

378 (05)

П 24



ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

том II

Рівне 2010

Інститут вищої освіти НАПН України

Свідоцтво
про державну

реєстрацію
серія KB № 5049

від 11 квітня 2001 р.

**ВИША
ОСВІТА
УКРАЇНИ**

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

Теоретичний та науково-методичний часопис

3(38)' 2010

Засновники:

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти НАПН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова

Редакційна колегія:

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення педагогіки та психології вищої школи НАПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ,

доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Іван ЗЯЗЮН,

доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України

Василь КРЕМЕНЬ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, президент Національної Академії педагогічних наук України

Володимир ЛУГОВИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, академік, віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України (перший заступник головного редактора)

Микола МИХАЛЬЧЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти НАПН України, президент Української академії політичних наук

Олекса ОНИЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

Ганна ОНКОВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу інституту вищої освіти НАПН України (заступник головного редактора)

Геннадій ПІВНЯК,
доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного гірничого університету України

Валерій СМОЛІЙ,
доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

Михайло СТЕПКО,
кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, перший заступник директора Інституту вищої освіти НАПН України

Петро ТАЛАНЧУК,
доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Василь ТАЦІЙ,
доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

Василь ТКАЧЕНКО,
доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Юрій ШЕМШУЧЕНКО,
доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

Микола ШКІЛЬ,
доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки - **Надія БІБІК**, **Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО**, **Леонід КАНІЩЕНКО**,
Галина КОЗЛАКОВА, **Ельвіра ЛУЗИК**, **Тамара ЯЦЕНКО**
психології - **Іван БЕХ**, **В'ячеслав КАЗМІРЕНКО**, **Сергій МАКСИМЕНКО**,
Віталій ТАТЕНКО, **Ірина МАНОХА**
філософії - **Петро ГНАТЕНКО**, **Леонід ГУБЕРСЬКИЙ**, **Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ**,
Валентин КРИСАЧЕНКО, **Володимир ЯРОШОВЕЦЬ**
політології - **Микола ГОЛОВАТИЙ**, **Володимир ГОРБАТЕНКО**, **Федір КИРИЛЮК**,
Віктор ПАЗЕНОК, **Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ**
економічної теорії - **Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ**, **Юрій НІКОЛЕНКО**, **Антон ФІЛІПЕНКО**, **Дмитро ЧЕРВАНЬОВ**

Відповідальний секретар **МАРИЧЕВСЬКА Алла**

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастионна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: 286-68-04, 286-63-68

Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України,
протокол № 9 від 30 вересня 2010 року

© «Вища освіта України». 2010
© Інститут вищої освіти НАПН України. 2010
© «Педагогічна преса». 2010



*До 85-річчя з дня народження
доктора педагогічних наук,
професора, академіка
Степана Якимовича Дем'янчука
присвячується.*

Тематичний випуск

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

Том II

Тематичні рубрики випуску:

- 0 РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДУ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВНЗ
- 0 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ АКСЮПЕДАГОПКИ
У МЕЖАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ
- 0 ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ
(ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ВИКЛАДАННЯ)
- 0 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО
І КРЕДИТНОГО ПІДХОДІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДУ
ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ**

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ

ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Анотація. Стаття присвячена постановці та розв'язанню проблеми ефективної реалізації змістової, організаційної та управлінської функцій підручника з методики і техніки навчального фізичного експерименту як дієвого носія освітнього стандарту та засобу формування професійних якостей майбутнього учителя фізики.

Ключові слова: інноваційні технології, особистісно орієнтоване навчання, ступенева освіта, освітній прогноз, еталонні вимірники якості знань, об'єктивний контроль, управління, результативність, компетентність, світогляд.

Аннотация. Стаття посвящается постановке та решению проблемы эффективной реализации смысловой, организационной и управляющей функции учебника по методике и технике учебного физического эксперимента как основного носителя учебного стандарта и способа формирования профессиональных качеств будущего учителя физики.

Ключевые слова: инновационные технологии, личностно ориентированное обучение, ступенчатое образование, образовательный прогноз, эталонные измерители качества знаний, объективный контроль, управление, результативность, компетентность, мировоззрение

Annotation. The article is devoted raising and decision of problem of effective realization of semantic, organizational and administrative functions of textbook from a method and technique of educational physical experiment as an effective transmitter of educational standard and mean of forming of professional qualities of future teacher of physics.

Keywords: innovative technologies, studies, sedate education, educational prognosis, standard measuring devices of quality of knowledges, objective control, management, effectiveness, competence, world view, are personality oriented.

Відомо [1-4], що в процесі формування професійних якостей фахівця підручник є надійним засобом трансляції змісту та ідеології конкретного освітнього стандарту. Автори проекту (рис.1, рис.2) підручників (7. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. **Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів.** - Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010, - 292 с.; 2. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. **Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів** - Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010, - 392 с.), основним призначенням яких є забезпечення умов формування професійних якостей майбутнього учителя фізики, вперше у вітчизняній і світовій практиці обґрунтували та впровадили технологію бінарних цільових орієнтацій (фізика, методика фізики).

Окреслений підхід [1-8], синтезуючи у собі технологію управлінських впливів на процедуру, виступає надійною передумовою дієвості навчання (формування компетентнісно-світоглядних якостей майбутнього учителя фізики).

Окреслимо основні новації щодо організаційних, змістових та процесуальних особливостей побудови навчального матеріалу презентованих підручників: **Причинно-наслідкові зумовленості.** Становлення майбутнього вчителя проходить через поєднання у собі двох взаємопов'язаних процесів: організацію діяльності студента та контроль цієї діяльності.



Рис. 1. Макет обкладинки 1-го підручника



Рис. 2. Макет обкладинки 2-го підручника

Об'єктом управління тут виступає студент (як керована і самокерована система); об'єктом контролю - педагогічна діяльність цієї особистості; предметом управління є процес досягнення майбутнім фахівцем проектованого результату навчання [1]; предметом контролю - протікання процесу оволодіння запланованими професійними набутками. Успіх у навчанні є наслідком вдалих управлінських дій [1-5], коли гарантовано формуються базові людські якості (компетен-тності): обізнаність, вихованість, творчість, товариськість, художня творчість, світогляд (рис. 3).



Рис. 3. Результати навчання

Цілком логічно, що інформація для свого відображення потребує викорис-тання різних знакових систем (мов) - від гранично точної абстрактної до конкрет-но-образних художніх мов. І зрозуміло також, що складнокомпонентність інфор-

мації зумовлює до нетотожних видів педагогічного оцінювання успішності засвоєння її складових і сформованості відповідних особистих якостей - від суто кількісних до суто якісних оцінок.

Прогнозованість. Звісно, що педагогічна практика має прогнозувати сформованість **особистих компетентностей** (рис 4).

Освітній прогноз

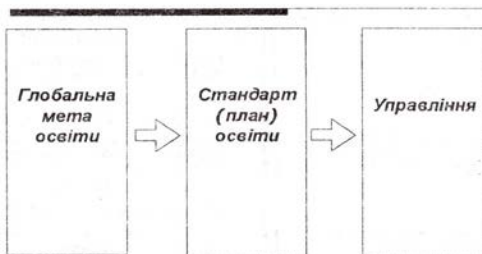


Рис. 4. Структура освітнього прогнозу

Цілеспрямовано коригувати, регулювати, управляти професійними якостями майбутнього фахівця можливо лише за умови узгодження і одночасної стандартизації як змісту, так і освітнього середовища стосовно конкретної освітньої галузі [1-3]. Зрозуміло, що освітнє середовище підлягає стандартизації як за шейно-технологічною, так і за ресурсно-матеріальною частинами. Ігнорування ж потреби формування освітніх середовищ, адекватних змістовим освітнім стандартам (що сьогодні, на жаль, спостерігається) прирікає будь-яку освітню галузь на неуспіх.

Об'єктивний контроль у навчанні та управління цим процесом. Надто важливо, щоб перехід на європейські стандарти спонукав вітчизняну освіту нарощувати свій потенціал щодо забезпечення якісної професійної підготовки фахівців (за рахунок ефективного управління цим процесом) та збагачував **уже наявні пріоритети** (рис. 5).

Наукова школа:

Теоретико-технологічні аспекти об'єктивізації контролю навчальної діяльності

-
- **Рік заснування:** 1993
 - **Керівник наукової школи:** Атаманчук Петро Сергійович, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України
 - **Основні напрями наукової діяльності наукової школи:**
 - прогнозування освіти з дисциплін природознавчо-математичних та технологічних освітніх галузей в умовах особистісно-орієнтованого навчання та ступеневої освіти;
 - проектування освітніх середовищ для різних освітніх галузей;
 - еталонні вимірники якості знань та об'єктивізація контролю навчально-пізнавальної діяльності;
 - управління навчально-пізнавальною діяльністю на основі цілеорієнтування навчального процесу;
 - розробка цільових освітньо-професійних програм та освітніх стандартів;
 - управління процесом формування професійних якостей майбутніх учителів і ін.
-

Рис. 5. Пріоритетні напрями наукової діяльності

За таких умов **головним результатом досліджень** стає теоретичне обґрунтування та технологічна інтерпретація концепції цілеспрямованого управління якістю підготовки майбутніх фахівців [8] з акцентом на особистісно-орієнтоване навчання та ступеневу освіту [2-5]. Частково узагальнені результати наукових досліджень членів кафедри методики навчання фізики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка відображені в наступних публікаціях (рис 6).

Монографії	Навчальні посібники
Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності / Кам'янець-Подільський держ. пед. уні. верситет, 1997. - 136 с.	- Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Криськов А.А. Збірник задач з фізики. - Київ: Школяр, 1996. - 304 с. - Атаманчук П.С., Кух А.М., Сморжевський Л.О. Задачі з алгебри і початків аналізу. 1001 задача прикладного змісту: 10-11 клас. - Київ: А. С. К., 1999. - 153 с.
Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики (монографія) - Кам.-Под.: Інф.-вид. відділ, 1999. -172 с.	- Атаманчук П.С., Кух А.М. Тематичні завдання еталонних рівнів з фізики. 7-11 класи. - Кам'янець-Подільський: „Абетка-Нова”, 2004. - 136 с. - Атаманчук П.С., Мендерецький, В.В., Панчук О. П. Практикум з безпеки життєдіяльності в особистісно орієнтованій системі підготовки вчителя. // Навчально-методичний посібник. - Кам'янець-Подільський: П П Буйницький О. А., 2006. - 140 С.
Атаманчук П.С., Семерня О.М. Методичні основи управління навчанням фізики (монографія) — Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 2005.-196 с.	- Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Кух А.М., Лашенко О.І. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту: навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2006. -216 с. - Атаманчук П.С., Сосницька НЛ. Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізики: навчальний посібник. -Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007.-200 с.
Атаманчук П.С., Самойленко П.И. Дидактика фізики (основные аспекты): Монография. —Московский государственный университет технологий и управления, РИО, 2006. — 254 с.	- Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Панчук О.П. Практикум з безпеки життєдіяльності та охорони праці: Навчально-методичний посібник. - Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2007. - 140 с. - Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Николаев О.М. Методичне забезпечення навчального Фізичного експерименту (10 клас): Навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2007. -152 с.
Атаманчук П.С., Сосницька Н.Л., Самойленко П.И. Элементы интерактивных технологий обучения физике. — М.: АПК и ППРО, 2007. -148 с.	- Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Николаев О.М. Методичне забезпечення навчального фізичного експерименту (11 клас): Навчальний посібник. - Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. -212 с. - Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Панчук О.П. Лабораторно-практичні заняття з безпеки життєдіяльності (цивільна оборона, охорона праці): Навчально методичний посібник. - Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. - 152с. - Атаманчук П.С., Оленюк І.В., Зубков В.І. Збірник завдань з фізики для тематичного та підсумкового контролю: Навчальний посібник. - Гусятин, 2009. - 192 с.

Рис. 6. Вибрані науково-методичні твори

Крім того, результати дослідження пройшли широку апробацію внаслідок проведення та участі у міжнародних, всеукраїнських, регіональних і міжвузівських науково-методичних конференцій та впроваджені в навчальний процес середніх та вищих навчальних закладів.

І все ж таки, необхідно визнати, що сьогодні ще „мало уваги звертається аналізу можливого впливу ультранових наукових досягнень і технологічних винаходів на плин світових соціальних процесів, освіту й науку, врешті-решт на основи побудови антропосфери та щоденне буття людини”. **За таких умов даремними стануть сподівання на розбудову суспільства знань (суспільства, в якому навчання відбувається упродовж усього життя), оскільки ті, хто навчатиме, приречені будуть на “відставання” від потреб часу за рівнями і змістовою, і фаховою обізнаності.** На жаль, започаткований перехід на стандарти середньої і вищої освіти не розв’язує сповна вказаного протиріччя і навіть його підсилює внаслідок наявної змістової та ідейно-методологічної неуз-

годженості цих стандартів. Дослідження аналогічного характеру ні в Україні, ні на світовому рівні не виконувались.

Основою формування професійних якостей майбутнього фахівця є його **залучення** до активної навчально-пізнавальної діяльності, причому такої, щоб "теоретик" більше практикував, а "емпірик" більше теоретизував [1,3]; дієвий рівень обізнаності фахівця формується тільки через належне **навіювання відношень** до об'єкта пізнання; **принцип динамічного балансу** раціонально-логічного і почуттєво-емоційного у сприйнятті і засвоєнні (рис. 7), покладений в основу навчання, сприяє формуванню у студентів належних професійних якостей та власного педагогічного кредо [1—4].



РГ- розуміння головного; ЗЗ - заучування знань;

НС - наслідування знань; ПВЗ - повне володіння знаннями;

УЗЗ - уміння застосовувати знання; Н - навичка; П -переконання

Рис.7. Інтегральні вимірники якості знань

На даний час нами обґрунтовані та доведені [1-4] (Атаманчук П.С., Кух А.М., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М., Атаманчук В.П., Волошин М.М., Семерня О.М., Бендера І.М., Павленко А.І. та ін.) наступні факти:

- побудови освітнього прогнозу та розробки структурно-логічної схеми змісту моделі освіти, яка охоплює змістову, організаційну та операційну складові пізнавальної діяльності;

- створення схеми-матриці цільової навчальної програми та використання її як засобу цілеорієнтації відповідної освітньої моделі навчання (рис. 8);

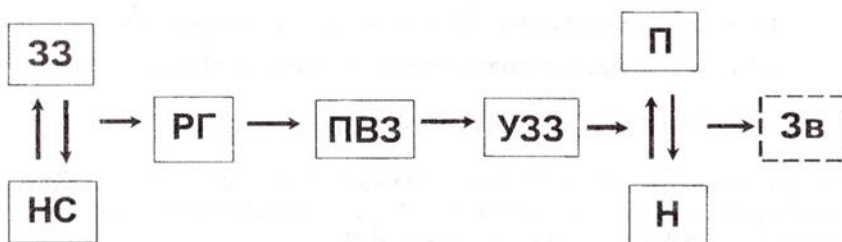
- результативності системи управління навчально-пізнавальною діяльністю, що обслуговується різними галузями знань (психологія, педагогіка, нейрофізіологія, кібернетика, філософія тощо), яка виявляється у поступовому переведенні цього процесу в режим саморегульованого протікання (рис. 9);

Схема-матриця цільової навчальної програми

Назва розділу, кількість годин, список основних пізнавальних задач	Об'єктивно-предметні умови досягнення мети			Рівень засвоєння навчального матеріалу		
	Педагогічна технологія; метод, база, навчання	Навчально-матеріальна база, навчально-методичний комплекс	Вид інтелектуальної активності; тип завдань	У ході заняття	У процесі вивчення розділу (теми)	По завершенню вивчення навчального предмета

Рис.8. Механізм цілеорієнтацій навчального процесу

Вірогідна схема саморегульованого процесу навчання



- Штриховим контуром щодо еталону “Звичка” вказуємо на те, що у традиційному навчанні формування вчинкових звичок ще не завжди узгоджено з мірою домагань учня (студента), а тому може й не відбуватись

Рис.9. Забезпечення гарантованої результативності в навчанні

- значущості освітнього (навчального) середовища у навчанні за дидактичною схемою, що орієнтує на фіксований результат-еталон, яка зумовлюється адресною інформаційно-технологічною та матеріально-технічною підтримкою навчально-пізнавальної діяльності тощо.

У відповідності з нормативними посиланнями (Закон України "Про вищу освіту", ДК 003-95 Державний класифікатор професій, ДК 009-96 Державний класифікатор економічної діяльності, Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні та інших) встановлюються галузеві кваліфікаційні вимоги виробничої та соціальної діяльності випускника вищого навчального закладу з спеціальностей 6.010103 і 7.010103 "Педагогіка та методика середньої освіти. Фізика". Державні вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня та до якості особи майбутнього вчителя фізики визначають напрями формування характерних фахових якостей особистості у професійній підготовці студента (знання, цінності, проекти, діалогізми, творчість), визначальним серед яких є формування методології здобування професійних знань.

Отже, за умови компетентно заданих установок (належного вмотивування), якщо професійну підготовку здійснювати на основі цільової освітньо-професійної програми, побудованої за бінарним принципом, суть якого полягає у чіткому визначенні і забезпеченні досягнення еталонних рівнів змістової (з конкретного навчального предмету) і професійної (методичної) обізнаності, то це спричинює до формування таких фахових якостей майбутнього учителя, які вдовольняють потребу розбудови суспільства знань.

Цілком очевидно, що дослідження варто продовжувати в аспекті вироблення управлінських технологій по формуванню цілісного педагогічного кредо майбутнього учителя.

Література

1. Атаманчук П.С. *Інноваційні технології управління навчанням фізики: Монографія.* - Кам'янець-Подільський: К-П ДПУ, 1999. - 174 с.
2. Атаманчук П.С., Семерня О.М. *Методичні основи управління навчанням фізики: Монографія.* - Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 2005. - 196 с.
3. Атаманчук П.С., Самойленко П.И. *Дидактика физики (основные аспекты): Монография.* - Московский государственный университет технологий и управления, РИО, 2006 - 254 с.
4. Атаманчук П. С. *Підручник як основний носій освітнього стандарту // Збірник наукових статей за матеріалами XVI Міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород - Гирляни; 6-9 травня 2008 р.)*. Ужгород: Ліра, 2008. - 304 с. - С. 36 - 41.
5. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. *Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів..* - Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010, - 292 с.
6. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. *Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів..* - Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010, - 392 с.
7. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. *Методичне забезпечення навчального фізичного експерименту (10 клас): Навчальний посібник.* - Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2007. - 157 с.
8. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. *Методичне забезпечення навчального фізичного експерименту (11-й клас) Навчальний посібник.* - Кам'янець-Подільський. - Кам'янець-Подільський: Буйницький О.А., 2008. - 212 с.
9. Волков И.П. *Много ли в школе талантов? - М.: Знание, 1989. - 80 с.*
10. Кларин М. В. *Педагогическая технология в учебном процессе. - М.: Знание, 1989. - 80 с.*
11. Филатов О. К., Чернилевский Д. В. *Педагогика высшей школы: Учебник для вузов. - М.: Машиностроение, 2005. - 702 с*

ДО ПРОБЛЕМИ ТЕСТУВАННЯ ЯК СУЧАСНОГО МЕТОДУ ДІАГНОСТИКИ ЗНАНЬ, ВМІНЬ ТА НАВИЧОК

Анотація. Стаття присвячена узагальненню поняття тестування як сучасного методу діагностики знань, вмінь та навичок у сучасній школі, проаналізовано види та форми тестів. У статті пропонуються різні класифікації видів тестів та їх характеристика.

Ключові слова, тести, тестування, види та форми тестів, класифікація видів тестів.

Аннотация. Статья посвящена обобщению понятия тестирования как современного метода диагностики знаний, умений и навыков в современной школе, проанализованы виды и формы тестов. У статье предлагаются разные классификации видов тестов и их характеристика.

Ключові слова: тести, тестирование, виды и формы тестов, классификация видов тестов.

Annotation. The article gives the general idea «the test» as the modern method of the diagnosis of the knowledge and skills in the modern school, was analysed kinds and forms of the tests. In the article was suggested many classifications and character of the kinds of tests.

Key words: tests, kinds and forms of the tests, classifications and character of the kinds of tests.

Актуальність, сучасність та практичне значення статті обумовлена необхідністю впровадження нових методів контролю і діагностики знань, що пов'язано з соціальними замовленнями та потребою у підвищенні ефективності навчального процесу.

Мета статті - узагальнити визначення поняття тестування як сучасного методу діагностики знань, вмінь та навичок. Відповідно до мети статті визначаються такі завдання: розглянути види та форми тестів, вимоги щодо їх проведення, визначити основні принципи добору змісту тестових завдань.

Особливої актуальності проблема тестування знань та вмінь учнів набула у зв'язку з впровадженням у школах України зовнішнього державного тестування. В останнє десятиріччя в більшості країн світу склалась практика проведення зовнішнього тестування, впроваджувалися механізми моніторингу й оцінювання знань, однією з форм яких є зовнішнє тестування. Система тестування для діагностики та оцінки рівня знань школярів застосовується в багатьох країнах світу, зокрема в Росії, Австралії, Бразилії, Франції, Німеччині, Індії, Китаї, Ізраїлі та інших.

Ця проблема була і залишається цікавою як для вчених-педагогів так і психологів. Проблематиці тестування присвячено багато наукових робіт. У педагогіці ця проблема є предметом дослідження таких вчених як: В. Аванесова, В. Безпалько, І. Булах, К. Інгенкамп, А. Кузьмінський, А. Майорова, Н. Єфремова, Н. Піщуліна, С. Піщуліна, О. Локшина, Челишкова М. та ін.

Інтерес до цієї проблеми реалізувався у виникненні такої самостійної наукової галузі як тестологія. Тестологія - галузь науки, де методом вимірювання є тестування. Цей метод передбачає, що: інструментом вимірювання є тест, складений з тестових завдань, процедурою вимірювання є тестування, методом оцінювання є шкалювання. (9, с.18). Аналіз перспектив та напрямків розвитку педагогічної тестології викладено у монографії В.С. Аванесова (2).

У психології поняття «тест» розглядається як система прийомів для випробування та оцінювання окремих психічних рис і властивостей людини; як стандартизована форма виявлення певних знань, умінь і навичок, здібностей чи інших психологічних характеристик - інтересів, емоційних реакцій тощо. Відомо, що з англійської мови «test» - це проба, випробування, перевірка будь-яких якостей особистості. Тести активно використовують у психологічному консультуванні та психотерапії (5, с.31). Тест як у соціології, психології так і в педагогіці є сучасним емпірико-аналітичним методом та представляє сучасну наукову методологію. Згодом поняття «тест» знайшло широке розповсюдження у військовій галузі, промисловості, зокрема хімічній, автомобільній та в медицині.

Взагалі, поняття «тест» в науковій літературі не є однозначним. Часто його трактують як тестові завдання, карту тестів, як весь комплекс завдань, тобто розуміють в узагальненому вигляді. Традиційний тест являє собою стандартизований метод діагностики рівня і структури підготовленості особистості. Мета традиційного тесту - мінімальним числом завдань, за короткий час, швидко, якісно і з найменшими витратами порівняти знання як можна більшого числа учнів. Педагогічний тест розглядається як інструмент, за допомогою якого проводиться процедура педагогічного тестування. Сучасне педагогічне тестування - це стандартизований та об'єктивний метод контролю й оцінювання знань, умінь, навичок учнів, який визначає рівень підготовки та їх відповідність освітнім стандартам у конкретній галузі знання. Навчальний тест по своїй суті є класичним представником традиційних тестів, який визначається як система завдань визначеного змісту, зростаючої складності, специфічної форми, що дозволяє якісно й ефективно виміряти рівень і оцінити структуру підготовленості учнів (7,с.22). Отже педагогічний тест являє собою сукупність взаємопов'язаних завдань зростаючої складності, що дає змогу надійно та валідно оцінювати знання або будь-які інші психолого-педагогічні характеристики особистості. У широкому контексті педагогічне тестування є сукупністю організаційних і методичних заходів, об'єднаних спільною метою з педагогічним тестом і призначених для підготовки тг: проведення процедури пред'явлення тесту, обробки, аналізу, інтерпретації та отримання результатів виконання тестів (9,с.22).

Хоча будь-який тест складається з тестових завдань, останні представляють не сукупність довільно об'єднаних завдань, а саме систему (7, с.32). Система означає, що в тесті зібрані такі завдання, що володіють системоутворюючими властивостями. Кожне тестове завдання виконує відведену йому функцію, що підпорядковується загальній меті тестування (13, с.12). У першу чергу, треба виділити загальну приналежність завдань до однієї і тієї ж системи знань, тобто до однієї навчальної дисципліни, їх зв'язок і упорядкованість. Тест створюється саме системою завдань. Тест, як система, має склад, цілісність і структуру.

Кожен тест складається з:

1. Окремих тестових завдань, що є локально незалежними.
2. Правил їх виконання.
3. Оцінок за виконання кожного тестового завдання.
4. Рекомендації щодо інтерпретації результатів тестування (13, с.12).

Тест треба розуміти одночасно і як метод, і як результат навчального виміру. Одне доповнює інше. Тест як метод не мислиться без результатів, що підтверджують якість його самого і якість оцінок виміру випробуваних різного рівня підготовленості (9, с.23).

Цілісність тесту означає взаємозв'язок завдань, їх приналежність загальному вимірюваному фактору. Кожне завдання тесту виконує відведену йому роль і тому жодне з них не може бути вилучене з тесту без втрати якості виміру.

Структуру тесту утворює спосіб зв'язку завдань між собою. В основному, це так звана факторна структура, у якій кожне завдання зв'язане з іншими через загальний зміст і загальну варіацію тестових результатів. У навчальному тесті завдання розташовуються в міру зростання складності - від найпростіших до найскладніших. Інакше кажучи, головною системоутворюючою ознакою тесту є розходження завдань відповідно ступеня їх складності.

Також нерідко називається в якості іншого системоутворюючого фактора - час. Від часу тестування істотно залежить якість його результатів. Кожен тест має оптимальний час тестування, зменшення чи перевищення якого знижує якісні показники тесту. Так процедура проведення тестування обов'язково повинна включати наступні етапи: фіксування часу тестування; вироблення відповідної мотиваційної основи; вибір місця тестування; підготовка тестових матеріалів (9, с.24). При тестуванні всі відповідають на ті самі завдання, в однаковий час, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей. Головна мета застосування традиційних тестів - визначити співвідношення порядку, що встановлюється за рівнем знань між тими, хто проходить тестування. І на цій основі визначити місце чи рейтинг кожного.

Зміст тесту можна визначити як оптимальне відображення навчального матеріалу в системі тестових завдань. Кожен тест може відрізнитися від інших тестів кількістю завдань, їх складністю, а також багатьма іншими характеристиками.

Тести повинні відповідати ряду вимог. Вони повинні бути: відносно короткотерміновими, тобто не вимагати великих затрат часу; однозначними, тобто не допускати вільного тлумачення тестового завдання; правильними, тобто виключати можливість формулювання багатозначних відповідей; відносно короткими; інформаційними, тобто такими, які забезпечують можливість зіставлення кількісної оцінки за виконання тесту з порядковою; зручними, тобто придатними для швидкої математичної обробки результатів; стандартними, тобто придатними для широкого практичного використання. Тести забезпечують надійні висновки лише за умови правильного їх поєднання з групами тестів, які використовуються для діагностування різних сторін розвитку і формування особистості: тестів загальних розумових здібностей, розумового розвитку - тести інтелекту; тестів спеціальних здібностей у різних галузях діяльності - тести креативності; тестів для визначення окремих якостей особистості; тестів для визначення рівня вихованості; проєктивними тестами (5, с.31). Таким чином тестові випробовування завжди мають носити комплексний характер.

У наші дні існує багато класифікацій видів тестів, тому дати універсальне визначення для всіх цих видів навряд чи можна.

Виділяють чотири форми. Це:

- завдання з вибором одного чи декількох правильних відповідей з числа запропонованих, або так звана замкнена форма;
- завдання відкритої форми, де відповідь дописується, у відведеному для цього місця;
- завдання на встановлення відповідності;
- завдання на встановлення правильної послідовності дій (13, с.13).

За структурою та змістом у сучасній літературі тести ще поділяють на такі групи: гомогенні, гетерогенні, інтегровані, адаптивні (7, с.40).

Існує інша класифікація, яка складається з дев'яти видів тестів.

1) Альтернативний тест - найпростіший у розв'язанні. У ньому запропоноване запитання передбачає 4-5 варіантів відповідей, серед яких лише один - правильний.

2) Вибірковий, або варіативний, тест. Передбачає вибір правильної відповіді.

3) Послідовний, де необхідно розташувати у правильній послідовності запропоновані у невпорядкованому вигляді поняття, слова, визначення.

4) Конструктивний тест (або тест-доповнення). Таке завдання передбачає заповнення у тексті пропущених слів, які мають визначальне значення для даного тексту.

5) Розподільний тест вимагає розподілу ознак серед трьох чи більше понять, опитувані розподіляють правильні варіанти характеристик досліджуваних об'єктів, процесів, понять.

6) Схематичний тест. У даному тесті дано схему побудови чогось (наприклад будова слова тощо).

7) Кількісний тест - це альтернативний, або вибірковий, тест, але для відповіді на тестове завдання потрібно вибрати правильну або правильні відповіді з цифрових варіантів запропонованих відповідей.

8) Узагальнювальний тест дає можливість перевірити вміння учнів узагальнювати, робити висновки, класифікувати терміни.

9) Порівняльний тест передбачає знаходження спільного та відмінного в досліджуваних процесах явищах (4, с.26).

Число завдань традиційного тесту звичайно буває не менше тридцяти. При тестуванні перевіряється не весь програмний матеріал, а лише та частина навчальної програми, що входить у зміст. Це знання, що підлягають обов'язковій перевірці.

Кількість тестових завдань, визначається поняттям «довжина тесту». Для тематичної перевірки знань учнів у процесі експрес-контролю, як правило використовують 15-20 тестових завдань. Підсумкова перевірка знань та вмінь з того чи іншого навчального курсу вимагає включення до тест-карти 60- 120 тестових завдань. Вважається, що надійність і об'єктивність тестової перевірки знань та вмінь збільшується зі збільшенням довжини тест-карти.

Комплект тестових завдань має відповідати низці вимог.

1. Складатися з двох блоків:

а) блоку, що відображає зміст освітнього стандарту;

б) блоку, що відповідає програмі поглибленого вивчення предмета (13, с.15).

Особливу увагу слід звертати на повноту відображення змісту освітнього стандарту в першому блоці.

Рекомендовано мати щонайменше чотири варіанти комплектів тестів з кожного розділу курсу. З кожного тестового завдання та з усього комплекту тестів має бути визначено кількість балів за правильне розв'язання даного тестового завдання.

У всіх комплектах тестів необхідно скласти ключ з варіантами правильного розв'язання тестових завдань. Кількість балів, отриману учнями за результатами роботи з тестами, необхідно перевести у 12-бальну шкалу оцінок. Прийнято такий розподіл оцінок (хоча можливі варіанти): отримання учнем у процесі тестування від 100 до 90 % від максимальної кількості балів відповідає високому рівню; від 89 до 60 % - достатньому; від 59 до 30 % - середньому; від 29 % та нижче - початковому (6, с. 32).

Якість тесту традиційно зводиться до визначення міри його надійності і питань валідності отриманих результатів. Якійсним, як і об'єктивним, можна назвати

тільки той метод виміру, що обґрунтований науково і здатний дати необхідні результати. надійність характеризує якість тестових завдань в розумінні стабільності отриманих результатів тестування (7, с.26).

Одиним з основних критеріїв якості тесту - є валідність.що у перекладі з англійської мови «valid» - придатний (9, с.26). Чим валідніший тест, тим повніше він містить ту якість, заради вимірювання якої його було створено. Валідність означає придатність тестових результатів для тієї мети, заради чого проводилося тестування (9, с. 27). Валідність залежить від якості завдань, їхнього числа, від ступеня повноти і глибини охоплення змісту навчальної дисципліни у завданнях тесту. Крім того, валідність залежить також від балансу і розподілу завдань за складністю, від методу добору завдань у тест із загального банку завдань, від інтерпретації тестових результатів, від організації збору даних, від підбора вибіркової сукупності випробуваних (7, с.37).

За допомогою тестування, частіше інших ознак, перевіряються знання, уміння, навички та уявлення. З погляду навчальних вимірів корисно ввести два основних показники якості знань - рівень і структура знань. Вони оцінюються за допомогою реєстрації оцінок, як за знання, так і за незнання всіх необхідних компонентів матеріалу, що перевіряється. Для об'єктивізації цього процесу усі компоненти повинні бути однакові. Однаковими є і правила виставлення оцінок. Структура знань оцінюється на основі послідовності правильних і неправильних відповідей на завдання зростаючої складності. Формою представлення індивідуальної структури знання і незнання є профіль знань, що представляється послідовністю одиниць і нулів, одержуваних кожним студентом.

Аналізуючи наукову літератур з окресленое проблеми, можна виділити такі критерії добору змісту тестового матеріалу:

- необхідність включити в тест лише ті елементи знання, які можна віднести до найбільш важливих, ключових, без яких знання стають неповними, з численними пробілами. Такі елементи знання, через їхню важливість, можна назвати структурними.

- у тест включається тільки той зміст навчальної дисципліни, що не є спірним в науці.

- відповідність змісту тесту рівню сучасного стану науки. Цей принцип впливає з природної необхідності готувати фахівців і перевіряти їхнього знання на сучасному матеріалі.

- багато елементів у структурі знань ієрархічно супідрядні. Цьому принципу відповідають основні завдання, що краще називати структурними.

- принцип зростаючої складності навчального матеріалу. Практично всі підручники і посібники побудовані за принципом зростаючої труднощів.

- варіативність змісту, де зміст тесту не може залишатися незмінним і незалежною від розвитку науки, науково-технічного прогресу, від нового змісту навчальної дисципліни і від нових підручників.

- підбір такого змісту тестових завдань, що відповідав би вимогам системності знань.

- тест, розроблений для підсумкового контролю знань, не може складатися з матеріалів тільки однієї теми, необхідно шукати завдання, що комплексно відображають основні, якщо не всі теми навчального курсу.

У вузівській практиці знайшли застосування різні види перевірки знань, але нині все більше викладачів орієнтується на тестування, як на простий, та дуже швидкий метод опитування. Тести застосовуються на всіх етапах дидактичного

процесу. З їх допомогою ефективно забезпечується попередній, поточний, тематичний і підсумковий контроль знань, умінь. Головна вимога щодо підсумкових тестів - відповідність рівню національного стандарту освіти. Усе більшого поширення набувають технології підсумкового тестування із застосуванням комп'ютерів і спеціалізованих програм. Короткотермінове опитування учнів або студентів за допомогою тестів використовує багато педагогів. Перевагою такої перевірки є те, що одночасно продуктивно працює весь клас, і за декілька хвилин можна одержати інформацію про успішність всіх учнів.

Таким чином, тестування на сьогоднішній день є сучасним, об'єктивним та ефективним методом діагностики знань, вмінь та навичок який наближає середню та вищу школу до європейських стандартів. Тестування дає змогу здійснювати якісний аналіз результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів та студентів за будь-який проміжок часу або протягом усього навчального року. Однак, аналізуючи сучасні тести, варто зазначити, що вони вимагають удосконалення, оскільки часто не дають можливості перевірити глибину знань учнів, уміння конкретизувати свою відповідь прикладами, знання фактів, вміння логічно і доказово висловити свою думку та інші характеристики знань. Доцільно, щоб тестування поєднувалося з іншими формами і методами перевірки, такими як: опитування, письмова робота, співбесіда.

Використана література:

1. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний. М.: Исследовательский центр.- 1994. - С. 135
2. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, - 1998. - С. 217
3. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня док. пед. наук. - К., 1195. - С.50
4. Волков Н.А. Клишина С.В. Тестовый контроль знаний. - Сумы. - 2000 - С. 106
5. Волкова Н.П. Педагогіка - К, Видавн.центр «Академія». - 2002 - С.575
6. Гулюкіна Н. А., Клишина С. В. Педагогический тест: этапы и особенности конструирования и использования: Учеб. пособие / Новосибирский гос. технический ун-т. - Новосибирск: Издательство НГТУ, 2001. - С. 132
7. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. - М., - 2001 - С.186
8. Ингекамп К. Педагогическая диагностика\ Пер. с нем. Н.М.Рассказова. - М: Педагогика, 1994.-с.240
9. Казаринов А.С. Мирошниченко А.Я. Култышева А.Ю. Адаптационная валидация педагогических тестов. -
10. Киричук А. А. Тестирование студентов как метод оценки качества образования /А. А. Киричук. //Высшее юридическое образование. - Омск. - 2005.-С.7-11.
11. Колгати́н О.Г. Статистичний аналіз тесту з різними за формою завданнями // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи./ За заг. ред. В. І.
12. Краснова Т.Д., Турчак ВМ., Челишкова М.Б. Організація системи оцінки якості освіти на порозі ХХІ століття // Проблеми освіти: Наук.-метод. 36. - К. .2004 - Вип.3. - 0 278-282.
13. Кузьмінський А.І Зфіменко В.І. Тест навчальних досягнень особистості як засіб педагогічного вимірювання. - Черкаси. - 2002. - С.63
14. Челишкова М.Б. Теорія і практика конструювання педагогічних тестів. - М.: Дослідницький центр проблем якості підготовки volution.allbest.ru/.../00035932_0.html
15. Челишкова М.Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. - М.: Иссл.центр. - 1995. - С.32

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВІДПОВІДНО ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Дана стаття розглядає один з головних принципів Болонського процесу-якість освіти та відповідність вищої освіти України (на прикладі НТУУ «КПІ») його вимогам з огляду на перспективу інтеграції нашої системи в європейський освітній і науковий простір. В статті наведені документи які були прийняті в НТУУ «КПІ» щодо реалізації цього пункту та показаний шлях впровадження цих вимог в систему вищої освіти.

Ключові слова: якість освіти, модель якості освіти, вища освіта, вища технічна освіта, НТУУ «КПІ», підготовка фахівців.

Аннотация. Данная статья рассматривает один из главных принципов Болонского процесса - качество образования и соответствие высшего образования Украины (на примере НТУУ «КПИ») его требованиям, учитывая перспективу интеграции нашей системы в европейское образовательное и научное пространство. В статье приведенные документы которые были приняты в НТУУ «КПИ» относительно реализации этого пункта и показан путь внедрения этих требований в систему высшего образования.

Ключевые слова: качество образования, модель качества образования, высшее образование, высшее техническое образование, НТУУ «КПИ», подготовка специалистов.

Annotation. This article deals with one of the main principles of Bologna process such as the quality of education and the conformity of Ukraine higher education of (by the example of NTUU «KPI») Bologna's requirements, taking into account the integration trend of our educational system in European educational and scientific space. There is the list of the documents which were accepted in NTUU «KPI» relating to realization of this point and the there is the way of introduction of these requirements are shown in the article.

Key words: the education quality, the model of education quality, higher education, higher technical education, NTUU "KPI", specialists preparation.

Увійшовши в третє тисячоліття сучасна вища освіта має відповідати вимогам Болонської декларації, де визначені тенденції розвитку світової освітньої системи, як, наприклад, посилення у студентів гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування системного підходу до аналізу складних технічних і соціальних питань, виховання професійної мобільності, стратегічного мислення. Висока конкурентоспроможність на сучасному ринку праці вимагає розвивати навички до самонавчання, самовиховання, самовдосконалення і самореалізації, яка не лише підвищує якість освітньої діяльності, але й розвиває творчий потенціал студентів, їхнє прагнення до набуття нових знань протягом всього життя.

Модернізація вищої освіти в Україні є необхідністю. На порозі XXI століття ми стали свідками посиленої уваги до вищої освіти, зростання її ролі в суспільстві. Сьогодні вона розглядається у цивілізованому суспільстві не тільки як задоволення фахових потреб особистості, а як духовна потреба.

Мета даної статті є показати кроки, які були зроблені для вдосконалення якості вищої освіти, а особливо вищої технічної освіти відповідно до пунктів Болонської декларації щодо якості освіти.

Структура вищої освіти України відповідає структурі вищої освіти розвинених країн світу. Головне завдання вищої школи полягає у задоволенні потреб ринку праці фахівцями та освітніх потреб особистості.

Головною метою подальшого розвитку вищої освіти, а особливо технічної, є змінення кількісних показників у якісні. Аналіз стану вищої технічної освіти в Україні показує, що її якість залежить від якості та доцільності розроблених програм, підготовки фахівців технічного напрямку, інфраструктури внутрішнього і зовнішнього середовища.

У матеріалах доповіді міністра освіти і науки України С.М. Ніколаєнка на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки з питання «Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» яка проходила у м. Харків 1-2 березня 2007 рік було зазначено, що ще ніколи проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині. Висунення проблеми якості на перший план зумовлене об'єктивними чинниками: по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності; по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці [8].

Якість освіти насамперед забезпечується власне ВНЗ, його педагогічним колективом. Здійснюючи підготовку кадрів, доцільно застосовувати принцип, який набув широке застосування у вузах Китаю: «Менше, але краще. Нове, але практичне. Широко, але глибоко» [6].

Нині багато країн Європи працюють над підвищенням якості освіти, підготовки кадрів, забезпеченням їх ефективного використання. Адже нині, як показує практика, майже третина з тих, хто має вищу освіту, виконує роботу, яка не відповідає профілю їх освіти.

Тому важливо чітко визначити критерії оцінки якості в кожному окремому ВНЗ. Цікаво, що системи рейтингового оцінювання останнім часом почали використовуватися і для оцінки роботи в межах окремих ВНЗ. Наприклад, у Криворізькому технічному університеті ще в 2002-2003 навчальному році була розроблена система рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр і факультетів, яка дозволила об'єктивніше оцінювати роботу як окремих викладачів так і структурних підрозділів навчального закладу. З цією системою ознайомлена і науково-педагогічна громадськість України [4].

Питання якості освіти було завжди дуже актуальним. ХХІ століття називають «століттям якості». Якість - це показник ефективності праці в суспільстві, джерело збагачення й фактор виходу з соціальних та економічних криз. Саме цій темі присвятили свої роботи українські вчені Андрущенко В., Віткін Л., Горбунова Л., Зязюна І., Клепка С., Кісіль М., Клеников А., Култаєвої М., Ільїнський І., Локшиної О., Лутай В., Ляшенко О., Михальченко М., Погребняк С., Рузаєв Е., Сисоєва С., а також російські - Гальперін П., Савельєв А., Селезньов Н., Стрижов А. Якість розглядається як сутність навчального процесу.

Як зазначає у своїй доповіді М.З. Згуровський, ректор НТУУ «КПІ»: «Враховуючи незворотність Болонського процесу, ми маємо усвідомлювати, що для нашої системи вищої освіти він є дуже непростим. Нам важче, ніж будь-якій іншій країні, яка не має таких глибоких традицій у галузі фундаментальної природничої й інженерної освіти, приєднатися до багатьох загальноєвропейських рішень, нівелюючи власні багатовікові наробки у цій галузі. Якраз наша вища освіта, лише в

інженерії, виховала винахідника вертольотів Ігоря Сікорського, відкривачів космосу Сергія Корольова і Володимира Челоменя, конструктора неперевершених авіаційних двигунів Архипа Ляльку, фундатора твердотільної електроніки Бенціона Була, вона дала світові п'єзодвигун і високошвидкісний транспорт на магнітній подушці. І цей перелік можна довго продовжувати» [9].

Перехід від XX до XXI століття характеризується впливом новітніх світових факторів розвитку ВО в Україні. Вишальним серед цих факторів є здобуття незалежності України у 1991р. Це є початком створення справді національної освіти.

У спадщину від Радянського союзу Україна отримала досить розвинену систему вищої освіти, яка забезпечувала досить ґрунтовну фундаментальну та професійну підготовку фахівців. Але вона не була пристосована до роботи в нових, ринкових умовах, які почали складатися ще в останні роки існування СРСР. Суттєвим недоліком попередньої системи вищої освіти була і занадто вузька спеціалізація фахівців, яких готували для планової соціалістичної економіки, нездатність їх орієнтуватися в умовах, що швидко змінюються. Централізація управління, бюрократизація вищої школи СРСР, однаковість зробили її нездатною до оперативних змін, яких вимагало життя [2].

Цей процес супроводжується більш детальним дослідженням всіх ціннісних уявлень та освітніх пріоритетів, методичних та методологічних засад, уточненням функцій в освіті.

Сьогодні для створення у молоді позитивного іміджу вищої освіти важливо не лише забезпечити зміст, але і форми, технології навчання. Тому у Національному Технічному Університеті України «Київському Політехнічному Інституті» було впроваджено ряд дій щодо впровадження положень Болонського процесу в університеті. Нормативною базою впровадження положень Болонського процесу в університеті є [9]: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки»; Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 р. № 48 «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.10.2004 р. № 812 «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2005 р. № 339 «Про підготовку фахівців Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут»; Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2005 р. № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; Постанова Колегії Міністерства освіти і науки України та громадської колегії при Міністерстві освіти і науки України від 01.12.2005 р. (протокол № 12/1-4) «Про проект Переліку галузей знань та базових бакалаврських програм підготовки фахівців у ВНЗ України»; Наказ НТУУ «КПІ» від 16.12.2004 р. № 1-165 «Про розробку ECTS-інформаційного пакету НТУУ «КПІ»; Наказ НТУУ «КПІ» від 11.07.2005 р. № 1-106 «Про Програму першочергових дій щодо реалізації положень Болонського процесу»; Наказ НТУУ «КПІ» від 04.10.2005 р. № 1-133 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; Наказ НТУУ «КПІ» від 26.06.2006 р. № 1-108 «Про введення в дію «Положення про кредитно-модульну організацію навчального процесу в НТУУ «КПІ»; Розпорядження першого проректора від 28.11.2005 р. № 83 «Про розробку нових навчальних планів підготовки бакалаврів та робочих навчальних планів на 2006/07 навчальний рік».

У додатках до наказу від 09.10.2006 р. № 1-150 була розроблена комплексна програма підвищення якості освіти та впровадження системи управління якістю, яка передбачає:

1. Вдосконалення навчальних та робочих навчальних планів, навчальних та робочих навчальних програм дисциплін (забезпечення фундаментальності, сучасності, практичної спрямованості, міждисциплінарних зв'язків).

2. Запровадження багаторівневого моніторингу якості підготовки.

3. Підвищення мотивації високоякісної роботи викладачів шляхом розробки та впровадження рейтингової системи оцінки ефективності роботи викладачів за всіма напрямками роботи з диференціюванням оплати праці та із врахуванням рейтингу при продовженні контракту (подібної до системи Національного аграрного університету).

4. Створення університетської системи підвищення кваліфікації викладачів.

5. Підвищення навчальної мотивації студентів [9].

Участь системи вищої освіти України в змінах, які передбачені Болонською декларацією має бути спрямована лише на набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих освітньо-національних традицій, зниження національних стандартів її якості. Метою орієнтації вітчизняної системи освіти на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови. Навпаки, її стан треба переосмислити, порівнявши з європейськими стандартами й критеріями, та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому зміні системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися у взаємозв'язку з суспільством в цілому.

Забезпечення якості освіти - один з напрямків діяльності держав-учасниць Болонського процесу.

Якість освіти - це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси - так цей термін тлумачить декларація, прийнята Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 р. [3].

Забезпечення якості освіти в контексті Болонської декларації -- це не лише надання сукупності знань та умінь, що ними має володіти особа, яка навчалась за певною освітньою програмою, але й розроблення критеріїв, форм та методів оцінювання знань. Якість освіти має відповідати міжнародним вимогам, вона забезпечується вищим навчальним закладом і гарантується державою. Не випадково питання якості освіти та її гарантування перебувають у центрі уваги як Міністерства освіти і науки України, так і освітянської громадськості.

Не можна не звернути увагу на те, що в умовах формування інформаційного суспільства змінилася парадигма вищої освіти. Раніше головною функцією вищої школи була підготовка фахівців до професійної діяльності за вузькою спеціальністю, а відповідно головним для студентів було засвоєння логічно побудованої системи знань у певній галузі, нагромаджених людством за попередній час. Зараз цього недостатньо, адже процес нагромадження знань, інформації значно прискорився. Щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% прикладних знань. У цих умовах при підготовці фахівців на перший план висувається проблема саморозвитку, вдосконалення людини, з тим, щоб вона могла ефективно діяти, творити в нестандартних умовах, що швидко змінюються. Такі риси фахівця з вищою освітою як здатність постійно вчитися, швидко адаптуватися до нових умов життя, самостійно приймати рішення в наш час перетворюються на ключові [2].

Відомі три основні моделі якості освіти:

- англійська - базується на внутрішньому самооцінюванні якості в межах певного вищого навчального закладу;
- французька - передбачає зовнішню оцінку вищого навчального закладу з погляду його відповідальності перед суспільством;
- американська - поєднує риси як англійської, так і французької моделей.

У основу європейської системи забезпечення якості вищої освіти покладена саме американська модель, яка є найприйнятнішою в умовах інтеграційних освітніх процесів [7].

Функції контролю та гарантування якості освіти в європейському освітньому просторі здійснює Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education - ENQA). Основними завданнями цієї асоціації є:

- обмін інформацією та поширення позитивного досвіду, зокрема щодо методологічних напрацювань у сфері оцінювання якості освіти та їх практичної реалізації;
- експертне оцінювання та консультування з питань гарантування якості освіти на прохання країн - членів ЄС та міжнародних організацій;
- встановлення та підтримування контактів з міжнародними експертними організаціями.

Якість вищої освіти є основним показником рівня довіри до навчальних закладів, сумісності національних систем освіти різних країн та мобільності студентів. Забезпечення якості освіти є завданням багатоплановим і охоплює такі аспекти:

- наявність науково-педагогічних кадрів відповідного рівня кваліфікації, а також фінансових, матеріальних, інформаційних, навчально-методичних та інших ресурсів;
- вироблення чітких вимог до контингенту студентів та їх практична реалізація під час прийому (конкурсного відбору) на навчання;
- організація навчального процесу, адекватна сучасним тенденціям розвитку національної та світової вищої школи та рівню розвитку суспільства й економіки;
- визначення умов та параметрів системи атестації студентів;
- розроблення та реалізація нових освітніх технологій;
- контроль освітньої діяльності та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях - вищого навчального закладу, держави та на міжнародному рівні [1].

Основним документом, що регламентує процедури забезпечення якості освіти серед країн-учасниць Болонського процесу, є Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [5].

Утотожуючи все вище зазначене, зауважимо, що у вищу освіту європейського простору можуть увійти держави, які повністю сприяють студентському самовиявленню, яке забезпечує: мобільність (важлива якісна особливість європейського простору, вона передбачає мобільність людей між вищими навчальними закладами та між державами.); привабливість ВНЗ для студентів (це великої ваги комплексна компонента, яка включає перспективу для кар'єри, що надає університет, якість та вартість навчання, вартість проживання, доступність побутових послуг, наявність стипендіальних програм, повага до європейських та світових цінностей, відсутність міжнародних та релігійних конфліктів, відповідність європейським освітніям стандартам тощо); працевлаштування (це третій принцип, що лежить в основі забезпечення прав молодшої людини на транснаціональну освіту).

Що і показує на своєму прикладі один з провідних технічних ВУЗів України НТУУ «КПІ».

Література

1. Бабин І. Формування системи забезпечення якості вищої освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. - Ч. 2/Упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко. 1.1. Бабин. - Т: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2004. - С. 109—117
2. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку. 1991 - 2006 рр.: Наук.-допом. бібліогр. покажч /АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; Упоряд.: Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсєєва, Л. І. Ніколюк, О. О. Микитенко; Наук. ред. П. І. Рогова; Наук. консультант Б. І. Корольов; Бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко. - К., 2008. - 487 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / Ант. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, 1.1. Бабин; За ред. В.Г. Кременя. - Т: Навчальна книга - Богдан, 2004. - С. 171.
4. Рудь Ю. Як оцінити викладача? //Досвід створення і використання системи рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр і факультетів /Ю. Рудь, А. Темченко, Г. Отверченко //Освіта. - 2005. - 15-22 черв. (Ns 25). - С. 6-7.
5. Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. - Ч. 3 /Упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, 1.1. Бабин; За ред. С.М. Нікопаєнко- Т; Вид-во ТИПУ ім. В - Гнатюка, 2006. - С. 83-109.
6. Статистичний щорічник України за 2003р. К.: Консультант, 2004, 349с. - С.37
7. Якименко Ю.І, Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти та Болонський процес //Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних закладів «Вища технічна освіта України і Болонський процес». -Х.: НТУ «ХПІ», 2004. - С. 124.
8. Офіційний сайт Altmater. Всє для преподавателей - <http://almamater.com.ua>
9. Офіційний сайт НТУУ «КПІ» - <http://kpi.ua/boloon>

УДК: 338.2:167.22:06.011:378:63

І.М. ГОРДА, В.О. ШВЕЦЬ

ПЛАНУВАННЯ МОНІТОРИНГУ ЯК ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. У статті висвітлюються питання вимірювання якості освіти у вищих аграрних навчальних закладах шляхом проведення моніторингових досліджень. Зокрема, виділяється планування, як невід'ємний компонент організації моніторингу навчальних досягнень студентів з математики та управлінського кафедрального моніторингу у вищих аграрних навчальних закладах.

Ключові слова: якість освіти, моніторинг, планування.

Анотація. В статье освещаются вопросы измерения качества образования в высших аграрных учебных заведениях путем проведения мониторинговых исследований. В частности, выделяется планирование, как неотъемлемый компонент успешной организации мониторинга учебных достижений студентов по математике и управленческого кафедрального мониторинга в высших аграрных учебных заведениях.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, планирование.

Annotation. In the article the questions of measuring of quality of education are illuminated in higher agrarian educational establishments by realization of monitoring researches. In particular, planning is distinguished, as an inalienable component of successful organization of monitoring of educational achievements of students on mathematics and administrative cathedral monitoring is in higher agrarian educational establishments.

Key words: monitoring, planning, preparatory stage.

Питання вимірювання й оцінювання результативності функціонування освітньої системи є одним із найбільш важливих у сучасних умовах.

Для пізнання процесів, що проходять в освіті, для управління ними, виникає необхідність у проведенні постійного вимірювання, оцінювання якості освіти та систематичного визначення ефективності функціонування окремих складових освітньої системи, що надає можливість отримати об'єктивну, повну інформацію з метою прийняття ефективних управлінських рішень, спрямованих на підвищення її функціонування.

Крім того, сучасний етап соціально-економічного розвитку України передбачає зростання вимог до якості аграрної освіти, які обумовлені цілями та потребами цієї галузі. Тому випускники вищих навчальних аграрних закладів повинні володіти як теоретичними здобутками, так і практичними навичками, адже агропромисловий комплекс вимагає належного рівня кадрового забезпечення, як незаперечної умови його ефективного функціонування.

Отже, необхідно здійснювати удосконалення організації форм, методів та засобів фахового навчання студентів - аграріїв та пошук нових підходів до вимірювання і об'єктивного оцінювання якості освіти, зокрема, навчальних досягнень студентів з метою підвищення якості результатів навчання.

Таким чином, у вищих аграрних навчальних закладах виникає необхідність здійснення самостійного та об'єктивного оцінювання якості освіти і керівництва зусиль по підвищенню цієї якості.

Вирішити такі завдання можна за умови проведення систематичних моніторингових досліджень, які надають можливість регулярно отримувати моніторингові повідомлення шляхом здійснення постійного та систематичного відслідковування стану досліджуваного об'єкта управлінської діяльності, аналізувати його стан, співставляючи із заданими еталонами, прогнозувати та корегувати стан об'єкта з метою здійснення управлінських дій, направлених на підвищення його якості. Інформація, отримана в ході проведених моніторингових досліджень, є досить важливою та корисною для вузу, адже вона є основою для постановки подальших цілей.

Останнім часом у науковій літературі проблемі теоретичного обґрунтування моніторингу в педагогічних дослідженнях та його практичного впровадження в освітній процес приділяється досить багато уваги: В. Кальней, С. Шишов [1], О. Майоров [2], Т. Лукіна [3], Д. Матрос, Д. Полєв, Н. Мельникова [4], Г. Єльнікова [5], З. Рябова [6], О. Локшина [7], Я. Бродський, О. Павлов [8], Н. Байдацька [9], Ю. Романенко [10] та інші.

На нашу думку у ВНЗ аграрного профілю на різних управлінських рівнях можна впроваджувати наступні види моніторингу: M_1 - *моніторинг навчальних досягнень студентів з математики* (управлінський рівень студент-викладач), M_2 - *управлінський кафедральний моніторинг* (управлінський рівень викладач-завідуючий кафедрою), M_3 - *деканатський моніторинг* (управлінський рівень завідуючий кафедрою-факультет), M_4 - *університетський моніторинг* (управлінський рівень факультет-ВНЗ).

Зосередимо увагу на розгляді перших двох видів моніторингу, а саме (C_1) і (M_2), які є між собою взаємопов'язані, адже необхідною складовою якості навчання студентів є професійна успішність педагогів, тобто існує пряма залежність результатів навчальних досягнень студентів від професійної кваліфікації викладачів.

Поняття, мета, завдання, структура та етапи впровадження моніторингу навчальних досягнень студентів з математики (A_4 .) та управлінського кафедраль-

ного моніторингу (M_2) у вищих аграрних навчальних закладах були висвітлені нами в попередніх публікаціях [11-13].

Мета ж даної статті полягає у розгляді питання планування моніторингу, як невід'ємної частини його успішної та ефективної організації у вищих аграрних навчальних закладах.

Зазначимо, що планування в теорії управління відноситься до основних із функцій управління. При цьому **прогноз** в управлінні - це передбачення суб'єктами кінцевого результату роботи системи в цілому, побудова образу мети та засобів, необхідних для її досягнення.

Планування - це розробка рішення про те, якими повинні бути конкретні результати, їх виконавці, етапи виконання та шляхи досягнення. Прийняття рішення є пусковим механізмом в психологічній структурі дій, що означає перехід від аналізу ситуацій до конкретної дії, яка здійснюється у відповідності з планом [14, с. 20].

При проведенні моніторингових досліджень виділяють п'ять основних етапів, які органічно поєднані між собою: ініціювання моніторингу, підготовка до його проведення, збір та аналіз даних, узагальнення й оприлюднення результатів, складання звіту й вироблення рекомендацій щодо розвитку досліджуваного об'єкту [15, с. 21].

Зупинимось детальніше на розгляді перших двох етапів впровадження моніторингу навчальних досягнень студентів з математики (M_1) у вищих аграрних навчальних закладах (підготовка частина).

Підготовка частина впровадження моніторингу (ζ) в навчально-виховний процес під час викладання математичних дисциплін передбачає розробку плану, згідно якого будуть діяти викладачі математики під керівництвом завідуючого.

Перш за все, у вузі повинно бути прийняте положення про проведення моніторингового дослідження та затверджені нормативно-правові документи, які надають можливість його офіційно здійснювати та визначають обов'язковий порядок, функціональні обов'язки учасників моніторингу, правила організації, здійснення та подальшого розвитку моніторингу тощо.

Крім того, на даному етапі викладачам кафедри математики, які є відповідальними за проведення моніторингу, необхідно визначити його головну мету, окреслити основні завдання, відібрати об'єкт дослідження, сформулювати гіпотезу, розробити модель моніторингу, підготувати програму виконуваних робіт і графік їх проведення з визначеними термінами, затвердженими завідуючим кафедрою.

Проведення моніторингового дослідження повинно, на нашу думку, передбачати ще й психологічну готовність та зацікавленість викладачів математики до здійснення комплексу діагностичних, аналітичних та корекційних заходів. Досить важливо, щоб викладачі чітко усвідомлювали з якою метою проводиться моніторингове дослідження та яким чином його необхідно впроваджувати на кафедрі. У колективі повинна панувати позитивна атмосфера, націлена на досягнення високих та ефективних результатів дослідження. Тому необхідною частиною, на нашу думку, при впровадженні моніторингу навчальних досягнень студентів з математики є проведення інформаційних семінарів під керівництвом адміністрації, мета яких - знайомство педагогічного колективу з теоретичними основами моніторингу та проведення інструктажу стосовно його реалізації в навчальному процесі.

Наступними моментами етапу планування моніторингу (M_1) як виду діяльності є: вибір параметрів, показників та критеріїв, за якими оцінюється об'єкт дослідження, розподіл їх за якісними та кількісними показниками, підготовка, розробка та апробація діагностичних матеріалів (вимірників, анкет тощо), вибір найбільш ефективних статистичних і математичних методів збору та опрацювання отриманих результатів дослідження, що забезпечують поєднання якісних і

кількісних рівнів аналізу інформації, розробка програмного забезпечення для введення, збереження та обробки даних моніторингу, підбір основних форм представлення та звітності отриманої інформації моніторингового дослідження.

При впровадженні моніторингу (**М₁** викладачам необхідно зосередити свою увагу на виборі параметрів, показників та критеріїв, згідно яких проводиться оцінювання об'єктів дослідження та розробці діагностичного інструментарію моніторингу, який має бути науково обґрунтованим, стандартизованим та апробованим.

Зазначимо, що у загальному розумінні **параметр** - основна властивість процесу, явища, системи [16]. У словнику української мови **критерій** розуміється, як засіб для судження, ознака, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь, мірило [17, с. 634]. А показник - це кількісне вимірювання критерію.

Отже, об'єкт моніторингу може містити свій набір критеріїв, а кожний критерій характеризується певним набором показників.

Робота по впровадженню моніторингу навчальних досягнень студентів з математики потребує певних затрат часу і контролю по її організації. Тому запланована діяльність має бути занесена до індивідуального плану кожного викладача з уточненням термінів її виконання та затверджена завідуючим кафедрою. Діагностичні матеріали, необхідні для проведення моніторингового дослідження, мають бути підготовлені викладачем та занесені до складу навчально-методичного комплексу дисципліни.

Організацію управлінського кафедрального моніторингу (**М₂**) здійснює завідуючий кафедрою математики у три етапи: підготовчий, практичний та аналітичний.

Підготовчий етап передбачає планування завідуючим кафедрою своїх дій по впровадженню моніторингу: у вузі необхідно затвердити нормативні документи, які надають можливість офіційно впроваджувати моніторинг, визначається мета, завдання, об'єкт дослідження, формулюється гіпотеза, складається графік та терміни проведення дослідження, які подаються в деканат.

Крім того, завідуючому кафедрою необхідно розробити параметри, критерії та показники оцінювання діяльності педагогічного колективу, які повинні бути їм повідомлені. Досить важливим моментом є вибір методів, засобів та форм проведення моніторингу (**М₂**), розробка методичного забезпечення та підбір ефективних методів збору, обробки, опрацювання та представлення отриманої інформації, тощо.

План заходів по впровадженню управлінського кафедрального моніторингу заноситься до плану роботи кафедри математики та контролюється деканатом.

Таким чином, планування являється необхідним елементом під час впровадження моніторингу у вищому аграрному навчальному закладі, правильна організація якого забезпечує досягнення ефективних результатів і передбачає виконання наступних дій:

- затвердження офіційних документів, необхідних для проведення моніторингу та визначення термінів його проведення;
- визначення мети, завдань та об'єктів дослідження;
- формулювання гіпотези та розробка моделі дослідження;
- підбір та підготовка організаторів моніторингового дослідження;
- формування сукупності параметрів, критеріїв та показників, розподіл їх по якісних та кількісних рівнях;
- розробка та апробація діагностичного інструментарію;
- розробка програмного забезпечення для введення, збереження отриманої інформації;

- вибір статистичних та математичних методів опрацювання отриманої інформації та форм її представлення.

Окреслені нами вимоги до планування моніторингу (АА) та (M_2), на нашу думку, мають використовуватися в навчальному процесі під час навчання математики у вищому аграрному навчальному закладі. За такої умови даний вид діяльності буде ефективним та призведе до досягнення запланованих результатів.

Література

1. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. - М.: Пед. общество России, 2000. - 316 с.
2. Майоров АН. Мониторинг в образовании. - СПб.: Образование-Культура, 1998. - 300 с.
3. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень / Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи /За заг. ред. О.І. Локшиної. -К: "К.І.С."— 2004. -с. 61-75.
4. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 96 с.
5. Ёльникова ГВ. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія. - К.: ДАККО, 1999 - 303 с.
6. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект) : Дис ... канд. пед. наук: 13.00 01 - К, 2005. - 181 с.
7. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. - К.: К.І.С., 2004. - 128 с.
8. Афанасьєва О.М., Бродський Я.С., Глюза О.О., Євтухова О.В., Павлов О.Л., Сліпенько А.К. Діагностичний комплект для проведення моніторингових досліджень базової математичної підготовки учнів 4-11 класів /За ред. Я.С. Бродського і О.Л. Павлова. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. - 256 с.
9. Байдацька Н.М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. - Вінниця, 2007. - 218 с.
10. Романенко Ю.А. Моніторинг навчання хімії в загальноосвітніх навчальних закладах /Донец, нац. ун-т. - Донецьк, 2006. - 438 с.
11. Горда І.М. Структура системи моніторингу якості математичної освіти студентів вищих аграрних закладів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія На 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. — Випуск 7: збірник наукових праць / За ред. П.В. Дмитренка, В.Д. Сиротюка. - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. - 203 с.
12. Горда І.М. Управлінський кафедральний моніторинг з математики у вищих навчальних закладах аграрного профілю // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. - Випуск 11: збірник наукових праць / За ред. П.В. Дмитренка, В.Д. Сиротюка. — К: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008 - 357 с.
13. Горда І.М. Моніторинг при викладанні математичних дисциплін у вищих навчальних аграрних закладах // Вища освіта України - Додаток 3, том IV (11) - 2008 р. — Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". - 638 с.
14. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. - Харьков ООО "Фортуна-пресс", 1998. - 464 с.
15. Єрмола А.М. Технологія моніторингу якості освіти: (портфоліо упр. освіти Київ, райради): навч.-метод. посіб. /А.М. Єрмола; М-во освіти і науки України, Харк. нац. пед. ун-т ім. ГС. Сковороди, Упр. освіти Київ райради. -Х.: Курсор, 2008. - 173 с.
16. Словник української мови. — К.: Наукова думка, 1975 - Т.6. - 832 с.
17. Словник української мови. - К.: Наукова думка, 1974 - Т.5. - 840 с.

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПІДГОТОВКИ У ВУЗІ

Проблема підвищення якості вищої освіти безпосередньо пов'язана з реформами і модернізацією Української освіти. Концепція модернізації освіти формулює щонайпершу задачу освітньої політики на сучасному етапі - досягнення сучасної якості освіти, її відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. Основна мета професійної освіти - підготовка кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних областях діяльності, здібного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Ця проблема має фундаментальне значення для майбутнього не тільки нашої країни, практично всі країни світу зайняті її рішенням.

Останнім часом в педагогічних дослідженнях став широко застосовуватися компетентністний підхід. Відповідно до нього при розгляді підготовки майбутнього фахівця необхідно виходити з сучасного розуміння його професійної компетентності і майстерності.

Формування професіоналізму має відбуватися з опорою на принципи науковості, безперервності, систематичності, єдності теоретичної і практичної ПІДГОТОВКИ. Фундаментальна підготовка фахівця є не ціллю, а засобом підготовки, її необхідно узгоджувати з вимогами професії, яка опановується під час навчання. Це - принцип фундаментальності.

Проблему готовності студентів до взаємодії в рамках професійної діяльності необхідно розглядати з позиції цілісної особистості, враховуючи при цьому роль мотивів і психічних процесів. Готовність як якість і як стан головним чином обумовлюється сталими мотивами і психічними особливостями, властивими конкретній особистості. Складність процесу формування готовності полягає у тому, що успіх діяльності не гарантується простим переносом вироблених раніше якостей і станів в нову ситуацію. Важливим показником готовності є як процес набування знань, професійної самостійності під час навчання у вузі, так і процес адаптації до успішної професійної діяльності. В рамках кредитно-модульної системи відбувається технологізація навчального процесу, що вимагає обов'язкового розуміння й прийняття його логіки з боку тих, хто навчається.

Як відомо, технологія навчання включає цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і учбових матеріалів, оцінювання педагогічних систем в цілому і змінення Цілей наново, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи. (С.Сполдінг) [1].

В ході проведеного дослідження на факультетах психології, економічному в КНУ ім.. Т.Г. Шевченка було з'ясовано, що студенти часто протиставляють зовнішнім вимогам свою логіку поведінки. Включаючись в систему професійної підготовки, вони виробляють власну концепцію, всередині якої (за самих різних причин) можуть реалізовуватись відношення співпадання, або розходження об'єкт-суб'єктного сенсу подій, що відбуваються. З урахуванням визначеної нами етапності в формуванні особистості, планування навчальної діяльності на основі загальної періодизації розвитку студента під час навчання [2], ми знайшли низку розходжень у студентів при визначенні основних компонентів структури

діяльності і відслідковуванні форм їхньої об'єктивації: а) у нормативному вигляді, що завданий ззовні, апіорному для людини, що включена уданий процес, та б) у фактично реалізовуваних способах діяльності, що визначаються внутрішніми (психологічними) причинами, які склалися на основі життєвого досвіду (за станом на кінець навчання на 4 курсі). З'ясувалось, що завдана структура навчального процесу (кількість, найменування і назва навчальних предметів) має суттєві розбіжності у суб'єктивній її проекції (динамічній моделі, що склалася у свідомості студентів). У системі ставлень студентів значна частина навчальних предметів взагалі не сприймається як професійно необхідна. Багато студентів розуміють професійну необхідність тільки тих предметів, які прямо відносяться до напряму (профілю) підготовки. Предмети, що додають опосередкований внесок в професійну підготовку (формують світогляд, озброюють методологією пізнання і т.д.) виявляються менш значущими. Попадає в число таких, що відкидаються і низка дисциплін з розділу професіональної підготовки, проектування яких на структуру професійної діяльності виявилось для студентів складним. Це свідчить про те, що багато хто розуміє професійну підготовку у вузі як процес оволодіння певним обсягом знань, які прямо співвідносяться зі змістом майбутньої професійної діяльності. Поза зоною їхнього актуального сприйняття виявляються такі зовнішні напрямки професійного становлення, як формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних здібностей і можливостей, формування творчого мислення і широкого кругозору, оволодіння процедурами наукового дослідження і методологічним апаратом, формування міжпредметних навичок і умінь та багато іншого.

Звідси, суб'єктивні моделі навчання будуються на основі поверхового проникнення студентів у сутність навчально-виховного процесу вузу, його складних зв'язків зі структурою професійної підготовки. Результати дослідження показали, що структура діяльності, що задається студентам суттєво не співпадає з прийняттями ними професійного сенсу подій що відбуваються. Розподіл учасників дослідження в залежності від ступеня відповідності суб'єктивних моделей навчального процесу об'єктивно заданій моделі здійснювався шляхом розрахунку співвідношення суми балів, проставлених кожним студентом усій сукупності предметів до максимально можливої величини, (тобто до того ідеального випадку, коли всі предмети оцінені максимальним балом). Були складені таблиці, графіки, аналіз яких показав, що в середині першого курсу відмічаються істотні розходження між завданою логікою професійної підготовки і її суб'єктивним прийняттям. Більше того, динаміка їхніх змін від курсу до курсу вказує на тенденцію до погіршення. Звідси неминуче, що індивідуальні стратегії діяльності, що приймаються студентами, навіть при інших сприятливих умовах (задоволеність вибором професії і організацією праці у вузі, якістю викладання і т.п.) не охоплює весь навчальний процес на необхідному рівні активності. Частина навчальних предметів вивчається не на професійну перспективу, а для поточних навчальних цілей (наприклад отримати високу оцінку, покращити свій рейтинг, щоб отримати стипендію, уникнути нарікань з боку куратора, декана тощо). Пряме декларування викладачем важливості і професійної необхідності окремих навчальних предметів практично не впливає на систему ставлень студентів до навчальної діяльності в звичайних умовах. Щоб змінити такий стан речей необхідно, щоб кожний студент мав можливість створити систему навчальної діяльності через призму формування особистісних характеристик, необхідних для майбутньої професійної діяльності, що має сприяти переходу від позиції пасивного виконавця зовнішніх вказівок до саморегуляції своєї життєдіяльності у відповідності з прийнятими соціальними і особистими цілями.

Таким чином, при складанні навчальних планів, виборі технології навчання необхідно створювати організаційно-педагогічні умови, які дозволять:

а) усвідомлювати студентів себе, як особу, що включена в об'єктивний процес, а відповідно підкорятися необхідності координувати свої зусилля, вчинки, поведінку і спосіб життя з ходом цього процесу;

б) усвідомлювати свій рівень оцінки подій, що відбуваються в середині системи і у випадку невідповідності досягнутого рівня аналізу і виділених критеріїв таким, що об'єктивно вимагаються, намагатися піднятися до рівня теоретичних узагальнень, шукати адекватну характеристику цих подій і методи аналізу;

в) усвідомлювати умови, в яких відбувається його діяльність, оцінюючи їхню відповідність поставленим завданням і, у випадку розходження, намагатися змінити або ці умови, або спосіб організації своєї діяльності у бажаному напрямі;

г) перебудовувати свою діяльність, поведінку і спосіб життя у відповідності із зрозумілим і прийнятним ідеалом доцільного для системи способу самореалізації.

Створення таких умов дозволяє студенту свідомо формувати вибірку складову [2] при отриманні освіти за відповідним напрямом підготовки і, що важливіше, свідомо обирати зміст освіти на етапі спеціалізації в рамках здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, магістра.

Бібліографічний список

1. Солсо Р.П. *Когнитивная психология* //Пер. с англ. - М.: Тривола, 1996.
2. Жиленко М.В. *Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01* /Микола Володимирович Жиленко- Київ, 1994- 151с.
3. Holi R. *Blue Skies. Students' Book.* - Pearson Education. Longman, 2000.

УДК 378.1

О.І. ЖОРНОВА, О.І. ЖОРНОВА

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ПРАКТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У ході реформування сучасної системи вищої освіти пріоритетне значення надається формуванню повноцінної особистості майбутнього фахівця, здатної до самореалізації, із широким світоглядом і високою культурою. У зв'язку із цим особливої уваги набуває професійна підготовка майбутніх фахівців, а потребою стають роботи, котрі б уможливили б їхню підготовку на високому теоретичному і практичному рівнях.

Методичні рекомендації до науково-дослідної практики є дидактичним забезпеченням одного з найбільш відповідального етапу професійної підготовки магістрів - проведення експериментального дослідження, котре є складником кваліфікаційної дипломної роботи, та оформлення його результатів. Від наукового рівня таких досліджень залежить висновок державної комісії про підготовку фахівців у навчальному закладі.

Науково-дослідна практика - підсумкова ланка професійно-педагогічної підготовки магістрантів, вона порушує важливі і актуальні проблеми сучасного педагогічного процесу в університеті. Загальні підходи до науково-дослідної практики полягають, переважно, в рівні організації і науковому забезпеченні експериментально-дослідної роботи магістрантів. Це сприяє високому професійному рівню магістерського дослідження.

Методичні рекомендації містять три частини: програмові вимоги до науково-дослідної практики; основи експериментально-дослідної роботи; облік та звітна документація науково-дослідної роботи практиканта.

Науково-методичні матеріали розроблено із урахуванням специфіки науково-дослідної діяльності, підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Магістр», вимог організації педагогічного процесу за кредитно-модульною системою, темпів їх оновлення та індивідуальної здатності магістрантів до самостійного здійснення наукового дослідження.

Методичні рекомендації спрямовані на всебічне науково-методичне забезпечення процесу проходження науково-дослідної практики магістрантами. Магістранти повинні чітко усвідомлювати мету, завдання науково-дослідної практики в контексті сучасних освітніх тенденцій, відтак, добирати адекватні меті і завданням методи дослідження, вдало структурувати роботу, що надасть змогу виконати поставлені завдання і досягнути визначеної мети. Відтак, виклад дослідницького матеріалу буде логічний, усі науково-методичні положення - теоретично грамотними, обґрунтованими, а висновки вирізнятимуться повнотою і змістовністю.

Науковий рівень магістерського дослідження безпосередньо свідчить про сформованість навички самостійної дослідницької діяльності. Найбільш трудомісткий процес у дослідницькій роботі - збирання первинного матеріалу, його аналіз, інтерпретація результатів, візуалізація даних та ін. - повинен бути забезпечений докладним науково-методичним супроводом. Він враховує навчальні курси, котрі було вивчено в процесі здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, спеціаліста, магістра. За його допомоги студенти мають можливість опрацювати необхідну стадію експериментальної роботи самостійно в обсязі, котрий можна визнати не тільки як необхідний чи нормативний, але й як достатній.

Логіка організаційно-методичного забезпечення науково-дослідної практики передбачає послідовне визначення: програмових вимог до науково-дослідної практики (мета та завдання науково-дослідної практики; вимоги до практиканта (за компетентнісним підходом); права та обов'язки магістранта-практиканта; тематичний план та організаційні заходи науково-дослідної практики; навчально-методична карта науково-дослідної практики); основ експериментально-дослідної роботи (орієнтовний зміст перебігу науково-дослідної практики; тема експериментального дослідження; основні форми наукового знання; основні функції експериментального дослідження; етапи здійснення експериментальної роботи; основні методи експериментальної роботи; забезпечення вірогідності експерименту; методи утворення вибіркової сукупності; візуалізація емпіричних даних); обліку та звітної документації науково-дослідної роботи практиканта (загальні вимоги та структура обліково-звітної документації; форма титульного аркушу; загальний облік проведеної роботи; облік перебігу експериментальної роботи; щоденник практиканта; розгорнутий опис змісту та результатів науково-дослідної практики).

Науково-дослідна практика в системі вищої освіти є структурним компонентом фахової підготовки магістра; вона безпосередньо передуює завершенню кваліфікаційної роботи, поглиблює та узагальнює сформований упродовж теоретичної та практичної підготовки досвід наукової експериментальної роботи. Науково-дослідна практика належить до нормативної частини циклу професійної та практичної підготовки її мета, зміст та обсяг мають бути визначені згідно з ОКХ, ОПП та навчального плану.

Конкретизуємо змістову сутність організаційно-методичного забезпечення науково-дослідної практики магістрів за напрямом підготовки «Педагогічна освіта».

Метою науково-дослідної практики є: набуття студентами досвіду самостійного і відповідального прийняття рішень щодо доцільності проведення конкретної науково-дослідної роботи та їхня реалізації у природному перебігу навчально-виховного процесу ВНЗ.

Завдання практики: опанування розробкою програми експериментального дослідження; формування здатності обирати та запроваджувати сучасні методи, методики, технології збору, аналізу та інтерпретації емпіричних даних, отриманих під час проведення педагогічного експерименту; збір фактологічного матеріалу з теми дипломної роботи, його узагальнення та систематизація; удосконалення вмінь оформлювати результати експериментального дослідження та представляти їх на обговорення науково-педагогічного загалу.

Базами науково-дослідної практики можуть бути заклади, організації, установи, підприємства, котрі мають належні умови для проведення пошуково-експериментальних досліджень у галузі педагогіки, зокрема: навчальні, виробничі й наукові підрозділи Університету; інші ВНЗ I-IV рівня акредитації, насамперед, педагогічні університети, інститути та коледжі; інститути НАПН України. Керівник науково-дослідної практики відповідає за її організацію, проведення практикантом експериментального дослідження. Підведення підсумків практики проводиться на звітній конференції. Звіт практиканта із проходження науково-дослідної практики затверджується на засіданні кафедри.

До початку проходження науково-дослідної практики студент повинен:

- *знати*: проблемне коло сучасних досліджень із питань модернізації вищої освіти та якості підготовки сучасних фахівців у вищій школі; сучасні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної вищої школи; основні закономірності та принципи навчання, виховання та управління вищою школою; методи і форми навчально-виховної роботи у вищій школі; сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід педагогічної діяльності у вищій школі; теоретичні та практичні засади викладання педагогіки та методик початкового навчання у вищих навчальних педагогічних закладах; методологію та методику проведення наукових досліджень;

- *вміти*: критично оцінювати сучасні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної вищої школи; враховувати основні закономірності та принципи навчання, виховання та управління вищою школою в практичній педагогічній діяльності; адекватно застосовувати методи і форми навчально-виховної роботи у вищій школі; організовувати навчально-виховний процес у ВНЗ; аналізувати, порівнювати та використовувати в практичній діяльності здобутки сучасного вітчизняного та зарубіжного досвіду у вищій школі; формулювати тему наукового дослідження, визначати його мету та завдання; розробляти програму експериментального дослідження; добирати адекватні методи діагностування; застосовувати методи математичної обробки емпіричних даних.

Після завершення практики студент повинен:

- *знати*: нормативні документи (зокрема, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту»), навчальні програми, підручники та методичні посібники, котрі є необхідними для проведення науково-дослідної роботи з обраної проблеми; основні напрями та перспективи розвитку сучасної освіти і педагогічної науки в контексті досліджуваної професійно-педагогічної проблеми; зміст та організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ, на базі якого проводилося експериментальне дослідження; особливості моніторингу якості навчання в ньому; принципи, методи та прийоми відбору, систематизації, узагальнення, інтерпретації та використання отриманих у ході експериментальної роботи емпіричних даних; сучасні вимоги до обладнання навчальних кабінетів і приміщень, засоби навчання та їх

дидактичні можливості в аспекті досліджуваної проблеми; організаційні вимоги щодо проведення експериментальної роботи у природному перебігу навчально-виховного процесу; вимоги до представлення та захисту результатів проведеної науково-дослідної роботи;

- уміти: орієнтуватися у нормативних документах, котрі є необхідними для проведення науково-дослідної роботи з обраної проблеми; застосовувати раціональні прийоми пошуку, добору та використання необхідної для здійснення педагогічного експерименту інформації, орієнтуватися у відповідній літературі, інших наукових, навчальних та методичних джерелах; визначати перспективи розвитку педагогічної науки і практики в контексті досліджуваної професійно-педагогічної проблеми; враховувати особливості навчально-виховного процесу конкретного ВНЗ у плануванні та проведенні експериментального дослідження на його базі; розробляти програму експериментальної роботи; відбирати, адаптувати та розробляти методи, методики діагностування досліджуваного явища; здійснювати організаційні заходи щодо проведення експериментального емпіричного дослідження; опрацьовувати отримані в ході експериментальної роботи емпіричні дані; оформлювати результати експериментальної роботи, зокрема з використанням навчально-лабораторного обладнання та інформаційних технологій; представляти результати проведеної науково-дослідної роботи та захищати їх.

Права та обов'язки практиканта окреслені Наказом МОН України «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» № 93 від 08.04.1993 р. та Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Магістр має право: отримувати консультації керівника практики з усіх питань проведення науково-дослідної роботи; вносити пропозиції щодо вдосконалення навчально-виховного процесу; мати один день на тиждень для самостійної роботи (субота). Магістрант-практикант зобов'язаний: взяти участь у настановній конференції з науково-дослідної практики; дотримуватись Статуту, Правил внутрішнього розпорядку інституту та університету; виконувати розпорядження завідувача кафедри, керівника науково-дослідної практики; працювати на базі практики не менше п'яти днів на тиждень; у повному обсязі виконувати завдання науково-дослідної практики, передбачені програмою; своєчасно звітувати про виконання програми науково-дослідної практики; дотримуватись правил внутрішнього розпорядку кафедри; нести відповідальність за доручену і виконану роботу; виявляти вихованість, культуру спілкування, ввічливість, професіоналізм, зразково поводитися; взяти участь у звітній конференції.

Тематичний план та організаційні заходи науково-дослідної практики висвітлюють сутнісне навантаження кожного з її етапів:

Установча конференція

Змістовий модуль 1: Теоретико-методологічні засади педагогічного дослідження.

Педагогічне дослідження та його реалізація в процесі професійно-педагогічної діяльності: розробка теоретичної частини. Педагогічне дослідження та його реалізація в процесі професійно-педагогічної діяльності: розробка програми емпіричної частини експериментальної роботи.

Змістовий модуль 2. Практичні засади педагогічного дослідження.

Організаційна робота щодо проведення експериментального педагогічного дослідження. Реалізація програми педагогічного експерименту.

Змістовий модуль 3. Оформлення результатів експериментальної роботи.

Оформлення результатів експериментальної роботи згідно з вимогами до наукового дослідження. Підготовка звіту з науково-дослідної практики.

Звітна конференція

Навчально-методична карта науково-дослідної практики

Тиждень	1		2		3	
Модулі	Змістовий модуль 1		Змістовий модуль 2		Змістовий модуль 3	
Назва модулів	Теоретичні засади педагогічного дослідження		Практичні засади педагогічного дослідження		Оформлення результатів експериментальної роботи	
Кількість балів за модуль	30 балів		30 балів		30 балів	
Теми	1 Розробка теоретичної частини експериментального дослідження	1 Розробка емпіричної частини експериментального дослідження	3 Організаційна робота щодо проведення експериментального педагогічного дослідження	4 Реалізація програми педагогічного експерименту	5 Оформлення результатів експериментальної роботи згідно з вимогами до наукового дослідження	6 Підготовка звіту з науково-дослідної практики
Дати						
Види контролю	Звіт 10 балів					

На початку науково-дослідної практики магістрант прикріплюється до відповідної кафедри, йому призначають керівника практики, ознайомлюють із умовами її перебігу. Відповідно до теми магістерської роботи уточнюється тема експериментального дослідження, опрацьовується його теоретична частина та розробляється програма експерименту.

Проведення педагогічного експерименту передбачає здійснення практикантом організаційних заходів, зокрема: вивчення факторів, котрі можуть спричинити сторонні впливи на результати експериментальної роботи; формування складу учасників контрольної та експериментальної груп; визначення режиму роботи з учасниками експерименту; відстеження руху контингенту в академічних групах, студенти яких увійшли до складу контрольної та експериментальної груп, тощо.

Реалізація програми експериментального дослідження - проведення контактального та формуального експериментів - має забезпечити практиканта емпіричними даними, систематизація, аналіз та інтерпретація котрих підтвердить чи спростує ефективність дослідницьких дій.

Підведення підсумків науково-дослідної практики відбувається на звітній конференції. Звітування за проведenu роботу в межах науково-дослідної практики включає: оформлення звітної документації; обговорення результатів науково-дослідної роботи; участь у роботі звітної конференції.

Перш, ніж приступати до оформлення результатів проведеної експериментальної роботи, необхідно ретельно опрацьовувати вимоги щодо таких документів. Дотримання зазначених вимог є показником сформованості у магістрів дослідницької компетентності.

Звіт із науково-дослідної практики має бути поданий на кафедру зразу ж після звітної конференції. Його затвердження відбувається на засіданні кафедри. Присутність практиканта на ньому не є обов'язковою.

Вибір теми експериментального дослідження не відбувається миттєво; цей процес може здійснюватися поетапно внаслідок поступового заглиблення дослідника до попередньо визначеної проблеми. Наукова проблема унаочнює існування суперечливої ситуації, вирішення якої є нагальною справою. Її осмислення та розв'язання має привести до встановлення нових фактів, з'ясування певних залежностей, підпорядкованості, та обов'язково позитивно позначитися на стані досліджуваного явища.

Настанови до відбору проблеми експериментального дослідження: дійсна необхідність оновлення визначеного складника навчально-виховного процесу, педагогічного процесу, процесу професійної підготовки тощо; реальні можливості розв'язання поставленої проблеми в умовах перебігу науково-дослідної практики; зацікавленість майбутніх учасників проведення експерименту в його здійсненні; актуальність обраної проблеми, її недостатня теоретична розробленість та нагальна необхідність практичного впровадження визначають тему дослідження.

Слід пам'ятати, що: спрямованість експериментального дослідження може бути обрана студентом із переліку напрямів, котрі запропоновані кафедрою; у разі, коли запропоновані напрями експериментальних досліджень не відображують сформовані наукові інтереси практиканта, ним може бути обґрунтований інший; як правило, експериментальне дослідження в межах науково-дослідної практики має прикладний характер; у будь-якому випадку, тема експериментального дослідження має бути попередньо обговорена із керівником магістерської роботи та погоджена із керівником практики; із коректно сформульованої теми дослідження має бути зрозумілим і об'єкт, і предмет дослідження; обов'язково, щоби під час вибору теми експериментального дослідження було зважено на її актуальність як свідчення її значущості для вирішення нагальних питань освітньої практики.

Дослідна робота з обраної теми має корелювати з науковою проблематикою кафедри теорії початкової освіти, індивідуального навчання, методик викладання дисциплін гуманітарного циклу та із сучасними науковими розробками.

Вірогідність експерименту, як відомо, досягається значною мірою шляхом відвертання можливих ефектів, що виникають унаслідок неврахування умов перебігу дослідницьких дій. Змішування результатів експериментальної роботи з такими ефектами є підставою вважати отримані наслідки не справжніми або, принаймні такими, що не висвітлюють дію саме розроблених способів впливу на предмет досліду. До найбільш поширених та, водночас, досить потужних ефектів відносяться ефекти:

- культурного фону;
- природного розвитку особистості;
- тестування;
- інструментальної похибки;
- статистичної регресії;
- селекції учасників досліду.

Зазначені ефекти спроможні утворити таку ситуацію, за якої дослідник не в змозі буде уникнути нашарування в результатах експериментальної роботи дії незалежної перемінної від сторонніх факторів. Для уникнення схарактеризованого необхідно здійснити наступне:

- по-перше, проаналізувати причини виникнення небажаних ефектів;

- по-друге, розробити заходи для відмежування дії спеціально організованого педагогічного впливу на формування досліджуваної якості від дії інших умов на особистісний розвиток учасників експерименту;

- по-третє, запровадити такі заходи в природний перебіг навчально-виховного процесу на час проведення експерименту.

Охарактеризуємо основні фактори, які викликають сторонні впливи на результати експериментальної роботи, зазначивши як джерело їх виникнення, так і можливі шляхи відвертання цього:

- позарядові ситуації, пережиті студентами під час експерименту, спричиняють дію т.зв. фактору культурного фону. Зважаючи на перебіг дослідної роботи в природних, а не лабораторних умовах, неможливо відвернути такі ситуації;

- звичайні стани повсякденної життєдіяльності, наприклад, втома, голод, до-рослішання, погода тощо становлять природний фон експериментальної роботи. Зменшення його впливу уможливорюється через запровадження певних режимних моментів проведення дослідів;

- дія фактору повторного тестування виникає за умови декілька разового виконання одного й того ж самого завдання учасниками експерименту. Одноразове проведення діагностики завдяки використанню неповторної вибірки дозволить цього уникнути;

- інструментальна похибка з'являється через нестабільне вимірювання досліджуваної якості внаслідок застосування неоднакових діагностик, звернення до принципово відмінних витлумачень одних і тих самих результатів. Запобігти цьому дозволить використання однакової діагностики для відстеження суб'єктної сформованості студентів;

- джерелом виникнення статистичної регресії є відбір учасників дослідів на підставі межових особистісних характеристик, зокрема, успішності, ініціативи, дисциплінованості, лояльності до викладача тощо. Діагностика досліджуваних характеристик у всіх без виключення студентів, присутніх на момент її проведення в навчальній аудиторії, відвертає вплив цього фактору на результати експерименту;

- селекція учасників у наслідок нееквівалентно дібраних контрольної та експериментальної груп відбиваються суттєво на результатах дослідів. Відтак, уникнення дії цього фактору є можливим завдяки залученню до участі в експериментальній роботі всіх студентів певної навчальної групи;

- неконтрольована зміна складу учасників порівнювальних груп через вибуття/прибуття становить джерело виникнення впливу такого фактору як відсів учасників експерименту. Позбутися його дії напевно можна в спосіб проведення міжгрупового порівняння.

Цілком ймовірно, що схарактеризовані фактори впливатимуть на результати дослідної роботи не поодинокі, а в різних поєднаннях. Наприклад, неконтрольований відсів студентів разом із повторним тестуванням, інструментальна похибка та неоднорідно дібрані експериментальні групи тощо. Відтак, видається необхідним уникнути дії якомога більшої кількості небажаних чинників для виявлення справжніх результатів експерименту. Але, зважаючи на джерело виникнення цих факторів, не виявляється можливим принаймні й часткового уникнення впливу окремих із них. Насамперед, це стосується культурного фону, який, поряд із вибудуванням навчальним повсякденням, становить невід'ємне тло перебігу життєдіяльності студентів. Втім, ані уникнути його дії, ані усунути його не

видається можливим. Отже, фактор культурного фону має бути обов'язково врахований під час дослідження отриманих у ході експерименту результатів.

Таким чином, доречно, аби організація експериментальної роботи з метою виявлення ефективності спеціальних дослідницьких впливів включала:

- дотримання певних режимних моментів під час проведення діагностування (зокрема, розпочиналося діагностування тільки через 5-7 хвилин після збору студентів, не порушувало межі восьмигодинного робочого дня, не займало час, відведений на харчування та відпочинок тощо);
- випадкову безповторну вибірку;
- незмінну діагностику сформованості суб'єктного досвіду;
- відстеження помітних змін у контингенті навчальних груп, що увійшли до складу учасників досліджу.

Візуалізація емпіричних даних є обов'язковою складовою оформлення результатів експериментального дослідження. Візуалізація має поліфункціональне навантаження. Основна її роль полягає в тому, що: по-перше, за її допомоги відбувається узагальнення отриманих кількісних даних; по-друге, в такий спосіб здійснюється систематизація всього масиву даних; по-третє, наочне зіставлення різних груп емпіричних даних сприяє виявленню характеру/якості наслідків дослідницьких дій.

Зважаючи на те, що за звичай, у межах науково-дослідної практики проводиться і констатувальний, і формувальний етапи експерименту, то візуалізацію емпіричних даних доречно представити, скориставшись Майстром діаграм, у наступному форматі:

- за результатами констатувального експерименту: обмалювати досліджувану якість в учасників контрольної групи; теж саме зробити і з виявленими даними в експериментальній групі; зіставити кількісні дані для з'ясування, чи є суттєві розбіжності між даними контрольної та експериментальної груп;
- за результатами формувального експерименту: окреслити досліджувану якість в учасників експериментальної групи та порівняти її з даними констатувального експерименту; теж саме зробити і з виявленими даними в контрольній групі; виявити зрушення у формуванні в учасників експерименту досліджуваної якості за наслідками проведеної роботи та порівняти їх. Це можна зробити або через зіставлення зрушень у групах, або за рівнями готовності.

На заключному етапі науково-дослідної практики готується обліково-звітна документація за проведеною роботою. Але слід пам'ятати, що задля збереження кожного факту, встановленого під час проведення експериментальної роботи, необхідно систематично фіксувати всі явища, котрі мають відношення до предмету дослідження. Відтак, одна частина документації оформлюється на заключному етапі науково-дослідної практики, тоді як інша - під час проведення експериментального дослідження. До обліково-звітної документації з науково-дослідної практики входять: 1. Титульний аркуш. 2. Загальний облік перебігу науково-дослідної практики. 3. Облік перебігу та результатів експериментальної роботи. 4. Зміст експериментального дослідження та його результати. 5. Щоденник практиканта.

Документи з науково-дослідної практики надаються у швидкозшивачу. Вони мають бути надруковані шрифтом Times New Roman, кегль - 14, інтервал - 1,5 на білому папері формату А4. У додатку розміщують усі матеріали експериментального дослідження, зокрема, написані контрольні роботи, анкети з відповідями, листи для експертного оцінювання, розшифровані записи бесід, а також

розрахунки статистичної значущості отриманих емпіричних даних тощо. Відео-, фото- та аудіоматеріали, котрі відтворюють перебіг експериментальної роботи, додаються окремо.

Ведення щоденника - обов'язкова складова роботи практиканта. В ньому кожного дня має відтворюватися зміст діяльності практиканта, окреслюватися завдання, котрі плануються для розв'язання цього дня, та описуватися наслідки проведеної роботи. У період підготовки та проведення експерименту у щоденнику занотовуються всі виявлені факти, які мають відношення до предмету дослідження. Керівник практики може перевіряти щоденний облік роботи. Практикант на вимогу керівника має подати щоденник на перевірку.

Детальний опис проведеної під час практики науково-дослідної роботи виконується у вільній формі. Але він має містити відповіді на питання, котрі представлені у наведеному нижче описі:

Тема магістерської роботи (обов'язково зазначити дату затвердження теми на засіданні випускової кафедри). Мета, об'єкт та предмет дослідження. Основні поняття

Тема експериментального дослідження, його мета та завдання; об'єкт та предмет дослідження.

Загальна характеристика експериментальної роботи (пілотний експеримент, констатувальний та/або формувальний експеримент, їхнє обґрунтування, функціональне призначення).

Методи та методики експериментально-дослідної роботи (вказати основні способи встановлення, реєстрації та узагальнення педагогічних фактів).

Основні етапи дослідження (описати послідовність проведення експериментальної роботи, висвітлити терміни, зміст та завдання на кожній стадії її здійснення).

База експериментально-дослідної роботи (зазначити установу, заклад тощо, де проводилася експериментально-дослідна робота; проаналізувати специфіку, особливості перебігу навчально-виховного процесу).

Учасники експерименту (зазначити генеральну та вибірккову сукупність; визначити метод формування вибіркової сукупності; описати за кількісними та якісними показниками контрольну та експериментальну групи; якщо до експериментальної роботи були залучені експерти та/або особи - вказати їхню кількість, посаду тощо, а також охарактеризувати їх роль у проведенні експерименту, результати діяльності).

Оформлення експериментального дослідження (представити хід результати експериментальної роботи з обов'язковою візуалізацією отриманих даних; розробити методичні рекомендації).

Висновки (на основі аналізу та інтерпретації отриманих даних вказати теоретичне та/або практичне значення; сформулювати подальші напрями розроблення теми дослідження).

Оформлення додатків (згрупувати методичні та інші матеріали, котрі були використані чи отримані в ході експериментальної роботи, але не ввійшли до основних матеріалів дослідження).

Подальші розвідки з питань організаційно-методичного забезпечення науково-дослідної практики у системі вищої освіти необхідно спрямувати на вивчення передового педагогічного досвіду країн-лідерів у сфері надання освітніх послуг на світовому ринку.

КОНЦЕПЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

Анотація. У статті розглянуто причини збільшення уваги по проблем забезпечення якості вищої освіти в Європі, представлено теоретичні основи забезпечення якості вищої освіти, охарактеризовано основні періоди впровадження процесів забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах.

Аннотация. В статье рассмотрены причины усиления внимания к проблемам обеспечения качества высшего образования в Европе, представлены теоретические основы обеспечения качества высшего образования, охарактеризованы основные периоды внедрения процессов обеспечения качества высшего образования в европейских странах.

Annotation. In the article the reasons of growth of attention to issues of higher education quality assurance in Europe are described, the theoretical basis of quality assurance in higher education are reflected, the main periods of implementation of higher education quality assurance processes in European countries are characterized.

У сучасному світі стрімких глобалізаційних перетворень особливої гостроти набуває проблема якості вищої освіти, і зокрема забезпечення якості. Забезпечення якості - це порівняно нова галузь науково-педагогічних досліджень, яка почала інтенсивно розвиватися упродовж останніх десятиліть.

Серед вітчизняних науковців, які займалися порівняльно-педагогічними дослідженнями освітніх систем економічно розвинутих країн варто зазначити таких: Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, І. Гушлевська, І. Зварич, Ю. Кучер, Н. Лавриченко, О. Леонтьєва, М. Лещенко, Н. Муқан, Л. Пуховська, М. Тихонова та ін. Світовий досвід розробки та впровадження моніторингу якості освіти відображений у працях вітчизняних учених О. Локшиної, О. Ляшенка, І. Іванюк, Т. Лукіної.

Хоча проблема якості освіти набула широкого розголосу в останні роки, вона існувала задовго до цього часу й була невід'ємною частиною академічних традицій. Відомий європейський експерт з питань освітньої якості А. Вройженстін (A. Vroeijenstijn) [8] виокремив ряд причин, які пояснюють сучасне збільшення інтересу до якості:

- З 50-х років ХХ ст. особливого поширення набула масова вища освіта. Кількість студентів збільшувалась, здійснюючи відчутний тиск на державні бюджети, в результаті чого пропорційно зменшувались витрати на кожного студента. Проблема була ускладнена економічним спадом. В інтересах суспільства уряди держав намагались відшукати прийнятне співвідношення між вартістю вищої освіти та прибутком, який вона давала. На думку урядів держав, вища освіта була надто дорогою й недостатньо раціональною.

- Упродовж останніх десятиріч відбулись відчутні зміни у відношенні суспільства до галузі вищої освіти: збільшився інтерес громадян, зацікавленість ними в отриманні вищої освіти. Зміни відбулись і у відносинах між галуззю вищої освіти й ринком праці, що стало розповсюдженою темою дебатів. Наприклад, кількість студентів, які навчаються за такими спеціальностями, як суспільні науки, психологія, історія значно перевищує потребу ринку праці. Це призводить до росту безробіття й до того, що багато випускників змушені працювати не за спеціальністю. За технічним напрямом навчається порівняно менше студентів, у той час як попит ринку праці на них постійно зростає. Ця проблема спричинює тиск на заклади вищої освіти з боку держав і роботодавців, змушуючи контролювати потік студентів й спрямовувати його в потрібне русло.

- Якість стає все більш важливою для закладів вищої освіти, оскільки постає питання, чи можливо надавати однаково якісні освітні послуги у межах заданих граничних умов. З 50-х років XX ст. розповсюдження набуває словосполучення «розрив якості» ('quality gap'): з одного боку, уряди держав намагались збільшити кількість студентів (вища освіта для якомога більшої кількості людей); з іншого боку спостерігалось постійне зменшення інвестицій в освітню галузь. Іншими словами, від закладів вищої освіти вимагали більшого за меншу винагороду. У той же час, уряди держав очікували підтримання якості і її покращення.

- Обмін студентами та міжнародна співпраця змусили уряди держав знову звернути увагу на проблему якості. Звичайно, обміни студентами між різними країнами світу існували задовго до цього часу, однак виникнення таких програм як ERASMUS у 80-х роках XX ст. довели необхідність взаємного розпізнавання якості. Європейський Союз та відкритий ринок праці вимагали нових підходів до якості навчальних планів та стандартів.

- Уряди держав тривалий час відводили собі головну роль у розвитку вищої освіти. Домінувала думка про те, що розвивати вищу освіту можливо тільки шляхом введення детальних інструкцій, обов'язкових постанов. З 80-х років XX ст. уряди держав змушені були переглянути централізовану форму управління. Спостерігається тенденція до автономізації вищих навчальних закладів. Це відбулось через масовий доступ до вищої освіти, оскільки система стала настільки складною і диверсифікованою, що централізована форма контролю виявилася неефективною. Надзвичайно швидкі зміни, що відбулись у наукових і технічних галузях знань, передбачали створення більш гнучкої системи, яка дозволила б приймати рішення на місцевому рівні. Прямо пропорційно до автономізації вищих навчальних закладів збільшились державні вимоги стосовно забезпечення якості освіти [8].

Євроінтеграційні процеси зумовили інтенсифікацію наукових пошуків учених різних європейських країн у сфері розробки теоретичних основ забезпечення якості вищої освіти. До них, зокрема належать такі: теорія обмежених ресурсів (The Theory of Limited Supply), теорія якості в контексті місії (The Theory of Quality Within Mission), теорія доданої вартості (The Theory of Value-Added).

У межах теорії обмежених ресурсів існує ряд положень, що визначають якість вищої освіти, зокрема такі:

- якісною є освіта, отримана у ВНЗ з високим рівнем плати за навчання;
- ВНЗ з великою кількістю напрямів навчання пропонують більш якісні послуги;
- високі параметри відбору у ВНЗ є свідченням високої якості освітніх послуг;
- тільки ВНЗ, що мають позитивну національну репутацію, пропонують якісні послуги;
- лише ВНЗ з широким спектром ресурсів надають якісні послуги.

У США одна з найперших спроб сортування університетів за якістю належала професору Аллану Картеру (Allan Cartter). У своєму звіті він зауважує, що перевага, за визначенням, це стан, якого вдається досягти скоріше меншості, ніж більшості [3]. Припущення, викладені вище, можуть спричинити виникнення своєрідної піраміди престижу, в якій більш престижні заклади вищої освіти знаходяться у верхівці піраміди, тоді як менш престижні займають нижчі рівні. У США можна зустріти застосування теорії обмеженої гнучкості на прикладі розроблених рейтингів «найкращих університетів».

Альтернативою пірамідальній структурі якості, коли престиж і репутація за визначаються ресурсами ВНЗ та розмаїттям програм, є система, в якій потенціал високої якості вбачається у різноманітті цілей ВНЗ. Теорію якості в контексті місії підтверджує визначення освітньої якості, запропоноване професорами Е. Г-

радї Боугром (E. Grady Bogue) та Робертом Л. Саундерсом (Robert L. Saunders) в їх книзі «Свідцтво про якість» ('The Evidence for Quality'): «Якість - це відповідність визначеній меті та досягнення її в межах суспільно прийнятих стандартів відповідальності й чесності» [2, 20]. Схоже бачення ми зустрічаємо і в твердженні Діани Грін (Diana Green), канцлера університету Центральної Англії в Бірмінгемі: «установа з високою якістю послуг обов'язково чітко визначає мету своєї діяльності та досягає її в ефективний спосіб» [4,15]. Отже, розуміння якості в контексті даної теорії відповідно до покладеної місії, полягає в тому, що діяльність кожного ВНЗ конкретизується у визначених цілях.

На противагу поглядам, що ототожнюють якість з репутацією та ресурсами ВНЗ, теорія доданої вартості, як зауважив професор Олександр Астін (Alexander Astin), пропонує тлумачення поняття якості в контексті розвитку талантів: «найкращі ВНЗ - це такі, які здійснюють найбільший вплив (додають найбільшої вартості, як сказали б економісти)... на знання студентів, їх особистісний розвиток, а також на педагогічні можливості і продуктивність академічного складу» [1, 61].

Впровадження процесів забезпечення якості вищої освіти у європейських країнах можна поділити на кілька етапів, зокрема Дж. Кауко (Jaakko Kauko) пропонує такі: ранній

початок (early beginning), злет (takeoff) та інституціалізація (institutionalisation) [7].

Охарактеризуємо перший період, що почався після другої світової війни і тривав до 90-х років XX ст. Саме у цей час з моделі управління мануфактурною індустрією розпочинається забезпечення якості у її сучасному розумінні, відоме під назвою тотальний менеджмент якості (Total Quality Management), або ТМЯ. Уперше ця модель набула розвитку в Японії після другої світової війни. Пізніше, у 80-х роках XX ст. ідея ТМЯ імпортується у Сполучені штати та Європу. Швидке поширення ГМЯ було зумовлене ідеєю про оцінювання соціального сектора, що виникла раніше. Тобто, можна вважати, що процедура оцінювання зумовила розповсюдження ТМЯ. Різниця між цими двома процедурами полягає в тому, що оцінювання відбувається по завершенню певного процесу, а ТМЯ - це управління, що характеризується суцільністю, неперервністю, постійним контролем. У решті решт після масового охоплення ТМЯ приватних підприємств упродовж 80-х років XX ст., заклади вищої освіти США і Європи також прийняли цю модель на початку 90-х років XX ст. У сектор вищої освіти модель ТМЯ було введено під концепцією забезпечення якості.

Американська модель забезпечення якості набула широкого розповсюдження у країнах Європи в першій половині 90-х років, чому сприяла допомога з боку міжурядових організацій, таких, наприклад, як Організація економічної співпраці та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)), яка розробив програму з забезпечення якості вищої освіти, відому під назвою «Інституційний менеджмент у вищій освіті» ('Institutional Management in Higher Education'). У 1994 - 1995 роках Європейський союз розпочав експериментальний проект, який стосувався оцінювання якості вищої освіти. Основною метою цього проекту став розвиток усвідомлення потреби в оцінюванні вищої освіти. Компоненти американської моделі забезпечення якості міжурядовими організаціями співпадали з елементами європейської шкали забезпечення якості, яка виникла в кінці 90-х років і складалася з таких елементів: самооцінювання, оцінювання зовнішніми експертами та публікації результатів без рангової системи, при цьому враховувалися інтереси зацікавлених сторін та залучалися зовнішні агенції з забезпечення якості.

Після періоду раннього початку, за Дж. Кауко, настає період злету, що тривав з кінця 90-х років XX ст. до 2000 року. У 1997 році ряд європейських країн підписали Лісабонську конвенцію, погоджуючись з тим, що університети повинні визначити свою якість. Це означало, що кожна з держав-учасниць угоди повинна

оприлюднити результати офіційного оцінювання або іншої процедури, яка б визначала якісний рівень кваліфікацій, які присвоюються відповідними вищими навчальними закладами. Аналогічна тенденція спостерігається і в Сорбонській декларації 1998 року, в якій не згадується поняття якості, але є посилання на «лісабонську» ідею щодо визначених кваліфікацій.

Спектр засобів просування забезпечення якості розширився після того, як держави-члени Європейського союзу прийняли рекомендації з приводу європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти. Найістотніші, на наш погляд, пункти рекомендацій полягають в наступному: різні європейські організації, які спеціалізуються або залучені у процеси забезпечення якості, повинні співпрацювати; усі держави-учасниці повинні прагнути досягти якості, оскільки глобальна конкуренція, нові потреби ринку праці, нові інформаційні технології постійно зростають. Аналогічні засади знайшли відображення і в звіті Європейського союзу під назвою Тенденції (Trends), зокрема в Тенденціях-I зазначено, що намічено тенденцію в напрямі до більшої автономії університетів, пов'язаної з новими ініціативами в контролі якості та оцінюванні у багатьох країнах [5]. Отже, якщо у 80-х роках автономія університетів була тісно пов'язана з незалежними дослідженнями та викладанням, то у 90-х роках на університети накладається відповідальність за свою автономію у вигляді відповідальності за забезпеченні якості освіти.

Позиція Болонського процесу стосовно забезпечення якості спочатку була невизначеною, оскільки лише критерії мали визначати європейську співпрацю у забезпеченні якості з оглядом на порівняльні критерії та методології. Дійсно, упродовж перших років впровадження Болонського процесу, в Європі не існувало загального, спільного бачення забезпечення якості. За словами Г. Хауга (Guy Haug), забезпечення якості є «слабким місцем» Болонської декларації [6]. Іншими словами, ні в Сорбонській, ні в Болонській деклараціях не було чіткого визначення процесу забезпечення якості вищої освіти.

Завершальним і актуальним для сьогодення є період інституціоналізації, що розпочався у 2000 році і триває по теперішній час. У ході розширення зони впливу Болонського процесу відповідно зростає увага й інтерес до якості вищої освіти. Важливою подією стало утворення у 2000 році Європейської асоціації з забезпечення якості вищої освіти (the European Association for Quality Assurance in Higher Education), або ЄАЗЯ (ENQA).

Під час Празького комюніке, проведеного 19 травня 2001 року, міністри вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу визнали важливу роль, яку відіграють системи забезпечення якості у гарантуванні високих стандартів якості та у спрощенні процедур порівняння кваліфікацій по всій Європі. Великим впливом на результати Празького

комюніке з боку ЄАЗЯ (ENQA) стала розробка плану європейської системи забезпечення якості, який включав європейський співробітницький форум, або «Європейську платформу», та акредитацію закладів вищої освіти. Інтереси зацікавлених сторін враховувалися у більшій мірі, ніж це відбувалось до цього часу.

Суттєві зрушення у процесі забезпечення якості вищої освіти після Празького комюніке знайшли продовження в Берлінському комюніке 2003 року, під час якого ЄАЗЯ (ENQA) представила загальноєвропейську модель забезпечення якості, яка полягала в наявності європейського реєстру агенцій з забезпечення якості та самих агенцій, автономних у своїй діяльності. Вперше саме під час Берлінського комюніке якість було поставлено на один з найвищих щаблів, та доведено, що забезпечення якості є серцевинним принципом, що зумовлює формування європейського простору вищої освіти.

Задля формування системи забезпечення якості вищої освіти міністри країн-учасниць у Берлінському комюніке доручили ЄАЗЯ (ENQA) у співпраці з Євро-

пейською університетською асоціацією (EUA), Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE), та Союзом європейських студентів (ESU), які утворили групу Є4 (E4 Group), розробити узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості. Розроблені стандарти і директиви (European quality assurance standards and guidelines (ESG), або ЄСД, були схвалені на конференції в Бергені 2005 року. Призначення ЄСД полягає в наданні допомоги й визначенні орієнтирів як для вищих навчальних закладів при розробці своїх власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, які здійснюють незалежні перевірки. Можна стверджувати, що ЄСД частково ґрунтуються на ідеях тотального менеджменту якості, що, нагадаємо, спирався на такі принципи: закладення культури якості в кожний процес у закладі вищої освіти, врахування інтересів різних зацікавлених сторін, оцінювання внутрішніх процесів ВНЗ незалежними зовнішніми агенціями.

Окрім цього, ЄАЗЯ (ENQA) виступила з пропозицією створити реєстр європейських агенцій з забезпечення якості, які діють згідно з ЄСД. Законодавчим органом цього реєстру мав стати реєстраційний комітет, до складу якого увійшли б група Є4 (E4 Group), представники уряду та роботодавці. Планувалося, що оцінювання діяльності ВНЗ проводитиметься кожні п'ять років, і її здійснення контролюватиметься реєстром та ЄАЗЯ (ENQA). Ідея створення такого реєстру була позитивно сприйнята європейською спільнотою, і 4 березня 2008 року в Брюсселі (Бельгія) відбулося офіційне заснування Європейського реєстру забезпечення якості. Основним ініціатором вважається група Є4 (E4 Group). Більш докладно ми розглянули діяльність реєстру у наступному підрозділі.

Проаналізувавши періодизацію Дж. Кауко, підкреслимо, що проблема забезпечення якості не є тільки європейською - вона стосується і вітчизняної системи вищої освіти. Якщо Україна ставить собі за мету приєднатися до загальноєвропейського про-

стору з його динамічною економікою й інвестиціями в інтелектуальний розвиток, вона повинна сприймати і відповідно реагувати на всі глобалізаційні зміни й виклики, що відбуваються як в Європі, так і за її межами. Важливу умову успішної євроінтеграції нашої держави ми вбачаємо у зведенні національної системи забезпечення якості вищої освіти у відповідності з загальноєвропейськими стандартами.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі напрями: стандартизація вищої освіти; децентралізація управління системами вищої освіти; порівняльно-педагогічний аналіз систем забезпечення якості європейському регіоні та світі.

Джерела

1. Astin A. *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education* / A. Astin. - San Francisco: Jossey Bass, 1985. - P. 61.
2. Bogue E. *The Evidence for Quality* / E. Bogue, R. Saunders. - San Francisco: Jossey-Bass, 1992. - P. 20.
3. Cartter A. *An Assessment of Quality in Graduate Education* / A. Cartter. - Washington, D. C.: American Council on Education, 1964.
4. Green D. *What is Quality in Higher Education?* / D. Green. — London: The Society for Research into Higher Education/Open University Press, 1994. - P. 15.
5. Haug G. *Review of structures and trends in the countries not covered in 1999 in the Trends 1 report* / G. Haug, C. Tauch. - Brussels: European University association, 2001. - 90 p.
6. Haug G. *Review of structures and trends in the countries not covered in 1999 in the Trends 1 report* / G. Haug, C. Tauch. - Brussels: European University association, 2001. - 90 p.
7. Kauko J. *The Institutionalisation of Quality Assurance in European Higher Education* / J. Kauko - Helsinki: University of Helsinki 2006. - 16 p.
8. Vroeijensijn A. I. *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Carybdis (Guide for External Quality Assessment in Higher Education)* / A. I. Vroeijensijn. - London: Jessica Kingsley Publishers Ltd, 1995. - 12-17 p.

ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРЮВАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Анотація. У статті розглядається ряд фундаментальних положень, що відіграють визначальну роль в розумінні і понятійному тлумаченні педагогічних вимірювань в умовах інформаційного розвитку національного освітнього простору.

Ключові слова: педагогічні вимірювання, модель педагогічної системи, валідність результатів, вимірювальні шкали, чутливість і надійність оцінок.

Аннотация. В статье рассматривается ряд фундаментальных положений, играющих определяющую роль в понимании и понятийном толковании педагогических измерений в условиях информационного развития национального образовательного пространства.

Ключевые слова: педагогические измерения, модель педагогической системы, валидность результатов, измерительные шкалы, чувствительность и надежность оценок.

Annotation. In the article is considered line of the fundamental positions, playing defining role in understanding and notional interpretation of the pedagogical measurements in state of the information development national educational space.

Keywords: pedagogical measurements, model of the pedagogical system, validated result, measuring scales, sensitivity and reliability estimation.

Розвиток інформаційних відносин в сучасному суспільстві суттєво пошвидшує плин гуманітарних процесів і спричиняє якісну метаморфозу вітчизняного соціокультурного простору. В досить короткий проміжок часу можна спостерігати значні зміни в різних його проєкціях, які врешті решт впливають не тільки на формування національних суспільних цінностей і пріоритетів у громадському бутті й просвіті, а й зумовлюють зміни в освітянських стандартах, навчально-виховних технологіях, педагогічній свідомості фахівців.

Не викликає сумніву, що такі зміни ставлять на порядок денний *розробку* засобів концептуальної реалізації провідних *ідей*, на яких ґрунтуються освітньо-професійні програми підготовки вчителів, а також педагогічного *інструментарію*, що забезпечує інформаційно-методичний супровід навчально-виховного процесу та можливість визначення рівня досягнення навчально-виховних цілей і виконання учбових завдань.

Слід зауважити, що *навчально-виховний процес*, як і окремі його складові (педагогічні явища, об'єкти, методичні опори тощо), має характерну суб'єктну орієнтацію і безперервно змінюється в часі з огляду на соціокультурний вплив суспільства, розвиток особистості його учасників та впроваджувані у суспільну свідомість утилітарні уявлення щодо інтелектуальної цінності освіти, її ролі в повсякденній практиці, відповідності змісту освіти потребам бізнесу і державних структур тощо.

Багатогранність і складність навчально-виховного процесу і умов його функціонування в реальній педагогічній практиці породжує певні *складнощі* його вивчення, пов'язані з наявністю критеріїв і засобів, які б дозволяли *встановлювати* «рівень» досягнення поставлених цілей, *оцінювати* міру досягнення результатів реалізації завдань, *визначати* якісні оцінки педагогічних феноменів, особистісних здобутків суб'єктів педагогічного процесу тощо. Перш за все, це зумовлено тоничністю навчально-виховного процесу, змістовно-дидактичними особливостями побудови навчальних предметів, унікальністю особистості суб'єкта навчання тощо.

Багаторічний шкільний досвід та дискурсивний аналіз дидактичних засад організації навчання у загальноосвітній школі, відомих підходів до визначення критеріїв і засобів оцінювання міри й рівня опанування знаннями, уміннями й навичками свідчить, що в педагогічній практиці однією з виключно важливих і непростих для розв'язання є проблема педагогічних вимірювань. Оскільки педагогічна діяльність зазвичай організується з розрахунку на розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу, прилучення їх до суспільних цінностей і культурних традицій, здобуток ними позитивних результатів, передбачених цільовими установками предметів, то в цьому процесі виключно важливою складовою є *моніторинг результатів* цієї діяльності.

Зрозуміло, що моніторинг результатів, ґрунтуючись на систематичному збиранні й обробці інформації про зміни, що відбуваються із суб'єктами навчально-виховного процесу у часі, передбачає не тільки *вимірювання* (та оцінку) окремих параметрів, а й *інтерпретацію* отриманих результатів для побудови висновків про динаміку якісних чи кількісних характеристик об'єкта моніторингу.

Стосовно інтерпретації слід зауважити, що вона у значній мірі залежить від тієї моделі педагогічного процесу, в межах якої здійснюється моніторинг, а також від досліджуваного феномену й сукупності факторів, що вважаються характеристичними для нього. В цілому ж *інтерпретація результатів* є складним (суб'єктивним) дискурсивним процесом з ретроспективним підґрунтям і тому докладний розгляд різних його сторін має *стати темою окремого обговорення*.

Говорячи про вимірювання й оцінку окремих параметрів (якостей) досліджуваного педагогічного феномену варто звернути увагу на виняткову методологічну, організаційну і технологічну складність цього процесу, яка зумовлюється *соціокультурною природою* [2; 3] педагогічної діяльності.

В цьому контексті слід виходити з ряду положень, що мають вважатися фундаментальними для усвідомлення характеристичних домінант, які відіграють визначальну роль в понятійному тлумаченні педагогічних вимірювань в умовах інформаційного розвитку вітчизняного освітнього простору.

1. Педагогічні вимірювання топічні, тобто завжди здійснюються в певному часі та окремій частині освітнього простору.

Їх обов'язкова визначеність у часі й локалізація в тій чи іншій частині освітнього простору унеможливають беззастережне узагальнення отримуваних результатів та безапеляційність висновків стосовно окремих характеристик досліджуваного процесу, явища чи феномену.

Інакше кажучи, педагогічні вимірювання можуть розглядатися як основа для *оцінки наявного* стану досліджуваних педагогічних об'єктів і вважатися наріжним каменем у *визначенні імовірних тенденцій* в їх розвитку в межах освітнього простору, екстрапольованого у недалеке майбутнє. Але окремо слід наголосити, що дискурсивно встановлені тенденції з часом «віддаляються» від педагогічних реалій і тому в межах освітнього простору наявні характеристики процесів, явищ і феноменів не можуть мати статус константних.

Звідси з необхідністю випливає, що в педагогічних дослідженнях апелювати до результатів, отриманих в попередні десятиліття², некоректно. Подібні результати можуть інтерпретуватися лише в контексті свого часового періоду або для порівняння з реаліями сучасності для з'ясування змін, що відбулися в часі.

¹ Ще Гельвецій вважав, що «знання деяких принципів легко компенсує незнання деяких фактів».

² і навіть в попередніх навчально-виховних циклах, оскільки природна розбіжність може виявитися такою, що не вкладається у статистично припустимі межі, але вона не може вважатися значущою.

2. Педагогічні вимірювання завше змістовно і процесуально зв'язані з певною моделлю педагогічної системи, педагогічними процесом чи явищем.

Смисл цієї тези полягає в тім, що педагогічні вимірювання мають орієнтуватися на структурно-логічні компоненти конкретної педагогічної системи та діючі в ній внутрішні зв'язки. Без подібної орієнтації унеможлиблюється розробка вимірювальних засобів і процедур, що можуть забезпечувати валідність результату.

Як відомо, кожна педагогічна система [5] характеризується унікальними структурно-логічними компонентами та внутрішніми змістовними й процедурними зв'язками і завжди проектується з метою забезпечення стабільності функціонування протягом усього педагогічного циклу та мінімального реагування на вплив зовнішніх збурювальних факторів.

Оскільки будь-яка педагогічна система являє собою систему зі зворотнім зв'язком, то для неї обов'язково розробляється комплекс базових педагогічних вимірювань, тобто з'ясовуються питання «що вимірювати?», «чим вимірювати?» і «як вимірювати?»³, а також визначаються певні правила статистичної обробки результатів в умовах масового застосування цієї педагогічної системи.

3. Педагогічні вимірювання мають забезпечувати валідність результату.

Валідність результату в педагогічних дослідженнях означає високу долю його вірогідності, а також концептуальної, критеріальної та змістовної відповідності [1, с. 1] отриманого результату досліджуванним педагогічним об'єктам (процесам, явищам чи феноменам).

Таке розуміння валідності при всій смисловій очевидності є доволі непростим у змістовній реалізації, оскільки обґрунтування концептуальної, критеріальної та змістовної відповідності вимагає не тільки досконального знання педагогічного об'єкту, усвідомлення особливостей його функціонування в межах освітнього простору, а й найбільш придатного визначення тих «параметрів», які дійсно можуть з достатньою повнотою характеризувати цей об'єкт.

Якщо в дослідженні подібні питання залишаються поза увагою, то здійснювані педагогічні вимірювання не можуть вважатися достатньо інформативними, звідки випливає марність застосування навіть простих статистичних методів, оскільки точність отриманого в процесі статистичної обробки результату цілком забезпечується точністю вихідних даних.

4. Педагогічні вимірювання мають передбачати застосування оціночної шкали і відповідного їй вимірювального інструментарію, які концептуально узгоджуються з досліджуванним процесом, явищем чи феноменом та тією моделлю педагогічної системи, в межах якої здійснюється дослідження.

Інакше кажучи, мова йде про те, що оціночні шкали і вимірювальний інструментарій не можуть обиратися довільно. Вони мають створюватися з розрахунку на застосування тих чи інших:

- а) моделі оцінювання;
- б) засобів вимірювання;
- в) методів статистичної обробки даних;
- г) інтерпретаційних процедур.

Загальновідомо, що « у системі освіти використовують три відомі **моделі оцінювання**:

³ Наприклад, система навчання математики і система навчання водив автомобілі: кожна з них має власний комплекс базових педагогічних вимірювань, які розроблялися з орієнтацією на унікальний зміст навчання, структурно-логічні компоненти і внутрішні зв'язки та передбачали застосування різних правил статистичної обробки результатів.

Засоби (правила) для кожного різновиду педагогічних вимірювань мають обов'язково обґрунтовуватися і детально утлумачуватися, оскільки неправильне чи неусвідомлене їх застосування унеможливило б отримання достовірного результату, який міг би використовуватися в подальшому в інтерпретаційних процедурах.

Наостанок слід зауважити, що засоби (або правила), про які йдеться, безперечно мають узгоджуватися з тією моделлю оцінювання, яку передбачається використовувати в педагогічній системі з вимірюванням тих чи інших показників.

7. Педагогічні вимірювання передбачають використання вимірювальних шкал з визначеними на них (будь-яким способом) відношеннями тотожності і порядку.

Якщо ця умова ігнорується, то педагогічні вимірювання втрачають смисл, оскільки порівняння результатів і визначення «кращого» з них стає неможливим.

Спосіб визначення відношень ніякої ролі не має. В педагогічних системах нерідко вдаються до виключно декларативного їх визначення. Це, як правило, відбувається у випадках, коли в педагогічних вимірюваннях використовуються шкали з нечисловими показниками, наприклад, кваліметричні.

8) Педагогічні вимірювання мають орієнтуватися на застосування вимірювальних шкал, які здатні забезпечувати достатню чутливість до змін у якісних характеристиках об'єкта вимірювання та надійність в оцінках досягнутого ним стану.

Подібне положення є досить важливим. Воно породжується вимогами розрізнення певної кількості станів досліджуваного педагогічного об'єкта, (процесу, явища чи феномену). Зрозуміло, що їх нижньою «кількісною» межею може вважатися бінарний варіант⁶, а верхня кількісна межа має обґрунтовуватися в такий спосіб, щоби за допомогою доступного інструментарію можна було однозначно відрізнити два послідовних стани педагогічного об'єкта серед максимальної сукупності його задекларованих (очікуваних) станів.

Максимальна кількість різних станів педагогічного об'єкта, яку в дослідженні збираються охопити, фактично визначає «масштаб» вимірювальної шкали, тобто кількість частин, на які буде ділитися «оцінний інтервал».

В принципі, масштаб вимірювальної шкали може обиратися й довільно, але педагогічна практика свідчить, що при подрібненні її масштабу (наприклад до 100) остаточно втрачається інформативність оцінювання, оскільки реально вписати норми оцінювання (критерії), які б дозволяли відрізнити результати, відповідні 76 і 77 «балам» практично неможливо.

Єдиним виправданням «доцільності» застосування вимірюваної шкали з подрібненим масштабом може бути тестування, всі питання зі змісту якого мають *рівнозначну* змістовно-логічну *складність* і *однакове значення* для предмету тестування⁷. Для випадків оцінювання усних чи письмових відповідей (наприклад, диктант чи контрольна робота з математики) дрібномасштабні шкали виявляються просто непридатними.

9. Педагогічні вимірювання різних процесів, явищ чи феноменів мають передбачати можливість зведення результатів до єдиної базисної шкали.

Як свідчить практика, в педагогічних дослідженнях доволі часто вживаються різномасштабні шкали. В кожному з випадків застосування вимірювальної шкали з унікальним масштабом доцільність вжитку саме такої шкали начебто аргументується, але при цьому вона не співвідноситься з тими шкалами, що раніше вживалися при вивченні інших властивостей (якостей) цього педагогічного об'єкта чи системи.

⁶ який зорієнтований на розрізнення двох різних станів об'єкта, котрі можуть позначатися як «зараховано/не зараховано».

⁷ В цьому контексті 76 і 77 «балів» можуть означати кількість правильних відповідей у тестах, що містять не менше 80 питань.

В принципі, застосування вимірювальних шкал з масштабом, що відрізняється від вживаного раніше, особливих перепон не спричиняє. Але коли виникає потреба у різнобічній, комплексній характеристиці об'єкта за декількома його властивостями, то сукупність їх оцінок за різномасштабними вимірювальними шкалами мало що дає, бо «вагомість» одного й того ж результату у різномасштабних шкалах буде різною.

Наприклад, результат у 4 бали за п'ятибальною⁸ шкалою не може вважатися тотожним результату у 8 балів за дванадцятибальною шкалою чи результату у 70 балів за стобальною шкалою. Інакше кажучи, стверджувати, що $4_{(5)}=8_{(12)}$ та $4_{(5)}=70$ не має підстав, оскільки у протилежному разі доведеться визнати, що для $7_{(12)}$ та 9 відсутні «аналоги» у чотирибальній шкалі.

Цей приклад свідчить про те, що представляти результат, отриманий у великомасштабній шкалі, у вигляді деякого результату дрібномасштабної шкали виявляється неможливим. Проте, за певних умов між дрібномасштабними та великомасштабними вимірювальними шкалами можуть декларативно встановлюватися відповідності ін'єктивного типу. При цьому дрібномасштабна шкала зазвичай ділиться на інтервали, кожному з яких ставиться у відповідність не більше одного значення з великомасштабної шкали.

Типовим прикладом може вважатися ін'єктивна відповідність між сучасною дванадцятибальною вимірювальною шкалою та п'ятибальною, що їй передувала в загальноосвітній школі, зокрема:

$\{1, 2, 3\}_{(12)} > 2_{(5)}$; $\{4, 5, 6\}_{(12)} > 3_{(5)}$; $\{7, 8, 9\}_{(12)} > 4_{(5)}$; $\{10, 11, 12\}_{(12)} > 5_{(5)}$;

Таким чином, при вимірюванні педагогічних об'єктів (процесів, явищ чи феноменів), характеристики (властивості) яких оцінені в різномасштабних шкалах, існує можливість зведення результатів до єдиної базисної шкали, масштаб якої має бути найбільшим серед вживаних.

Підсумовуючи сказане, слід відзначити, що загальний огляд положень, презентованих вище, окреслює *методологічну основу* побудови і застосування систем вимірювання в педагогічних дослідженнях. Кожне з цих положень потребує усебічного осмислення та системного узагальнення з метою попередження примітивізму в розумінні сутності педагогічних вимірювань і їх виконанні, уникнення хибних підходів у застосуванні статистичного інструментарію для обробки отримуваних результатів, їх тлумаченні і побудові висновків.

Література

1. Гуковська Т. Г. Основні методологічні підходи до моделювання процесу формування емоційно-почуттєвої сфери студентів гуманітарних спеціальностей / Т. Г. Гуковська // *Духовність особистості: методологія теорія і практика* [текст]: збірник наукових праць / Гол. редактор: Г. П. Шевченко. - Вип. 2 (25). - Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. // Наукова періодика України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/domtp/2008_2/qukovska.pdf.
2. Лодатко Є. О. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів / Є. О. Лодатко // *Рідна школа*. - 2008. - № 3-4 (939-940). - березень-квітень. - С. 13-20.
3. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку / Є. О. Лодатко // *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал*. - 2010. - Вип. 1. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ul-cr/pedagogical_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n_1_2010_st_2/
4. Моделі оцінювання / Текстологічний словник-довідник - М // Портал знань [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.znannya.org/?view=testology.M
6. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. - М.: Народное образование, 2005. - 384 с.

⁸ Насправді вона є чотирибальною, оскільки оцінка в один бал не вживається понад 30 років.

ДИНАМІКА ЗМІН В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У КИЇВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Анотація. У статті проаналізовано динаміку змін моделей управління навчальним процесом в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка і розроблено прогностичну модель головного управління навчальної і науково-методичної роботи.

Ключові слова: управління, управління навчальним процесом, науково-методичний центр.

Аннотация. В статье проанализирована динамика изменений моделей управления учебным процессом в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко и разработана прогностическая модель главного управления учебной и научно-методической работой.

Ключевые слова: управление, управление учебным процессом, научно-методический центр.

Annotation. The article describes the dynamics of changes in models of educational management in Kiev National Taras Shevchenko University and developing of prognostic model of the main educational, scientific and methodic department.

Key words: management, educational process management, scientific and methodic centre.

Соціально-економічні трансформації, перехід до інноваційної моделі розвитку і входження України до європейського освітнього простору обумовлюють зростання економічної і соціальної значущості вищої освіти. Особливого значення набуває проблема підходу до організації освітньої діяльності й управління вищими навчальними закладами. Адже система управління закладами освіти повинна забезпечувати не тільки високий рівень професійної підготовки, але й конкурентоспроможність майбутнього фахівця у різних галузях виробництва. Розв'язати ці завдання покликана така система управління, яка відповідає динамічним запитам суспільства, з одного боку, і потребам освітянської галузі - з іншого.

Аналіз нормативно-правових документів, архівних матеріалів, спостереження, бесіди та інтерв'ювання суб'єктів управління організацією навчального процесу в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка Університеті засвідчив стійку тенденцію до динамічних змін системи управління організацією навчального процесу, які відповідають загальноєвропейським підходам до забезпечення якості навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Метою дослідження є вивчення динаміки змін моделей управління організацією навчального процесу Київського національного університету імені Тараса Шевченка упродовж 2006-2010 років і розробка прогностичної моделі управління.

Організація навчального процесу завжди була предметом уваги вчених. Значна кількість публікацій останнього часу, присвячених проблемам управління в закладах вищої освіти, свідчить про наявність гострого інтересу до цієї проблеми як у науковців, так і у практиків - керівників різноманітних організацій та підрозділів.

Представляють інтерес наукові дослідження вчених: В. Гуменюк [20], І. Литвинчук [57]; Г. Єльнікова [28, 29], М. Кириченко [45]; В. Пікельна [77, 78]; В. Гладкова, Ю. Федотова [16]; В. Головінов і В. Головінова [17], І. Жерносек [31] та ін.

Водночас поза увагою дослідників залишилися проблеми розвитку структури управління навчальним процесом в університетах в період євро інтеграції.

Управління навчальним процесом в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка охоплює значну частину структурних підрозділів, які забезпечують проведення освітньої діяльності, як структурно-функціонально, так і лінійно.

Для удосконалення організації навчального процесу, запровадження новітніх форм і технологій роботи з факультетами та інститутами у 2006 році в університеті було ліквідовано Управління з навчально-методичної роботи. На його заміну в структурі університету було створено Науково-методичний центр організації навчального процесу (далі - Центр) для забезпечення дотримання державних стандартів освіти, сприяння створенню належних методологічних, навчально-методичних, науково-технічних, організаційних умов при проведенні навчального процесу. Центр, як структурна одиниця підпорядкований ректору; безпосереднє керівництво здійснює перший проректор Університету, а організовує роботу директор (див. схему 1).



Схема 1. Структура Науково-методичного центру організації навчального процесу

Основна мета діяльності Центру полягає в сприянні організації навчального процесу відповідно до чинного законодавства та його науково-методичному забезпеченню в інститутах і на факультетах Університету, впровадженню до навчального процесу сучасних методик та технологій.

Завданням Центру є:

- Узагальнення і аналіз стану організації навчального процесу в Університеті, розробка напрямів його вдосконалення з урахуванням новітніх позитивних освітніх тенденцій в Україні та у Європі, необхідності розвитку вищої освіти в Україні.
- Сприяння факультетам та інститутам у посиленні фундаментальної складової підготовки у Київському університеті, в активному використанні у навчальному процесі результатів та технологій наукового пошуку.
- Розробка та впровадження методичних рекомендацій щодо поліпшення організації навчального процесу та підвищення якості підготовки фахівців в університеті.
- Розробка методичних рекомендацій інститутам і факультетам щодо формування навчальних планів та внесення змін до них.
- Розробка методичних рекомендацій щодо наближення національних освітніх стандартів до Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (EC TS).
- Узагальнення об'єктивних та суб'єктивних складових мотивації студентів до систематичної самостійної роботи.
- Аналіз та розробка методичних рекомендацій щодо організаційних форм контролю самостійної роботи студентів та якості набутих знань.

- Розробка науково-методичних рекомендацій щодо впровадження у навчальний процес сучасних технологій.

- Координація роботи зі студентами в інститутах, на факультетах.

Основні напрями діяльності Центру деталізовано у розподілі функціональних завдань секторів: організації та контролю навчального процесу; науково-методичного забезпечення навчального процесу; комп'ютерних технологій у навчальному процесі; координації роботи зі студентами.

Таким чином, на час створення Центру пріоритетними напрямками в управлінні організацією навчального процесу були: управління навчальним процесом; управління методичною роботою; управління підготовкою навчального процесу; управління інформатизацією і комп'ютеризацією; організація виховної роботи зі студентами.

Результативність діяльності Центру виявилася у нормативно-правових документах (накази, положення), що регламентували організацію навчального процесу на підставі законодавства України про освіту в Університеті в цілому, і на факультетах та в інститутах, зокрема.

У 2008 році на виконання Ухвали Вченої ради Київського національного університету імені Тараса Шевченка „Про підготовку електронних навчально-методичних матеріалів”, з метою впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес, автоматизації самостійної роботи студентів та покращення освіти в цілому, відбулась структурна реорганізація Науково-методичного центру організації навчального процесу шляхом виділення з нього сектору „Комп'ютерних технологій у навчальному процесі” та створення на його базі з вересня 2008 р. Навчально-дослідницького центру інформаційних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка без статусу окремої юридичної особи.

Навчально-дослідницький центр інформаційних технологій (далі - НДЦІТ) утворений із метою проведення єдиної політики в області інформатизації навчального процесу, наукових досліджень, розробки, впровадження й супроводу в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка нових інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечує розвиток та функціонування інформаційної інфраструктури Університету, здійснює розробку та впровадження програмно-технічних засобів інформатизації навчального процесу, а також проведення науково-дослідних робіт в галузі нових інформаційних технологій (Див. схему 2).

Основними завданнями НДЦІТ є забезпечення факультетів, кафедр, інших підрозділів і служб Університету програмно-технологічною платформою інформатизації навчального процесу на базі інформаційної мережі Університету, сучасних комп'ютерних мультимедійних систем. Центр вирішує задачі інформатизації, у тому числі виконуючи науково-дослідні й інші роботи щодо забезпечення інформаційно-комунікаційними технологіями й ресурсами навчального процесу, наукової діяльності університету.



Схема 2. Структура Навчально-дослідницького центру інформаційних технологій

Отже, створення оптимальних умов для забезпечення якісної підготовки фахівців в Університеті зумовило виділення нової малої форми організаційної структури - Навчально-дослідницького центру інформаційних технологій.

Динаміка змін моделей управління навчальним процесом в Університеті може бути представлена шляхом виокремлення відповідних часових етапів реалізації структурних удосконалень:

- 2006-2008 рр. - етап становлення і розвитку НМЦОНП;
- 2008-2009 рр. - етап виокремлення окремих структурних одиниць, які суттєво впливають на управління навчальним процесом;
- 2009-2010 рр.-етап прогностичних досліджень з проблеми підвищення якості управління навчальним процесом.

Сучасні напрями дослідження з проблеми університетського освітнього менеджменту спрямовані на розробку прогностичної моделі управління навчальним процесом.

Ця модель ґрунтується на аналізі досвіду управлінської діяльності організації навчального процесу в Університеті і враховує сучасні тенденції й особливості розвитку управління вищим навчальним закладом.

Модель представимо схематично (Див. схему 3).



Схема 3. Прогностична модель Головного управління навчальної і науково-методичної роботи

Прогностична модель управління організації навчального процесу є складовим елементом системи управління Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Функції планування, організації і контролю навчального процесу покладені у прогностичній моделі на *Головне управління навчальної і науково-методичної роботи*, яке бере участь в процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень, спрямованих на удосконалення управління освітнім процесом.

Створення такого підрозділу підпорядковане головній меті: підвищенню якості організації навчальної та науково-методичної роботи в Університеті; координації

діяльності інших структурних підрозділів, які безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, та структурних підрозділів, які забезпечують навчальний процес.

Для успішного виконання завдань, в складі Головного управління навчальної і науково-методичної роботи, можуть бути такі функціональні структурні підрозділи: відділ освітніх програм та академічної політики; відділ організації і контролю навчального процесу; відділ науково-методичного забезпечення навчального процесу; відділ профорієнтаційної роботи та організації прийому на навчання; відділ міжнародного співробітництва в галузі надання освітніх послуг (очолює координатор ECTS); група інформації та статистики; центр підготовки та перепідготовки іноземних громадян.

Головне управління безпосередньо підпорядковується проректору з науково-педагогічної роботи, першому проректору, про свою діяльність звітує перед ректором і Вченою радою університету.

Цей структурний підрозділ очолює начальник управління, який здійснює безпосереднє керівництво управлінням і несе персональну відповідальність за результати його роботи у відповідності зі Статутом Університету, Правилами внутрішнього розпорядку, Положенням про навчальну і науково-методичну роботу Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Начальнику Головного управління навчальної і науково-методичної роботи підпорядковуються керівники та персонал відділів:

Відділ освітніх програм та академічної політики, група з ліцензування та акредитації, відділ організації контролю навчального процесу, сектор моніторингу якості підготовки фахівців, Сектор перепідготовки кадрів, відділу науково-методичного забезпечення навчального процесу та лабораторія наукового супроводу навчального процесу, відділ профорієнтаційної роботи та організації прийому на навчання, відділ міжнародного співробітництва в галузі надання освітніх послуг, група інформації та статистики, центр підготовки та перепідготовки іноземних громадян.

Процес управління організацією навчального процесу постійно вдосконалюється відповідно до нових вимог та умов розвитку системи вищої освіти. Аналіз роботи за попередній період та оцінювання її ефективності дають змогу оптимізувати кожну управлінську функцію, оновити зміст і методи управління з урахуванням специфіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Список використаних джерел:

1. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім закладом: Автореферат дис... канд. пед. наук: 31.05.01. /ЦІППО. - К, 2001. -20 с.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - К., 2005. - 32 с.
3. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління: Курс лекцій. - К: Вища школа, 2003. - 385 с.
4. Гладкова В.М., Федотова Ю.В. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи. // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.Короленка - Випуск 6. - 2009. - С. 263-266.
5. Головінов В. Науково-методична служба в системі управління якістю професійно-технічної освіти /В.Головінов, В.Головінова //Освіта і управління. - 1998. - № 4. - С. 65-73.
6. Жерносок І.П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі. -Х.: Основа, 2008. - 128 с.
7. Кириченко М.О. Системний аналіз взаємозв'язку управління та керівництва загальноосвітнім навчальним закладом //Рідна школа. - 2001. - № 9. - С. 20-22
8. Литвинчук І.А. Інформаційне забезпечення управлінської діяльності керівника закладу освіти // Теорія та методика управління освітою (електронне наукове фахове видання). - Випуск № 2 (2009 р.). // <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09litshn.pdf> - звірено 02.06.2010].
9. Пікельна В.С. Управління школою. У 2 ч. - Х.: Вид. гр."Основа", 2004. - 4.1. - 112 с.

ОПТИМІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПЛАНУВАННЯ АУДИТОРНОГО НАВЧАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті наведена постановка задачі оптимізації аудиторного навчального навантаження студентів та її математична модель.

Ключові слова: аудиторне навчальне навантаження студентів, види навчальних занять, коефіцієнти розподілу часу.

Аннотация. В статье приводится постановка задачи оптимизации аудиторной учебной нагрузки студентов и ее математическая модель.

Ключевые слова: аудиторная учебная нагрузка студентов, виды учебных занятий, коэффициенты распределения времени.

Annotation. This article provides a formulation of the problem about optimization of planning classroom student workload and its mathematical model.

Keywords: classroom student workload, types of training sessions, the distribution coefficients of time.

Актуальність. Підтримка Україною інтеграційних процесів у системах освіти країн Європи, загальновідомих як Болонський процес, сприяла підвищенню ролі самонавчання у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів освіти. Зростання обсягу годин на самостійну роботу студентів посилює роль аудиторних занять - лекцій, семінарів, практичних та лабораторних робіт. Це, в свою чергу, потребує оптимального використання одного з найважливіших ресурсів - часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілеспрямовані дослідження, пов'язані з проблемою визначення часу, необхідного для навчання, починаються з кінця XVIII століття і продовжуються дотепер. Аналіз їх результатів узагальнено у таблицю 1.

Не заперечуючи вагомості проведених на сьогодні досліджень, вважаємо за необхідне назвати причини, з яких не можливо однозначне перенесення отриманих результатів у сучасний навчально-виховний процес вищого закладу освіти:

- у дослідженнях Беспалька В.П. обсяг інформаційного кадру навчальної програми вимірюється у бітах, що для пересічного викладача є не дуже зрозумілим і зручним. На наш погляд, бажано використовувати інші, більш прості одиниці виміру навчальної інформації і встановити для них відповідну закономірність;

- у дослідженнях Підласого І.П. запропонована методика розрахунку орієнтовного часу навчання школярів, спираючись на мінімально необхідний час (МНЧ), потрібний для одноразового читання навчального тексту одним учнем або групою. На нашу думку, застосування даної методики для розрахунку орієнтовного часу навчання студентів є доречним не для всіх навчальних курсів. Так, наприклад, навчальні курси, які сформовані на основі галузі знань «Інформатика і обчислювальна техніка», характеризуються відносною нестійкістю їх змістового наповнення. За даними ІТ-асоціації України, інформаційні технології кардинально змінюються кожні 10 місяців, базові основи функціонування цих технологій (тобто засоби, середовища розробки) - раз на три роки. Більш фундаментальні основи - засоби передавання та зберігання даних, операційні системи, процесорно-апаратні платформи - приблизно раз на п'ять років. Все це призводить до того, що навчальна література з курсу інформатики і обчислювальної техніки швидко застаріває і постійно потребує оновлення. Оновлення навчальної літе-

Таблиця 1

Дослідження визначення часу, необхідного для навчання

Предмет дослідження	Результат дослідження (висновок)	Автор
Залежність часу, необхідного для заучування списків різної величини з неосмислюваними складами, від кількості складів у списку	Ті частини матеріалу, які викликають більше відповідних асоціацій, вивчаються швидше, ніж частини, що викликають менше асоціацій. При опрацюванні неосмислюваних складів не лише збільшується загальна тривалість навчання, а зростає й час, що витрачається на заучування окремої одиниці	Егоров С.Ф. [3] Підласий І.П. [8]
Залежність між обсягом матеріалу і трудомісткістю освоєння нових знань	$T = \frac{C}{K} (n\sqrt{n} - L)$, де T - загальний час навчання, C - константа відповідно до прийнятого критерію, K - константа назначання відповідно до певного піддослідного, n - кількість одиниць у списку, L - інтервал запам'ятовування	Ховланд К. [9]
Залежність між часом розв'язання пізнавального завдання та кількістю варіантів відповідей, призначених для вибору.	Найвища швидкість засвоєння навчального матеріалу спостерігається при вивченні кадрів обсягом 160 біт. При збільшенні обсягу кадрів до 500 біт швидкість засвоєння поступово знижується до 9-10 біт/сек. Подальше збільшення обсягу інформаційного кадру різко знижує швидкість роботи учнів	Безпалько В.П. [2]
Залежність між швидкістю засвоєння навчального матеріалу і обсягом інформаційного кадру навчальної програми	Кожна частина навчального матеріалу певного обсягу і складності потребує для вивчення певної кількості часу. Із збільшенням обсягу навчального матеріалу до певної межі, час на його засвоєння поступово зменшується.	Підласий І.П. [8] Ерднєв П.М.
Залежність між швидкістю навчання та обсягом дози (порції) навчального матеріалу	Методика розрахунку орієнтовного часу навчання, спираючись на мінімально необхідний час (МНЧ), потрібний для одноразового читання навчального тексту одним учнем або групою, і коефіцієнт здатності навчання для різних груп учнів (слабких, середніх, сильних)	Підласий І.П. [8]
Розподіл навчального часу з використанням стікових моделей, побудованих на основі теорії графів	Оптимальний розподіл навчального часу школярів між окремими темами навчального предмету	Матрос Д.Ш. [6]
Витрати часу на виконання учнями графічних навчальних завдань	Нормуванням витрат часу на виконання учнями графічних навчальних завдань за допомогою спостережень, хронометражу	Верхола А.П., Куrowsкий В.А. [5]
Вплив фактору часу на відповіді студентів	Навіть значне понаднормове збільшення часу не призводить до поліпшення якості відповідей студентів	Антипова І.А., Морозов О.С. [1]

ратури, в свою чергу, вимагає нового вимірювання МНЧ, який, в описаних вище швидкозмінних умовах, через рік-два може втратити сенс. Отже, на наш погляд, досить велика ймовірність виникнення ситуації, коли викладач буде тільки вимірювати чергові МНЧ, не встигаючи застосовувати подальші розрахунки на практиці. В даних умовах, очевидно, має сенс пошуку інших методик розрахунку орієнтовного часу навчання;

-у наукових розробках Матроса Д.Ш., Верхоли А.П., Куровського В.А. нормативна тривалість вивчення окремих тем визначалась як узагальнене число і не розбивалась на окремі етапи навчальної діяльності (сприймання, усвідомлення, фіксація, узагальнення, застосування, контроль тощо), що, на нашу думку, ускладнює процес розподілення навчального навантаження між різними видами навчальних занять, прийнятими у вищій школі (лекція, семінар, лабораторно-практичне заняття тощо).

На практиці планування аудиторного навчального навантаження студента починається далеко за межами вищого навчального закладу і закінчується складанням робочого навчального плану конкретної спеціальності на певний рік. Схематично цей шлях зображено на рис. 1.

Як бачимо з аналізу рис. 1, перші кроки у визначенні аудиторного навчального навантаження закладаються вже на етапі формування державних стандартів освіти, але остаточне розподілення відбувається на етапах формування навчального плану та робочого навчального плану.

При складанні робочого навчального плану на розподіл аудиторного навчального навантаження між різними видами навчальних занять в межах однієї дисципліни впливає:

- нормативний термін навчання (сумарна загальна кількість аудиторних навчальних годин на весь). Нормативи щотижневого часового навчального навантаження студентів затверджуються Міністерством освіти і науки України;
- тип циклу, до якого відноситься дисципліна. Віднесення дисципліни до того чи іншого циклу здійснюється відповідно до державного стандарту освіти;
- побажання кафедри щодо розподілу годин між різними формами навчального навантаження студентів (видами навчальних занять) в межах робочої програми.

Як правило, співвідношення між лекційним та іншими формами аудиторного навчального навантаження можуть бути різні. Вони не затверджені нормативно, а встановлюються, спираючись на досвід учасників процесу складання робочих навчальних планів.

Постановка проблеми. Підводячи підсумки, можна стверджувати, що на сьогодні у практиці формування робочих навчальних планів не використовуються науково обґрунтовані рекомендації щодо встановлення певного співвідношення між різними видами навчальних занять та послідовністю їх проведення для кожної окремо взятої навчальної дисципліни, тому що практично відсутні відповідні наукові розробки.

Існуючий розподіл годин в межах однієї навчальної дисципліни між різними видами навчальних занять отримується емпірично, що не завжди призводить до позитивного результату. Це загостило питання наукового вивчення і практичного розв'язання задач, пов'язаних з використанням часу як студента, так і викладача. З'явилася об'єктивна необхідність не тільки у виявленні послідовних уявлень та рекомендацій щодо всебічного використання фактору часу у вищій школі, але й у розробці методики його оптимального розподілення.

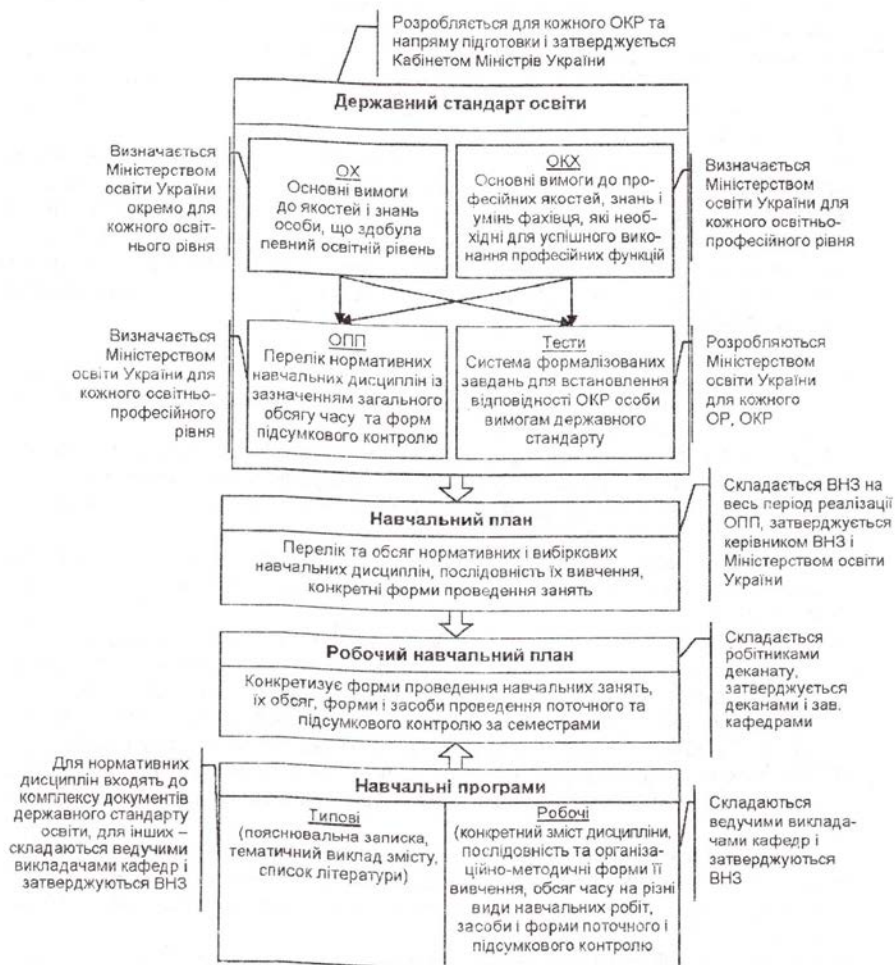


Рис. 1. Схема планування аудиторного навчального навантаження студента

Основна частина. Якщо деяка система характеризується кількісними взаємозв'язками, то їх можна описати математично у вигляді системи рівнянь та нерівностей, тобто побудувати певну математичну модель.

Аудиторне навчальне навантаження студентів - кількісна величина, яка складається з кількості годин, відведених на лекційні заняття, семінарські, лабораторно практичні тощо. Ймовірно, що для кожного навчального курсу існують певні співвідношення між цими видами занять. Виходячи з цього припущення, наведемо авторську оптимізаційну модель планування аудиторного навчального навантаження студентів.

Вхідні параметри моделі. Оскільки головним критерієм ефективності організації навчального процесу є результат навчання, то виникає необхідність визначити характеристики, що на нього впливають. В науково-педагогічній літературі виділяють три основні їх складові: характеристики того, хто навчається, характеристики навчального середовища, характеристики змісту того, що вивчається. Виходячи з того, що планування аудиторного навчального навантаження відбувається раніше самого процесу навчання, ми не маємо змоги враховувати наперед більшість індивідуально-психологічних характеристик студента і викладача. Те, що ми точно можемо визначити - це рік навчання, на якому відбуватиметься вивчення того чи іншого навчального курсу, а також характеристики змісту того, що вивчається.

Дослідженню характеристик змісту того, що вивчається, присвячено чимало науково-педагогічних праць, але, з огляду на поставлену задачу, ми введемо власну характеристику змісту, так звану *ведучу функцію блоку навчального матеріалу*, ґрунтуючись на типології навчальних предметів, що запропонована І. К. Журавльовим [4]. Так, ведучою функцією блоку навчального матеріалу може бути: формування системи знань, формування системи умінь, подвоєна ведуча функція - формування системи знань і системи умінь. Для встановлення ведучої функції блоку навчального матеріалу будемо спиратися на визначення навчальних елементів, запропоноване у [7]:

1. *Поняття* - категорії, терміни, поняття, позначення (Файл - це ...).
2. *Явища* - властивості, явища, факти, спостереження, твердження, опис об'єктів, механізмів і таке інше (До недоліків банку даних відноситься ...).
3. *Відношення* - співвідношення, теореми, закони, концепції, правила, гіпотези, теорії, моделі (фізичні і математичні), залежності (у тому числі аналітичні, графічні та логічні), структури тощо (правила набору тексту в текстовому редакторі Word).
4. *Алгоритми* - алгоритми діяльності (у тому числі алгоритми розв'язування задач, доведення теорем, рівнянь тощо), послідовності дій, процедури, правила прийняття рішень, поведінки і таке інше (алгоритм копіювання файлів в додатку "Проводник").

Якщо серед навчальних елементів лекційного заняття превалюють поняття і явища, то відповідний блок навчального матеріалу будемо вважати *блоком теоретичної спрямованості*. Якщо кількість відношень та алгоритмів суттєво перевищує кількість понять та явищ, даний блок будемо вважати *блоком практичної спрямованості*. У випадку порівняно однакової кількості понять, явищ, підношень та алгоритмів отримуємо *блоктeоретико-практичної спрямованості*.

Отже, *основними характеристиками*, що впливають на планування аудиторного навчального навантаження, будемо вважати такі:

-*рік навчання студента у ВНЗ* (із зростанням року навчання підвищується рівень сформованості загальнонавчальних та спеціальних умінь і навичок);

-*ведуча функція блоку навчального матеріалу*.

Підводячи підсумки наведеному огляду, на наш погляд, можна стверджувати, що різноманітні сполучення описаних факторів обумовлюють варіації співвідношень між видами навчальних занять.

Припущення та позначення моделі.

1. Зміст навчального курсу містить l_i блоків матеріалу теоретичної спрямованості; i -ї блоків теоретико-практичної спрямованості, n_i блоків практичної спрямованості.

2. Для кожного року навчання існують коефіцієнти розподілу часу:

- a_0 - між лекційними і семінарсько-практичними заняттями блоку теоретичної спрямованості;

- a_{21} - між лекційними і лабораторно-практичними заняттями блоку теоретичної спрямованості;

- a_{22} - між лекційними і семінарсько-практичними заняттями блоку теоретико-практичної спрямованості;

- a_{31} - між лекційними і лабораторно-практичними заняттями блоку теоретико-практичної спрямованості;

- a_{32} - між лекційними і семінарсько-практичними заняттями блоку практичної спрямованості;

- a_{33} - між лекційними і лабораторно-практичними заняттями блоку практичної спрямованості.

3. Кількість навчальних годин, відведених на вивчення навчального курсу, дорівнює M .

4. Змінними x_1, x_2, x_3 позначимо кількість навчальних годин, що має відводитись відповідно на лекції теоретичної, теоретико-практичної і практичної спрямованості.

5. Змінними x_{12}, x_{13} позначимо відповідно кількість годин для проведення практичних і лабораторно-практичних робіт для засвоєння навчального матеріалу лекцій теоретичної спрямованості.

6. Змінними x_{21}, x_{22} позначимо відповідно кількість годин для проведення практичних і лабораторно-практичних робіт для засвоєння навчального матеріалу лекцій теоретико-практичної спрямованості.

7. Змінними x_{31}, x_{32} позначимо відповідно кількість годин для проведення практичних і лабораторно-практичних робіт для засвоєння навчального матеріалу лекцій практичної спрямованості.

Постановка задачі. З урахуванням зроблених припущень задача оптимізації планування аудиторного навчального навантаження студентів ВНЗ формулюється таким чином:

Відомо:

- кількість M годин, відведених на вивчення навчального курсу;

- кількість p_1 блоків навчального матеріалу теоретичної спрямованості;

- кількість p_2 блоків навчального матеріалу теоретико-практичної спрямованості;

- кількість p_3 блоків навчального матеріалу практичної спрямованості;

- кількість a_{11} практичних занять, що необхідно проводити для засвоєння навчального матеріалу однієї лекції теоретичної спрямованості;

- кількість a_{12} лабораторно-практичних занять, що необхідно проводити для засвоєння навчального матеріалу однієї лекції теоретичної спрямованості;

- кількість a_{21} практичних занять, що необхідно проводити для засвоєння навчального матеріалу однієї лекції теоретико-практичної спрямованості;

- кількість a_{22} лабораторно-практичних занять, що необхідно проводити для засвоєння навчального матеріалу однієї лекції теоретико-практичної спрямованості;

- кількість a_{31} практичних занять, що необхідно проводити для засвоєння навчального матеріалу однієї лекції практичної спрямованості;

- кількість a_{32} лабораторно-практичних занять, що необхідно проводити для засвоєння навчального матеріалу однієї лекції практичної спрямованості.

Необхідно знайти таке оптимальне розподілення навчальних годин, щоб різниця між їх загальною кількістю і заданим загальним годинним навантаженням даного навчального предмету була мінімальною:

$$M - \sum_{i=1}^3 n_i + \sum_{i=1}^3 \sum_{j=1}^2 x_{ij} \rightarrow \min$$

за обмежень:

- на співвідношення між кількістю лекцій теоретичної і теоретико-практичної спрямованості

$$\frac{x_1}{x_2} = \frac{n_1}{n_2} ,$$

- на співвідношення між кількістю лекцій теоретичної і практичної спрямованості

$$\frac{x_1}{x_3} = \frac{n_1}{n_3} ,$$

- на співвідношення між кількістю лекцій теоретико-практичної і практичної спрямованості

$$\frac{x_2}{x_3} = \frac{n_2}{n_3} ,$$

- на співвідношення між практичними і лекційними заняттями в межах блоку теоретичної спрямованості:

$$\frac{x_1}{x_{11}} = \frac{1}{a_{11}} ,$$

- на співвідношення між лабораторно-практичними і лекційними заняттями в межах блоку теоретичної спрямованості

$$\frac{x_1}{x_{12}} = \frac{1}{a_{12}} ,$$

- на співвідношення між практичними і лекційними заняттями в межах блоку теоретико-практичної спрямованості:

$$\frac{x_2}{x_{21}} = \frac{1}{a_{21}} ,$$

- на співвідношення між лабораторно-практичними і лекційними заняттями в межах блоку теоретико-практичної спрямованості

$$\frac{x_2}{x_{22}} = \frac{1}{a_{22}} ,$$

- на співвідношення між практичними і лекційними заняттями в межах блоку практичної спрямованості:

$$\frac{x_3}{x_{31}} = \frac{1}{a_{31}} ,$$

- на співвідношення між лабораторно-практичними і лекційними заняттями в межах блоку практичної спрямованості

$$\frac{x_3}{x_{32}} = \frac{1}{a_{32}} ,$$

- на те, щоб сумарна кількість шуканого навчального навантаження не перевищувала задане загальне годинне навантаження даного навчального предмету (іншими словами, щоб їх різниця була невід'ємним числом)

$$M - \left(\sum_{i=1}^3 n_i + \sum_{i=1}^3 \sum_{j=1}^2 x_{ij} \right) \geq 0 .$$

Висновки. Одним із шляхів оптимізації планування аудиторного навчально-го навантаження студентів є побудована математична модель, розподілу навчальних годин між різними видами навчальних занять за умов її розв'язання.

Напрямки подальших розвідок. Запропонована оптимізаційна модель відноситься до цілочислових задач лінійного програмування і може бути розв'язана будь-якими методами, специфічними для таких задач, в тому числі і засобами табличного процесору Excel із застосуванням вбудованого інструменту «Поиск решения...». Отже, у подальших дослідженнях необхідно визначити числові значення вхідних параметрів даної моделі для деякого конкретного навчального курсу - коефіцієнти розподілу часу між різними видами навчальних занять для різних навчальних дисциплін і років навчання.

Література

1. Антипова И.А. Разработка основ программирования билетов / И. А. Антипова, А. С. Морозов // Программированное обучение : сб. науч. трудов - К. : Высшая шк., 1971. - Вып. II. - С. 31-34.
2. Беспалько В. П. Программированное обучение: учебное пособие / Беспалько В.П. - М. : Высшая школа, 1970. - 300 с.
3. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк / С.Ф. Егоров. - М. : Педагогика, 1987. - 152 с.
4. Журавлев И. К. Типология учебных предметов как фактор организации процесса обучения / И.К. Журавлев // Новые исследования в педагогических науках. - 1985. - №1 - С. 33-41.
5. Куровський В.А. Нормування витрат часу на виконання учнями навчальних завдань / В.А. Куровський, А.П. Верхола // Рад. школа. - 1983. - № 3. - С. 15-20.
6. Матрос Д.Ш. Как оптимизировать распределение учебного времени /Д.Ш. Матрос. - М. : Знание, 1991. - 80 с.
7. Наказ Міністерства освіти України «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» № 285 від 31.07.1998 [Електронний ресурс]. - Режим доступу <http://www.uazakon.com/big/text684/pg1.htm>
8. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок : [кн. для вчителя] / І.Я. Підласий. - К. : Рад. школа, 1989. - 204 с.
3. Ховланд К. Научение и сохранение заученого у человека / К. Ховланд // Экспериментальная психология : [в 2т] - М. : АПН РСФСР, 1963. - Т. 2. - С. 211.

УДК 378.2+378.1:37] (091)

І.Ю. РЕГЕЙЛО

ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню деяких теоретико-методологічних підходів у підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру і докторантуру. Здійснено огляд поняттєво-термінологічного апарату дослідження, з-поміж якого визначальним є компетентності.

Ключові слова: підготовка, наукові і науково-педагогічні кадри, методологічні підходи, компетенції.

Аннотация. Статья посвящена некоторым теоретико-методологическим подходам в подготовке научных и научно-педагогических кадров через аспирантуру и докторантуру. Рассмотрен терминологический аппарат исследования, в котором главным определено компетентности.

Ключевые слова: подготовка, научные и научно-педагогические кадры, методологические подходы, компетенции.

Annotation. Article is devoted to some theoretically-methodological approaches in the scientific and scientifically-pedagogical staff preparation through aspirantura (doctoral studies) and doktorantura (postdoctoral research). The research terminological apparatus is considered, among which competencies are determinative.

Key words: preparation, scientific and scientifically-pedagogical staff, methodological approaches, competencies.

В умовах формування європейського простору відповідно до вимог Болонського процесу значна увага приділяється вдосконаленню системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, що зумовлюється відсутністю єдиних міжнародних стандартів третього циклу, складною процедурою визнання дипломів, наукових ступенів, кваліфікацій, освітніх і наукових програм європейської вищої школи; очікуваннями суспільства щодо аспірантури і докторантури у підготовці для інноваційної економіки, науки й освіти елітних фахівців, яким притаманні високий рівень наукової компетентності; розширенням спектру професійних траєкторій, що обумовлюють диверсифікацію освітньо-наукових програм в університетському секторі вищої освіти.

Питання про введення третього циклу вищої освіти, який має на меті присвоєння докторського академічного ступеня, сприймаються науковою та освітнянською громадськістю неоднозначно. Особливо гостро постають проблеми щодо законодавчої бази з підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру та докторантуру відповідно до Болонських реформ. Зокрема, більшість випускників аспірантури (82%) і докторантури (86%) завершує досить тривале три- або чотирирічне навчання без будь-яких кваліфікаційних ознак [5].

Стосовно аналізу наукових праць, слід зазначити передусім, що діяльність аспірантури та докторантури як основного інституту підготовки наукових фахівців вищої кваліфікації в Україні розглядалася в площині функціонування вищої школи (Ю. Рарог, М. Головатий, О. Охріменко, М. Мірошніченко, Б. Мокін), розвитку наукового потенціалу (Т. Заяць, О. Курочкіна, О. Кучинська, К. Степанкевич), атестації науково-педагогічних кадрів (Є. Козаков, В. Погребняк). Окремі аспекти підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації науковці вивчали з погляду різних галузей науки: історичної (Т. Полушкіна, Т. Сидорчук, О. Тарасенко), економічної (І. Булкін, Ю. Жукова, О. Жилінська, О. Обушна, Н. Ісакова), філософської (О. Купальський), державного управління (О. Котова).

В останні роки особливо глибоко досліджуються такі важливі аспекти цієї проблеми, як інтегрування вітчизняної аспірантури та докторантури в систему неперервної професійної освіти в європейському регіоні, досвід докторської підготовки у різних країнах (М. Головатий, О. Котова, Л. Купіна, Л. Лобанова, О. Охріменко, О. Поживілова, Ж. Таланова). Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних аспектів підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні. У цілому методологічною основою є системний (В. Афанасьєв, С. Гончаренко, В. Кузьміна, С. Оптнер, Е. Юдін) аналіз предмету дослідження з використанням компетентнісного, акмеологічного і аксіологічного підходів.

Передусім, ми виходили з того, що підготовка кадрів вищої кваліфікації набуває системної цілісності й процесуальної неперервності в органічній єдності загального, особливого, специфічно-предметного та індивідуального (С.О.Сисоева, І.В.Соколова) [7]. Як *загальне* підготовка науково-педагогічних кадрів є складовою неперервної професійної освіти, зумовлюється конкретними історичними умовами розвитку суспільства, відповідає вимогам Європейського наукового й освітнього простору, враховує вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки наукових і науково-педагогі-

чних кадрів в аспірантурі та докторантурі, а також умови організації такої підготовки у вищих навчальних закладах і наукових установах України.

Рівень *особливого* відображає специфіку підготовки, зумовлену галуззю науки та її спеціальностями, зокрема різні підходи в гуманітарних і природничих або медичних і соціальних науках з урахуванням рівнів кандидата і доктора наук. Так, галузь «педагогічні науки» мають десять спеціальностей: 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки, 13.00.02 - теорія та методика навчання, 13.00.03 - корекційна педагогіка, 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти, 13.00.05 - соціальна педагогіка, 13.00.06 - теорія і методика управління освітою, 13.00.07 - теорія і методика виховання, 13.00.08 - дошкільна педагогіка, 13.00.09 - теорія навчання, 13.00.10 - інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

Як *особливе* підготовка кадрів вищої кваліфікації відрізняється певними системними ознаками. Вона характеризується поліфункціональністю, відкритістю, суб'єкт-суб'єктними відносинами здобувачів наукового ступеня і наукових керівників (консультантів); цілісністю і взаємозумовленістю компонентів, результатом взаємодії яких є сформовані компетенції здобувана наукового ступеня, впроваджені в освітню практику інноваційні технології, нові концептуальні ідеї, розроблені теорії, що сприяють піднесенню вітчизняної педагогічної науки на вищий щабель. Рівень особливого обґрунтовується також як такий, що відображає особливості формування змісту підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру та докторантуру.

Як *індивідуальне* така підготовка передбачає створення у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації і наукових установах реальних стимулів професійного та особистісного розвитку науковця, викладача-дослідника шляхом запровадження сучасних педагогічних технологій, а також постійного моніторингу якості реалізації освітніх і наукових програм.

Підготовка на рівні *специфічного* предметного означає врахування в змісті і формах підготовки кадрів вищої кваліфікації особливостей наукової і науково-педагогічної діяльності, а також рефлексії результатів наукового пошуку в процесі виконання видів діяльності викладача вищої школи: організаційно-методичного, навчально-виховного, науково-дослідного, науково-методичного.

Вимоги сучасного суспільства зумовлюють підготовку висококваліфікованих учених не тільки виключно для проведення досліджень, але й для активної участі у вирішенні проблем в різних галузях економіки, політики і загалом стратегічних завдань на державному рівні [8] .

За таких умов гуманістичну, антропологічну, гуманітарну парадигми пізнання як теоретико-методологічні передумови нашого дослідження було рефлексовано на розуміння проблем підготовки кадрів вищої кваліфікації у соціальному, філософському, психолого-педагогічному контекстах. Ці парадигми актуалізуються й на практичному рівні в діяльності аспірантури і докторантури як традиційних інституцій підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, а також у нових змінних умовах упровадження ступеневої системи освіти в Україні.

Так, у площині *гуманістичної парадигми* суб'єктом підготовки у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації або науково-дослідних установах є відповідно науково-педагогічний працівник або вчений, духовно розвинена особистість, якій притаманні потреба в саморозвитку і самовдосконаленні. У форматі гуманістичної парадигми відбувається спілкування наукового керівника зі здобувачами для розвитку творчих здібностей, поглиблення наукових інтересів і здібностей майбутніх наукових працівників і викладачів. У світоглядному, методологічному і людському розумінні науковий керівник має бути взірцем справж-

ного педагога-наставника, вченого, який власним прикладом доводить відданість справі, демонструє високий рівень сформованості професійної компетентності.

Антропологічна парадигма дозволяє проаналізувати еволюцію понять «науковий працівник», «науково-педагогічний працівник» в історичному і соціальному контекстах. Сутність антропологічної парадигми полягає у сприйманні аспіранта, докторанта або здобувача наукового ступеня як біосоціального суб'єкта, в якого внутрішні процеси спрямовуються на інтелектуальний, емоційний, особистісний розвиток. Завдяки включеності у науково-дослідницьку діяльність в особі розвивається прагнення до професійного й особистісного розвитку та саморозвитку, де пріоритетами виступають мотиви творчої наукової діяльності.

На зміну вузькоспеціалізованому професіоналізму приходить проблемно-орієнтований професіоналізм, професіоналізм з універсальною фундаментальною підготовкою, що забезпечує високий потенціал самонавчання, перекваліфікації, зміни професій, без якого неможлива професійна адаптація людини в глобалізованому світі. Тому *гуманітаризація* зумовлює переорієнтацію підготовки кадрів вищої кваліфікації з предметно-змістового опанування, зокрема, в галузі педагогічних наук, що детерміновано окремими науковими спеціальностями (історія педагогіки, теорія і методика професійної освіти, теорія і методика виховання тощо), на вивчення цілісної наукової картини світу, формування в особистості гуманітарного й системного мислення.

Історія та сьогодення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, як цілісного феномену, передбачає узагальнення, систематизацію, класифікацію всього нагромадженого знання через аналіз і синтез відповідних джерел і базується на аксіологічному, акмеологічному та синергетичному підходах.

Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у вищому навчальному закладі або науково-дослідній установі - це один з етапів соціалізації особистості, метою якого є неперервний професійний розвиток та досягнення певної вершини на кожному з етапів професійної діяльності. Тому вважаємо за доцільне виділити *аксіологічний підхід* у контексті формування сукупності специфічних педагогічних цінностей наукової і професійно-педагогічної діяльності, суб'єктивне сприйняття яких є особистісно важливими для аспіранта та докторанта. Інтеграція аксіологічного знання про загальнолюдські цінності, світову, національну й духовну культуру відбивається у змісті підготовки в аспірантурі та докторантурі. *Акмеологічний підхід* скеровується на дослідження факторів, умов, критеріїв якості підготовки кадрів вищої кваліфікації в умовах вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації та наукових установах, обґрунтування чинників, що мотивують особу на особистісне зростання, професійний розвиток, самовдосконалення до і після здобуття певного наукового ступеня. *Синергетичний підхід* полягає в тому, що генеза педагогічного знання про підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації має свою власну логіку самоорганізації через різноманітність її проявів за аспірантськими та докторськими програмами у вищих навчальних закладах або наукових установах.

Виявити сутнісні ознаки такого феномену як «підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів» сприятиме з'ясування генезису різних дефініцій, обґрунтування чи спростування їх історичного походження, наявності суперечливих, ідеологічно завантажених, модернізованих тлумачень. Визначення історичного коріння нині діючої системи підготовки кадрів вищої кваліфікації в Україні знаходимо у поняттях і термінах доби СРСР. Так, терміни «радянська наука», «червона професура», «соціальне замовлення», «вузівська наука», «старорежимна професура», «педагог-дослідник», «науково-педагогічна інтелігенція», «вузівська інтелігенція»,

«стара професура», «науково-викладацькі кадри», «немарксистська професура» виникли у 20-30 рр. минулого століття [4] і нині вживаються в історичному контексті. Натомість є усталена група термінів, що характеризують науково-дослідну діяльність, державні вимоги до підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів, зокрема: підготовка, наукові кадри, науково-педагогічні кадри, аспірантура, докторантура, аспірант, докторант, учений, науковий ступінь та ін. Водночас у контексті реформування вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу додаткового уточнення потребують «аспірантура», «докторантура», «дисертація» тощо.

Ураховуючи зазначене, поділяємо думку С. Сисоєвої та І. Соколової про необхідність чіткого розмежування термінів, щоб уникнути плутанини при використанні близьких за змістом понять. Терміни, прийняті в тій або іншій країні, мають бути зрозумілими, зіставними і сумісними в міжнародному освітньому контексті [7]. Це особливо актуально при розробленні нової редакції Закону України “Про вищу освіту”, постанови Кабінету Міністрів України “Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів”, інших нормативно-правових документів з питань вищої освіти, яким має передувати робота з визначення та уточнення базових понять і термінів.

Аналізуючи поняттєво-термінологічний апарат, слід виокремити чотири групи дефініцій, як важливі орієнтири дослідження для обґрунтування методологічних засад та особливостей підготовки кадрів вищої кваліфікації. До першої групи відносяться базові поняття дослідження, які мають процесуальний характер: підготовка, система підготовки, підготовка фахівців вищої кваліфікації, наукова діяльність, науково-педагогічна діяльність, наукова робота, науково-дослідна робота.

Поняття, що визначають форми підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, складають другу групу: аспірантура, докторантура, аспірант, докторант, здобувач наукового ступеня. Третя група - це дефініції щодо суб'єктних відносин підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: вчені, наукові працівники, науково-педагогічні працівники, наукові кадри, науково-педагогічні кадри, науковий потенціал, науково-педагогічний потенціал, наукові установи, вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації. До четвертої групи належать поняття, що характеризують результативність підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів: дисертація, науковий ступінь, доктор наук, кандидат наук, науковий результат, науково-прикладний результат, учене звання.

Утім ключовим поняттям є «підготовка», яке в дослідженні розуміється як соціально-педагогічна система, спрямована на формування у вченого або викладача вищого навчального закладу компетентностей щодо наукової або науково-педагогічної діяльності. Здійснюючи порівняння щодо якості освіти поміж різними університетами вагомого значення набувають кінцеві результати підготовки через аспірантуру чи докторантуру [1]. Такі поняття, як знання, уміння, навички нині вже є недостатніми і саме тому провідна роль належить компетентностям.

Визначення компетентностей заслуговує особливої уваги, оскільки це є «інтегральне», «динамічне поєднання» знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей та ін. [14], якими має володіти здобувач наукового ступеня. Експертними групами Європейської комісії програми Тьюнінг запропоновано загальні (інструментальні, міжособистісні, системні) і специфічні (предметні) компетентності, з яких слід вибрати найвагоміші та найпридатніші для вітчизняної системи освіти з урахуванням особливостей проведення емпіричних і теоретичних досліджень, експериментальної перевірки, практичної апробації тощо [1; 14]. Результатами підготовки докторанта мовою компетенцій є: здатність демонструвати системне розуміння, осмислення наукової галузі та досконале володіння методами наукового

дослідження; започатковувати, розробляти, упроваджувати та адаптувати значиму, важливу ідею дослідження з повнотою, цілісністю, притаманною вченому; здійснити внесок через оригінальне дослідження, що розширює межі знань, шляхом підготовки основного тексту роботи, певні частини з якого були удостоєні публікації в національних або міжнародних виданнях. Здобувач наукового ступеня має бути здатним до критичного аналізу, оцінювання та синтезу нових і складних ідей; спроможним спілкуватися з науковими колегами, широкою науковою спільнотою та з суспільством у цілому з питань своєї компетентності; уміти просувати в академічному і професійному, прикладному контекстах технологічне, соціальне або культурне досягнення в суспільстві, побудованому на основі знань [10; 13; 14].

Відповідно до вимог Болонського процесу на семінарі у Зальцбурзі (2005) було сформульовано практичні рекомендації з розвитку системи підготовки кадрів вищої кваліфікації в Європі, які було представлено у систему десяти принципів [2; 10]. З-поміж основних зазначимо ті, що становлять теоретичну базу нашої концепції: підготовка наукових кадрів має відповідати вимогам ринку праці і не обмежується тільки академічною діяльністю у вищих навчальних закладах і наукових установах; установи, які здійснюють підготовку кадрів вищої кваліфікації, несуть відповідальність за актуальність тематики, розробленої аспірантами/докторантами, що сприяє їх кар'єрному просуванню; аспіранти повинні сприйматися в академічному співтоваристві як початкуючі дослідники, які спроможні здійснити вагомий внесок до генерації нового знання; адекватне фінансування підготовки здобувачів наукового ступеня і забезпечення успішного та своєчасного захисту дисертацій. Інші принципи стосуються визначальної ролі наукового керівництва, прозорості атестації, взаємної відповідальності претендентів наукового ступеня, керівників, установ, що забезпечують підготовку наукових кадрів вищої кваліфікації.

Загальноєвропейські класифікаційні вимоги щодо докторських програм полягають у: адекватній тривалості (як правило, від 3 до 4 років) і сумісності, якщо вони пропонуються двома університетами з різних країн для присудження подвійних учених ступенів (joint degrees); мультидисциплінарності «третього циклу» підготовки; спрямованості на географічну, фахову мобільність здобувачів, що володіють багатофункціональними навичками (transferable skills); орієнтації на міжнародну співпрацю в рамках міжуніверситетської кооперації; інноваційному характері, варіативності для сприяння розвитку міжнародної, національної і регіональної співпраці між вищими навчальними закладами; спрямованості на отримання докторантами нового знання через проведення оригінальних досліджень [9; 11].

Компетентнісний підхід доповнюється кредитним підходом, який визначений Європейською системою трансферу і накопичення кредитів (ECTS), що в цілому сприятиме орієнтації підготовки фахівців вищої кваліфікації на засадах людиноцентризму [3; 6]. У нашій концепції виходимо з того, що докторські програми включають типові види діяльності, кожен з яких вимірюється в кредитах ECTS і сприяє формуванню у здобувача наукового ступеня певних компетентностей. Це: навчання; дослідницька діяльність та презентація її результатів (публікації у вітчизняних і міжнародних журналах, реферованих і нереферованих, матеріали конференцій); активна участь у конференціях (міжнародних і національних); цитування (наукове цитування, цитування в монографіях, у вітчизняних і міжнародних журналах); підготовка докторської дисертації; упровадження нових методів, технологій, навчально-методичних комплексів; отримані патенти, розроблене програмне забезпечення тощо; викладацька діяльність; наукове, навчальне стажування за кордоном; участь у законодавчій, проектній, грантовій діяльності тощо [11; 12].

Зміст підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у контексті особистісно-орієнтованого підходу передбачає розвиток у науковця здібностей наукової рефлексії; розуміння на основі цього власного психологічного ресурсу та усвідомлений вибір шляхів його адекватного використання у майбутній науково-педагогічній діяльності; уміння вибудовувати відносини з усіма суб'єктами наукового процесу у режимі діалогу, партнерства і творчої співпраці. Виходячи з цього формування змістових модулів навчання здобувачів наукового ступеня в має відбуватися за принципами мультидисциплінарності, міждисциплінарності, диференціації та інтеграції. Зокрема, слід виділили такі основні змістовні модулі підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в аспірантурі: «Філософія науки», «Історія і методологія педагогічної науки», «Формування тезаурусу наукового дослідження», «Математичні та статистичні методи педагогічного дослідження», «Культура наукового і професійно-педагогічного спілкування», «Психологія наукової діяльності» та ін. Функціональна спрямованість кожного модуля змісту навчання полягає у сформованості окремих компетенцій та їх органічній єдності як професійної компетентності в цілому.

Таким чином постають питання у площині необхідності розроблення державного стандарту, визначення переліку компетентностей відповідного наукового й освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки через аспірантуру та докторантуру за етапами: *мотиваційно-цільовим* (неперервний розвиток особистості, формування культури наукового пошуку і науково-педагогічної діяльності); *організаційно-структурним* (організація наукової і науково-педагогічної діяльності, педагогічного дослідження, експериментальної роботи та впровадження її результатів у педагогічну практику); *процесуальним* (проблемні лекції, методологічні семінари, наукові колоквіуми, творчі лабораторії, наукові стажування, участь у міжнародних науково-дослідних проектах, наукових форумах, методичних семінарах тощо); *результативно-презентаційним* (оформлення рукопису дисертації за вимогами міжнародних та національних державних стандартів; презентація результатів науково-дослідження у формі захисту основних положень, монографії тощо).

Джерелом розроблення методологічних засад підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації є реконструювання і рефлексія зарубіжного досвіду, що сприяє більш повному і глибокому розумінню проблем підготовки і кваліфікації науково-інтелектуального прошарку суспільства доби глобалізації та інтернаціоналізації знань, яким ми вважаємо наукові і науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації. Це й стане предметом наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Біла книга національної освіти України / За заг. ред. В.Г.Кременя; НАПН України. - К Інформ. системи, 2010. - 342с.
2. Ганчеренко ИИ Цикличность высшего образования и подготовка научных кадров высшей квалификации / И. И. Гончаренко // «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом»: Материалы международной научно-практической конференции /под ред. ИВ. Войтова. - Минск: ГУ «БЕЛИСА», 2008. - 316 с.
3. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. - К.: Педагогічна думка. - 2009. - 520 с.
4. Кузьменко М.М. Науково-педагогічна інтелігенція в УРСР 20-30 років : соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень / М. М. Кузьменко. - Донецьк. - НОРД-ПРЕС, 2004 - С. 6.
5. Луговий В.І. Модернізація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в аспірантурі та докторантурі наукових установ АПН України в контексті Болонського про-

цесу: досвід, проблеми, перспективи / В. І. Луговий, В. А. Семиченко, О. Л. Кононко, І. Ю. Регейло, О. А. Макаренко // Педагогіка і психологія. - № 1. - 2008. - С. 94.

6. Луговий В.І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників - важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі // Проблеми освіти: Наук. зб Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. - К., 2010. Випуск На 63. - Частина 1. - 240 с., с 3-9

7. Сисоєва С.О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О.Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН України. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. - Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010 - 362 с., с. 32.

8. Таланова Ж. В. Особистісно орієнтовані технології в освітніх докторських програмах зарубіжних країн / Ж. В. Таланова //Вища освіта України. - 2008. Додаток 1. - № 3: Тематичний випуск «Наука і вища освіта України: міра взаємодії». - 212 с.

9. Таланова Ж. В. Реалізація компетентнісного підходу в докторській підготовці: європейський досвід [Електронний ресурс] / Ж.В.Таланова і/ Інформаційні технології і засоби навчання. - 2009. -№5(13).- Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu.ua/net/em.html>;

10. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society» (Salzburg, 3-5 February 2005). [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.eua.be/eua/isp/en/upload/Salzburg_Conclusions_1108990538850.pdf

11. European University Association (2005). Doctoral programmes for the European Knowledge Society. [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.eua.be/eua/isp/en/upload/Doctoral_programmes_Project_Report_1129278878120:

12. QAA Framework for Higher Education Qualifications. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp>.

13. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.

14. Turning Education Structures in Europe. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=210&Itemid=236>.

УДК. 006.015.5:378

С.Б. СЛІПАЧУК

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. Проаналізовано світові тенденції впровадження систем управління якістю у вищих навчальних закладах США, Європи, Австралії та Росії.

Ключові слова: якість вищої освіти, система управління якістю, стандарти управління якістю

Аннотация. Проанализировано мировые тенденции внедрения систем управления качеством у высших учебных заведениях США, Европы, Австралии и России.

Ключевые слова: качество высшего образования, система управления качеством, стандарты управления качеством.

Annotation. Analysis of world tendencies implementation of systems for management by quality in higher education institutions in the USA, Europe, Australia and Russia.

Key words: quality of higher education, system for management by quality, standards for management by quality.

Актуальність теми дослідження. Останнім часом в більшості країн світу сталися глибокі зміни в питаннях управління та забезпечення якості вищої освіти, які призвели до того, що ВНЗ почали змінювати філософію мислення стосовно якості.

Як свідчить світова практика у галузі вищої освіти, очевидно вже недостатньо на сьогодні традиційних методів, які б здатні були вдосконалювати систему управління ВНЗ, підвищували якість навчально-виховного процесу та забезпечували якість підготовки висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця. Зрозуміло, що потрібно застосовувати нові організаційні, наукові та методичні підходи.

У наш час у ВНЗ Європи адаптовані до освіти цілий ряд моделей удосконалення процесів. Деякі з них використовуються у вищому професійному навчанні:

- метод «аналізу» (SWOT-аналіз, «Бенчмаркінг»)
- концепція «Загального керування якістю» (TQM) [16];
- система управління якістю, заснована на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000:2001 (із 2020 року це стандарт ISO 9000:2008) [7].
- модель EFQM (основану на використанні дев'яти критеріїв оцінки) признає право на існування різноманітних підходів щодо досягнення стійкої досконалості та якості у різноманітних аспектах діяльності.

Але найбільшого поширення набуває система управління якістю. Орієнтуючись на передовий світовий досвід, внутрішні системи управління якістю впроваджуються за стандартом ДСТУ/ISO 9001:2008, принципами загального менеджменту (TQM), та рекомендаціями ДСТУ - П ІВА 2:2007 «Настанови щодо застосування ISO 9001:2008 у сфері освіти».

В Україні на загальнодержавному рівні вже офіційно визнано роль системи управління якістю. Доказом цьому є той факт, що 23.09.2009 р. на засіданні Кабінету Міністрів України розглянуто та затверджено Проект нового Положення про акредитацію ВНЗ у якому до переліку об'єктів, які підлягають контролю та оцінці під час процедури акредитування додано наявність у ВНЗ впроваджені та ефективно функціонуючої системи управління якістю [15].

Саме тому досвід впровадження системи управління якістю у ВНЗ різних країн світу є актуальним питанням сьогодення та відповідає сучасним проблемам педагогічної науки та педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До питань забезпечення та управління якістю вищої освіти долучені управлінці галузі освіти, практики та вчені. Якість вищої освіти виступає предметом філософських, психологічних, педагогічних, політологічних, економічних, соціологічних, кваліметричних досліджень. [10].

Сутнісна та змістовна сторона забезпечення якості вищої освіти стала предметом серйозного аналізу у наукових працях В. Андрущенка, В. Байденка, Я. Болюбаша, І. Жовтої, В. Журавського, М. Згуровського, М. Степка, В. Семиноженка та інших.

У виступах і доповідях Кременя В. Г., Огнев'юка В. О., Хоружої Л. Л., Дем'яненко Н. М., Мартиненко С. М., Бобрицької В. І. наріжним каменем постає питання кардинального поліпшення якості вищої освіти.

Теоретичними питаннями, пов'язаними із системою управління якістю у ВНЗ, займалися такі науковці, як Віткін Л.М., Волков О.І., Зенкін А.С. Хімичева А.І., Демиденко О.А. Їх наукові доробки в питаннях впровадження, нормативно-правового забезпечення, процесного підходу та оцінки економічної ефективності систем управління якістю - ще не достатньо вивчені та оцінені [3].

Аналіз матеріалів останніх наукових досліджень стану даної проблеми Хімичевою А. І. [3] свідчать про проблеми стосовно правового забезпечення, підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців з питань якості вищої освіти.

іти, а також про відсутність комплексного підходу до розроблення і впровадження стандартів якості вищої освіти, розроблення єдиної загальнодержавної програми розвитку вищої освіти, комплексного підходу до управління якістю вищої освіти.

На думку вітчизняних вчених, забезпечення якості вищої освіти і її вплив на розвиток економіки - повинні стати стратегічним національним соціально-культурним пріоритетом України.

Також ця тема звучала з вуст учасників Всеукраїнської науково-методичної конференції «Моніторинг якості вищої освіти: теорія та практика», яка проходила в стінах Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка у 16-17 грудня 2009 р. та на перших Всеукраїнських Морозівських педагогічних читаннях «Актуальні проблеми педагогіки вищої школи в руслі Болонського реформування», яка відбувалась 12-13 лютого у Національному педагогічному університеті ім. М. Драгоманова.

Ціль даної статті - проаналізувати світові тенденції впровадження систем управління якістю у вищих навчальних закладах США, Європи, Австралії та Росії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Так досвід багатьох університетів світу, які впровадили систему управління якістю на основі міжнародних стандартів серії ISO 9000, підтверджує корисність методів удосконалення якості для досягнення основних цілей вищої освіти [1], [12].

Серед американських університетів, які досягли суттєвого прогресу завдяки впровадженню принципів ТОМ, є такі ВНЗ, як Орегонський, Делаварський, Вірджинійський, Аризонський, Чиказький, Меріпендський, Рочестерський тощо. За результатами досліджень, проведених деякими ВНЗ США, у сфері управління якістю можна визначити такі основні тенденції:

- визначення ключових завдань в освітній галузі;
- застосування лише тих методів, які будуть стимулювати студентів до активної форми навчання;
- використання для навчання таких практичних ситуацій, які є корисними для студентів;
- використання кращих світових прикладів і впровадження їх у практику для інтеграції чужого досвіду;
- залучення представників бізнесу для розроблення учбових програм і курсів;
- використання інтерактивних форм навчання та зворотного зв'язку випускників ВНЗ з майбутніми роботодавцями.

Аналіз аналогічної практики Великої Британії засвідчив, що її університети, порівняно з американськими, виявились більш гнучкими щодо впровадження інновацій. Адже починаючи з середини 90-х років XX ст. вони переорієнтувались на сталий прогресивний розвиток. Найбільших успіхів щодо впровадження систем якості та принципів TQM досягли університети Астона, Лідса, Уолверхемптона, Ольстера, Ньюкасла тощо.

Якщо більш глибоко проаналізувати досвід Британських університетів, то можна сказати, що основні чинники їхнього успіху у тому, що вони існують заради якості. Для цього вони:

- орієнтовані на задоволення споживача;
- виявились більш гнучкими до впровадження системи управління якістю;
- раз і назавжди визначились у своїх пріоритетах (де на перше місце вивели якість);

- постійно навчаються вдосконалювати якість, заради задоволення потреб споживачів освітніх послуг (студентів, роботодавців, державу, суспільство);

Проведений аналіз впровадження систем якості та принципів TQM у практику американських і британських університетів показав, що процес навчання у своїй практичній площині максимально приближений до вимог виробництва. Це можна пояснити тим, що у названих країнах такі важливі чинники, як прихильність вищого керівництва ВНЗ, залучення персоналу, стратегічне планування, навчання персоналу - є універсальними, як для закладів освіти, так і для підприємств чи організацій.

Системи управління якістю впроваджують не тільки університети Великої Британії, Італії, Іспанії, та Словачії. Аналогічні системи якості ефективно функціонують в університетах Китаю, Тайваню, Таїланду, Сингапуру, Кореї, Австралії, Нової Зеландії, Макао тощо. Якщо екстраполювати ці дані в загальноосвітньому розрізі, то можна впевнено сказати, що на сьогодні у світі налічується не менше 3-3,5 тис. університетів, які впровадили системи якості відповідно до вимог ISO 9001/2001 «Системи управління якістю. Вимоги» (з 2010 року цей стандарт замінено на ISO 9001/2008).

Нажаль, загальновстановленої світової статистики щодо сертифікованих систем якості ВНЗ не існує. У той же час у праці [14] наведено деякі статистичні дані щодо загальної кількості сертифікованих систем управління якістю у галузі освіти.

Розглянемо на прикладі австрійського університету прикладних наук та менеджменту міста Креме підхід щодо створення системи якості ВНЗ. З даним освітнім закладом Австрії український університет економіки та права «КРОК» започаткував співробітництво у сфері якості. У 1997 р. Кремський університет впровадив систему якості згідно з вимогами стандарту ISO 9001:1994 і отримав сертифікат відповідності від австрійського органу сертифікації систем якості OQS. У травні 2003 р. цей орган провів сертифікацію модифікованої процесно-орієнтованої системи управління якістю згідно з вимогами міжнародного стандарту ISO нової версії 2000 р. Модернізована система якості університету сконцентрована на ключових процесах його діяльності [3]. Основою для визначення цілей університету стало формулювання його місії, якою визначено наступне:

- опинитися серед кращих німецькомовних університетів свого профілю у Центральній Європі;
- діяти як єдина команда;
- постійно розвивати свої можливості;
- разом із студентами та партнерами спільно розбудовувати перспективне майбутнє.

При цьому, найважливішими цінностями для університету є чесність, відповідальність, взаємна довіра, компетентність та інтернаціоналізм. Чітко сформульована місія дозволила університету визначити політику у сфері якості та встановити конкретні вимірні цілі для її реалізації, які в свою чергу стали підґрунтям для перспективного плану стратегічного розвитку університету.

Серед головних положень політики якості цього університету можна виділити такі:

- університет є організацією, що орієнтована на клієнта і вважає студентів, персонал, роботодавців і суспільство своїми споживачами;
- партнерами університету є, з одного боку, студенти, а з іншого - персонал, спонсори, компанії, суспільство, наукова спільнота і постачальники;

- для університету важливими професійними якостями є: ентузіазм, висока відповідальність, мотивація співпраці зі студентами, викладачами, персоналом;
- університет пропонує студентам найкращу освіту відповідно до державних вимог, а також сприяє кожному студенту у розвитку ключових здібностей, в мобільності, у вирішенні проблем та в самоосвіті;
- університет зацікавлений у співробітництві з персоналом на довготривалій основі;
- університет дає свободу персоналу у прийнятті рішень і визначенні цілей, але очікує відповідної лояльності від нього;
- університет створює атмосферу комфорту для студентів і персоналу;
- університет бачить себе як дружню сім'ю, сильну команду і створює можливості для роботи і навчання за гнучким графіком;
- університет наймає тільки висококваліфікованих та зацікавлених у постійному підвищенні кваліфікації викладачів;
- університет надає суспільству, підприємствам та організаціям добре освічених випускників, а також результати важливих наукових досліджень;
- університет залучає представників суспільства у процес розроблення навчальних програм з тим, щоб врахувати їх потреби й очікування;
- для університету надзвичайно важливим є високий рівень задоволення суспільства рівнем навчання фахівців у ньому.

Хоча сформульована австрійським університетом політика у сфері якості має загальний характер, дуже важливим при цьому є те, що університет має своє власне обличчя, тобто те, що відрізняє його підхід від усіх інших. Особливо цінним є те, що вона враховує сучасні світові тенденції розвитку вищої освіти.

Формулювання власної політики, на нашу думку, є свідченням того, що керівництво університету взяло на себе відповідальність за наслідки впровадження системи якості та виділяє необхідні ресурси на реалізацію даного бізнес проекту [9].

Розглянемо ще одну країну, де широко застосовуються принципи менеджменту якості - це Австралія, досвід якої для України є досить повчальним. Адже Австралія за останню чверть XX ст. здійснила перехід від економіки, основою якої були сільське господарство і гірничорудна промисловість, до наукомісткої високотехнологічної економіки. Підґрунтям для такого стрибка став розвиток системи вищої освіти, значну роль у піднесенні якої зіграли саме міжнародні стандарти ISO серії 9000. Так у Австралії впровадили і сертифікували свої системи якості найбільші національні університети міст Канберри, Сіднея, Мельбурна, Вікторії, Квікенда та ін. Свідченням розповсюдження сучасних методів якості у вищій освіті Австралії стало видання спеціальної практичної настанови щодо застосування стандарту ISO 9001: 2000 у галузі навчання і освіти [6].

Вартим уваги у галузі вищої освіти є досвід Російської Федерації, оскільки процеси, які відбувались в останні роки в російській вищій школі, значною мірою були притаманні й українській освітній галузі.

Як зазначено у праці [8], якість вищої освіти у РФ знижується. У той же час конкуренція на ринку освітніх послуг загострюється, і це може спонукати російські ВНЗ шукати шляхи для підвищення якості підготовки випускників. Проблема якості освіти знайшла відображення у «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [1], [5].

Російські фахівці у галузі вищої освіти шукають шляхи її подальшого розвитку, уважно вивчають світовий досвід, зокрема, впровадження принципів TQM, стандартів ISO 9000 та моделей ділової досконалості. Так, у праці [3] відповідно

до принципів TQM пропонується оцінювати якість роботи ВНЗ залежно від показників працевлаштування випускників, тобто ВНЗ має стати організацією з чіткою орієнтацією на споживача (випускника, роботодавця і суспільство).

У праці [11] наведено приклад впровадження в 1999 р. системи менеджменту якості у Томському політехнічному університеті, яку в кінці 2001 р. було сертифіковано на відповідність стандарту ISO 9001. Запроваджено також модель системи оцінювання якості освітнього процесу на основі системного і процесного підходів [3].

Ще одним прикладом побудови системи якості ВНЗ є досвід Тульського державного університету [16],[13]. Організаційно процес управління якістю у даному ВНЗ визначається через його структурну вертикаль: ректорат, деканат, кафедри і викладачі. Ще одна особливість системи якості Тульського університету - це визначення якості спеціаліста на основі тестування й отриманих оцінок на відповідній стадії життєвого циклу.

Система менеджменту якості російської Далекосхідної державної академії економіки та управління зосереджена на управлінні якістю ключового процесу, яким, без сумніву, є навчальний процес [4]. Відповідно до моделі управління якістю на основі процесного підходу в академії проведено структурування процесів системи якості ВНЗ [3].

Практичні кроки єдиної державної політики Росії спрямовані, в першу чергу, на забезпечення якості вищої освіти. На сьогоднішній день у російській федерації впроваджено і сертифіковано десятки систем якості, зокрема у Томському політехнічному університеті, Тульському державному університеті, Санкт-Петербурзькому університеті дизайну та технологій і Санкт-Петербурзькому фінансово-економічному університеті, Кубанському аграрному університеті, Сибірському університеті шляхів сполучення, Далекосхідній академії економіки та управління та інших. Також у багатьох ВНЗ системи якості впроваджуються або ж знаходяться на стадії розроблення. З 2003 проводиться величезна робота в десятках вузів Росії, спрямована на створення й сертифікацію системи управління якістю окремих підрозділів освітніх закладів та спеціалізованих центрів додаткової професійної освіти [2].

Поштовхом для побудови ефективної системи якості у вищевказаних закордонних університетах стало перспективне рішення вищого керівництва, яке було закріплено у місії, баченні і стратегії ВНЗ. Виходячи з важливості чіткого та добре обґрунтованого стратегічного бачення свого подальшого розвитку даними університетами було зосереджено увагу саме на формуванні стратегії в основу якої було покладено результати проведеного SWOT-аналізу (абревіатура: Strength - сила, Weakness - слабкість, Opportunities - можливості, Threats - загрози) [2], [12], [13].

Висновки та перспективи у даному напрямку

Проаналізований сучасний стан розробки та впровадження систем управління якістю у ВНЗ США, Європи, Австралії та Росії, показав, що в цілому проблема забезпечення якості ВО на сьогоднішній день залишається досить актуальною. Позитивні приклади різних країн не тільки свідчать про ефективність базисних методологій управління якістю вищої освіти, але й доводять той факт, що зберігається тенденція впровадження системи управління якістю у ВНЗ, яка є ефективним інструментом удосконалення управління не тільки освітнього закладу, але й навчально-виховного процесу та освітніх послуг.

Закордонні ВНЗ не втрачають свій шанс, а концентруються на питаннях якості, як на основній меті своєї діяльності, тим самим:

- досягають міжнародного рівня якості вищої освіти;
- отримують високий рівень довіри і визнання європейського освітнього співтовариства;
- отримують стійку прихильність споживачів освітніх послуг;
- відкривають собі нові можливості та перспективи (притік абітурієнтів, проєктні замовлення, притік інвестицій, участь у тендерах тощо).

На краший світові зразки має орієнтуватися, як система вищої освіти України, так і конкретні ВНЗ і в цьому контексті проводити відповідні структурно-якісні реформи. Для цього вже сьогодні:

- потрібно поставити перед собою чіткі цілі відносно рівня забезпечення якості вищої освіти та робити реальні практичні кроки в напрямку їх досягнення;
- слід реалізовувати таку політику щодо якості надання освітньої послуги, яка визначатиме цілі й пріоритети навчання, шляхи їх реалізації, відповідатиме загальноприйнятим європейським та міжнародним принципам, та буде побудована на кращих досягненнях вітчизняних та іноземних ВНЗ.

Література:

1. Беляева М. Проблемы качества образования в условиях реформы высшей школы / Стандарты и качество, 2002. № 4. - С. 20-21.
2. Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов. Руководство для участников конкурса //М.: Министерство образования РФ., 2003
3. Віткін Л.М., Волков О.І., Хімичева Г.І., Зенкін А.С. Системи якості ВНЗ: теорія і практика. Монографія //К., 2006. - 300с.
4. Гаффарова Е. Создание системы менеджмента качества в вузе // Методы менеджмента качества, 2002. - № 12. - С. 12-16.
5. Геворкян Е.Н., Мотова Г.Н. «Болонский процес і співробітництво в області забезпечення якості освіти»: опыт РФ //М., Высшая школа, 2003.
6. ДСТУ-П ІВА 2:2007 «Настанови щодо застосування ISO 9001:2008 у сфері освіти». //Держспоживстандарт України. Київ, 2009.
7. ДСТУ/ISO 9001:2008, IDT Системи управління якістю. Вимоги.//Держспоживстандарт України. Київ, 2009.
8. Ильинский И. Качество- ядро образовательного процесса// Стандарты и качество, 2002. -№ 4. - С. 22-24.
9. Мазур И.И., Шапиро В.Д. и др. Управление ректмами. // М.: Высшая школа, 2001. - 875 с.
10. Кудикіна Н. В., Якість освіти у контексті понятійно-категоріального апарату проблеми.//Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції від 16-17 грудня 2009 КМПУ імені Б. Д. Грінченка, Центр моніторингу столичної освіти. //Київ, 2009 ст. 3.
11. Рузаев Е., Погребняк С, Клеников А. и др. Томский политехнический институт: система менеджмента качества // Стандарты и качество. - 2002. № 4. - С. 61-63.
12. Соловьев В., Кочетов А., Шестаков А. и др. Стимул и инструмент повышения качества деятельности ВУЗов // Стандарты и качество, 2002. № 4. - С. 52-56.
13. Спиридонов Э., Савина Е. Разработка модели системы качества вуза // Стандарты и качество, 2002. № 4. - С. 46, 47.
14. Central Secretariat, Switzerland The ISO 9000 Survey of ISO 9000 and ISO 14 000 Certificates Twelfth cycle, 2002., P. 42.
15. Урядовий портал «Події дня». Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/news>.
16. Фролов Н., Протасьев В., Шильдин В. Принципы построения систем качества в образовательных процессах // Стандарты и качество, 2002 № 4. - С. 41, 42.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ВАЖЕЛІ УПРАВЛІННЯ НЕЮ

Анотація. У статті розглянуто та узагальнено існуючі в педагогічній літературі підходи до змісту поняття «якість освіти», його компонентної структури, компонентів системи оцінки якості освіти, а також показників і критеріїв якості освіти як важелів управління цією якістю.

Ключові слова: якість освіти, структура якості освіти, показники та критерії якості освіти, управління якістю освіти.

Анотація. В статье рассматриваются и обобщаются существующие в педагогической литературе подходы к содержанию понятия «качество образования», его компонентной структуре, компонентов системы оценки качества образования, а также критериев и показателей качества образования как рычагов управления этим качеством.

Ключевые слова: качество образования, структура качества образования, показатели и критерии качества образования, управление качеством образования.

Annotation. The article investigates and summarizes the existing in pedagogical literature approaches to the contents of the notion "education quality", its component structure, components of the system of education quality evaluation as well as criteria and indicators of education quality as control levers of this quality.

Key words: education quality, structure of education quality, criteria and indicators of education quality, education quality management.

На сьогоднішній день освіта стала одним із вагомих факторів, що визначають стійкий розвиток суспільства та успішне вирішення багатьох проблем як національного, так і загальнолюдського характеру. Розвиток сучасної освіти, зокрема в напрямку підвищення її якості, зумовлений сучасною соціально-економічною ситуацією, знаходиться в полі зору багатьох науковців, суспільства та держави в цілому. Проблема забезпечення якості освіти актуалізується загальними тенденціями розвитку цивілізації в XXI столітті, яке називають сьогодні «віком якості» [8, с. 14]. Окрім того, інтерес до оцінки якості освіти та її підвищення викликаний процесами інтернаціоналізації та глобалізації, які вимагають співставлення національних освітніх систем та критеріїв якості.

У Всесвітній декларації ЮНЕСКО про вищу освіту для XXI століття в статті 11 сформульовані наступні положення: «Якість в сфері вищої освіти є багатовимірною концепцією, яка має охоплювати всі її функції і види діяльності: навчальні і академічні програми, наукові дослідження і стипендії, укомплектування кадрами, тими, хто навчається, будівлі, матеріально-технічну базу, обладнання, роботу на благо суспільства і академічне середовище. Найважливіше значення для підвищення якості має внутрішня самооцінка поряд із зовнішньою оцінкою» [4].

Мета статті полягає в дослідженні та узагальненні поглядів науковців на питання змісту поняття «якість освіти», його компонентної структури, визначенні показників і критеріїв якості освіти, вплив на які робить їх важелями управління цією якістю. Досягнення поставленої нами мети передбачає вирішення наступних **завдань**: 1) проаналізувати та узагальнити існуючі в літературних джерелах погляди на питання змісту поняття якості освіти, виділити її складові; 2) проаналізувати сучасні точки зору на поняття критеріїв та показників якості освіти.

Питання забезпечення якості сучасної освіти, створення систем оцінки та управління нею є предметом дослідження багатьох вчених в галузі педагогіки, філософії, соціології, економіки. Окремі питання забезпечення та оцінки якості

освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, пошук шляхів, методів та механізмів управління цією якістю розробляли О.І.Субетто, М.М.Поташник, Л.Н.Давидова, А.В.Чернецов, Н.В.Ізотова, О.О. Андреев, А.Д.Клубис, Н.О.Селезньова, Б.А.Жигалев, Л.П.Одерій, Ю.К. Бабанський, В.П.Беспалько та інші.

Для вирішення проблеми підвищення якості освіти важливим є визначення її показників, критеріїв, які досить неоднозначно тлумачаться різними вченими в залежності від того, які складові якості вони висувають на перший план. Підвищення якості сучасної освіти та якості підготовки спеціалістів базується на системі оцінки якості. В свою чергу, оцінка якості освіти має відбуватись за певними показниками, чинниками, критеріями, співвідношення з якими наявного стану речей і має дати відповідь на питання про якісність чи неякісність освіти. Подальше ж вдосконалення якості в галузі освіти має проходити в руслі впливу на визначені критерії та показники, завдяки чому і відбуватиметься управління, тобто перехід на якісно новий рівень. Зауважимо, що багатогранність та багатовимірність самих понять «якість» та «якість освіти» є причиною широкого спектру поглядів і точок зору на те, за якими показниками чи характеристиками можна судити про якісність освіти. Вважаємо, що погляд на категорію «якість освіти» як на якість не лише результатів навчального процесу, а і стану його протікання, вбирає в себе весь спектр характеристик, необхідних для оцінки якості освіти в її широкому розумінні. Адже розгляд якості освіти у вузькому сенсі, як якості результатів, дозволяє лише констатувати наявний стан речей в галузі за показниками результатів, в той час як погляд на якість освіти у більш широкому сенсі дозволяє керувати освітнім процесом з метою покращення якості підготовки майбутніх фахівців.

Спробуємо надалі коротко охарактеризувати точки зору деяких сучасних дослідників в галузі педагогіки на питання структури і оцінки якості освіти та виявлення її показників і критеріїв, що стане у нагоді для подальшого розвитку системи управління якістю освіти.

Так, науковий інтерес представляє точка зору М.В. Воскобойникової, Н.Б. Пугачової та І.П. Чепуришкіна, на думку яких у вузькому сенсі якість освіти складається з таких компонентів, як якість освітньої програми, якість кадрового та наукового потенціалу, якість тих, хто навчається (в тому числі «на вході» рівень підготовки абітурієнтів), якість засобів освітнього процесу (матеріально-технічної, експериментальної бази, навчально-методичного забезпечення, навчальних аудиторій, які використовуються, та ін.), якість освітньої технології [3, с. 140]. Перелічені компоненти автори визначають як систему наукового-методичного забезпечення якості освіти. При цьому позиція авторів щодо розуміння якості освіти у широкому сенсі залишається невизначеною. З нашої точки зору зазначене авторами розуміння якості освіти не відображає якості результатів освіти, а зосереджене лише на якості протікання навчально-виховного процесу. Ми ж вважаємо, що результати цього процесу також мають характеризуватися якістю, відповідати певним критеріям та вимогам, і лише у сукупності з характеристиками якості протікання освітнього процесу складають всю повноту системи якості освіти.

Подібним до вище зазначеної точки зору, але з урахуванням якості результатів, є погляд на проблему якості освіти Т.А. Салімової та Н.Ш.Ахметової, які, визначаючи якість вищої освіти як «збалансовану відповідність вищої освіти багатьом потребам, цілям, вимогам і нормам», вважають, що складовими якості професійної освіти є: 1)якість цінностей і норм, що визначають рівень, відносно якого вимірюються якість освітніх послуг, навчання і освіти; 2)якість умов, яка характеризується рівнем матеріально-технічної бази, соціальної інфраструктури вузу, кваліфікації професорсько-викладацького складу, інтелектуального по-

тенціалу студентів, просторово-часовим забезпеченням; 3)якість освітнього процесу, яка поділяється на якість змісту освіти і якість технології освіти, де якість змісту визначається рівнем учбово-методичного забезпечення, змістом освітніх програм і програм дисциплін, а якість технології - ступенем використання в освітньому процесі сучасних технологій; 4)якість результату [10, с. 29].

Схожої точки зору дотримується і М.В.Кісіль, який стверджує, що якість освіти - це ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам, а отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси і т.д.) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівця [7, с. 82].

Виходячи з позицій системного підходу до якості освіти Ю.І.Приходько вважає, що «якість освіти» це системна категорія з двома основними підсистемами: внутрішньою, з елементами зовнішнього оцінювання (контролю), та зовнішньою (ліцензування, акредитація та інспектування). В свою чергу внутрішня підсистема якості з елементами зовнішнього оцінювання може бути представлена такими складовими: проєктивна, процесуальна, моніторингова, коригувальна [9, с18]. При цьому, якщо проєктивна складова є, на нашу думку, прерогативою як держави в цілому так і вищих навчальних закладів на місцях, то процесуальна, моніторингова і коригувальна функції покладені цілковито на самі вузи. Щодо зовнішньої складової якості освіти, то шляхом ліцензування, інспектування, акредитації та атестації закладів освіти у порядку встановленому Кабінетом міністрів України визначається відповідність освітніх послуг державним стандартам і вимогам.

Досить проблематичним вважає розробку методики інтегральної оцінки якості вищої освіти І.В.Усикова. Вона стверджує, що мабуть найбільш перспективним можна вважати побудову системи узагальнених показників, кожен з яких є результатом згортання (з урахуванням коефіцієнтів значимості) окремо взятих підсистем якості вищої освіти [12, с. 20-21]. При цьому автор зазначає, що якість освіти у вузі складається з двох підсистем: якості освітнього процесу вузу і якості результатів освіти. Як зрозуміло, обидві підсистеми, виділені автором, відносяться до внутрішньої складової якості освіти, хоча і якість результатів певним чином визначається зовнішніми факторами. Зовнішня ж оцінка якості освіти, що проводиться з боку держави, залишена без уваги.

Подібна до попередньої думка ще одного науковця, Б.А. Жигалева, який вважає, що оцінка якості вузівської освіти також являє собою систему, але з його точки зору цілісна і науково обґрунтована система оцінки якості освіти у вузі ще не отримала теоретичної і практичної завершеності і залишається відкритою для подальшого вивчення [6, с. 27]. Характеризуючи освітній процес Б.А.Жигалев виділяє такі його компоненти як *людина, зміст освіти і педагогічна взаємодія* (остання включає методи, технології, форми навчання і виховання) [там само]. Відповідно до цього дослідник зазначає, що основними напрямками оцінювання якості освіти є: оцінка стану суб'єктів освітнього процесу вузу і перспектив їхнього розвитку; оцінка стану змісту освіти в вузі; оцінка якості взаємодії (якості методів, технологій, форм навчання в плані їхньої ефективності і результативності) [там само]. При цьому науковець зазначає, що кожний напрям оцінки має сприяти виявленню як нормативних відповідностей так і відповідності потребам і вимогам суб'єктів освітнього процесу.

Інший науковець, О.О.Андрєєв зазначає, що стосовно освіти експерти рекомендують говорити не про якість, а про якості, і визначає якість викладання (навчального процесу і педагогічної діяльності), якість науково-педагогічних кадрів, якість освітніх програм, якість матеріально-технічної бази, інформаційно-освітнього середовища, якість студентів, якість управління, якість досліджень [1, с.197].

Ще одна дослідниця проблеми якості освіти, Л.Н.Давидова, на основі логіко-педагогічного аналізу і синтезу виділила наступні *інваріантні (універсальні) компоненти якості освіти (виділено Л.Н.Давидовою)*: потребносно-цільовий, програмно-змістов-

ний, процесуально-технологічний та соціально-особистісний [5, с.41]. Автор також дот-

римується думки, що в сучасному розумінні якості освіти слід дотримуватися такого її розуміння, за якого значення має не лише її результативний аспект, а й процесуальний,

який забезпечується якістю змісту, сучасних технологій та викладання.

Відповідно до вище зазначеної думки про певну неоднозначність точок зору на структуру якості освіти і спектр критеріїв та показників якості освіти є досить широким. Відтак, Н.О.Селезньова та О.І.Субетто визначаючи критерії якісної вищої освіти, поділяють їх на дві групи: соціальні та внутрішні. До соціальних критеріїв якості вищої освіти, через які оцінюється державна політика в галузі якості вищої освіти, відносяться: масовість вищої школи, рівна доступність вищої освіти для різних соціальних верств населення і темпи її прогресивної динаміки за роками, відсіювання у вузах, доля безкоштовної освіти в системі вищої школи і темпи її змін. До внутрішніх критеріїв якості вищої освіти віднесені: якість наукового потенціалу вищої школи, якість матеріально-технічної, лабораторної бази, узагальнені дані про успішність студентів, якість підручників, інформаційного забезпечення і бібліотек у вузах, якість освітніх програм, узагальнені дані комплексних оцінок якості навчання і виховання у вузах на їхню відповідність вимогам державних стандартів за результатами роботи комісії з атестації і акредитації вузів [11].

Інший сучасний дослідник, В.Г.Вікторов, в структурі поняття «якість освіти» виділяє такі складові, як якість учбово-методичної бази, якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, якість об'єкта навчання [2, с. 11] і наголошує, що особистісне спрямування освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища і соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому він вважає за доцільне вирізняти внутрішні і зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом [2, с. 10]. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості вчений відносить: якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал тощо); якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень тих, хто навчається, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості тощо). Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом. Це - доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їхнього соціального і майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного росту і соціального статусу тощо [2, с. 10-11].

Дещо ширшою представляється точка зору на питання критеріїв якості освіти Л.Н. Давидової. На її думку існує п'ять груп критеріїв якості освіти: класичні, ірраціональні, системні, функціональні та інтегральні [5, с. 52]. До класичних дослідниць відносить знання, уміння і навички з усім спектром їхніх властивостей і проявів. Цей критерій вчена вважає обмеженим і відносним якщо він враховується без діагностичних підстав, тобто управління знаннями, вміннями і навичками не можливе без аналізу, виявлення причин та умов їхнього прирощення. До функціональних критеріїв якості на думку Л.Н. Давидової належать психологічні новоутворення особистості, які формуються в процесі навчання та виховання. Під ірраціональними критеріями розуміються результати процесу духовного становлення особистості, які закладені в соціально-особистісному та потребносно-цільовому компонентах якості освіти. Характеристики сформованої у індивіда в процесі життєдіяльності, а також сумісної діяльності і спілкування системної якості - особистості, яка володіє типовими властивостями, відносяться до системних критеріїв якості освіти. До інтегральних критеріїв якості освіти Л.Н. Давидова відносить ті результати освітнього процесу, які мають інтегральний відтінок (наприклад, компетентність, вихованість, навченість) [4]. Відмітимо, що дослідниця приділяє увагу так званім психологічним новоутворенням особистості, які виникають в процесі життя, навчання, спілкування і інших видів діяльності. Зауважимо, що подібні новоутворення є на нашу думку віддаленими у часі, тобто непомітні безпосередньо і миттєво, а діагностування їх являє собою величезну складність і вимагає неабиякого наукового досвіду та співробітництва педагогів, психологів, а можливо і інших науковців.

Окрім визначення критеріїв якості освіти Л.Н.Давидова звертається до поняття «показників якості», але при цьому не дає визначення ні тим, ні іншим і не зазначає яким чином вони співвідносяться одні з одними. На думку дослідниці показники якості освіти в широкому сенсі є універсальними для всіх освітніх установ:

- якість освіти у вузькому сенсі (це і універсальні показники, які визначають якість результатів на рівні державних стандартів і державних замовлень, такі як рівень навченості, рівень розвитку творчої діяльності, рівень розвитку вихованості, рівень розвитку особистості в психічному, соціальному і інших аспектах, і специфічні показники, характерні для кожної освітньої установи, які відповідають тій моделі випускника, яка визначена цілями, задачами, змістом освіти в цій установі);
- якість управління: цілями, задачами, змістом освіти; кадровим забезпеченням, науково-методичним забезпеченням; умовами освіти;
- якість реалізації освітнього процесу;
- якість відповідності державним освітнім стандартам;
- якість відповідності запитам індивідуальних споживачів, суспільства і держави [5, с. 48-49].

Відмітимо певне перехрещення зазначених показників якості, яке на нашу думку і на думку автора викликане складністю і багатобічністю освітнього процесу. Але маємо зазначити, що показники якості освіти, виділені Л.Н.Давидовою, більш чітко співвідносяться з виділеними нею ж, а також іншими дослідниками, компонентами якості, аніж критерії якості, зазначені нею ж.

Узагальнюючи зазначені вище точки зору на структурні компоненти та оцінку якості освіти, критерії та показники цієї якості, відмітимо, що вони в чомусь схожі, в чомусь пересікаються і певним чином взаємодоповнюють одна одну. Ми погоджуємося з тими науковцями, які виділяють в системі якості освіти зовнішню і внутрішню складові, і вважаємо, що зовнішня складова якості освіти та управління нею є прерогативою державної політики в галузі розвитку освіти та освітніх процесів

в країні і має бути залишена розсуд політиків та урядовців, які і мають розробляти відповідний інструментарій до управління та приведення показників якості освіти у відповідність до світових норм та стандартів шляхом проведення акредитації, ліцензування, інспекції вищих навчальних закладів. Виходячи ж з наведених вище точок зору на структуру якості освіти та систему її оцінки, вважаємо, що до внутрішньої підсистеми якості освіти мають бути віднесені:

- якість мети, що визначається якістю норм і стандартів, а також вимог, тобто того, до чого мають прагнути всі учасники освітньо-виховного процесу, і того, наскільки цілі орієнтовані на освітні потреби громадян, наскільки вони відповідають соціальним цінностям;

- якість змісту освіти, яка визначається якістю освітніх програм, відбором освітнього матеріалу, що має сприяти такій організації педагогічної діяльності, яка буде спрямована на розвиток особистості;

- якість освітнього процесу, яка визначається якістю викладання, якістю методів, технологій навчання та виховання;

- якість ресурсів та умов, тобто якість кадрового потенціалу вищого навчального закладу, якість матеріально-технічної бази вузу, якість абітурієнтів, фінансова складова і т.п.;

- якість результатів, яка простежується шляхом контролю, діагностики та моніторингу (хоча і маємо зазначити, що не всі результати освітнього процесу піддаються контролю та вимірюванню), та аналіз результатів оцінки якості підготовки;

- якість управління, яка відбивається в розробці коригувальних заходів та, в разі необхідності, внесенні змін до зазначених вище складників внутрішньої підсистеми якості.

Узагальнюючи вище сказане, ми стверджуємо, що якість освіти являє собою складну інтегральну категорію і залежить від якості кожного з її компонентів, тобто якість кожного з виділених нами компонентів і має бути показником загальної якості освіти, хоча і маємо зазначити, що, зважаючи на те, що саме поняття якості та якості освіти зокрема є досить динамічним і мінливим, так само динамічними і мінливими можуть бути мета освіти, а в залежності від цього і всі інші компоненти якості освіти не є стійкими, а схильними до змін з плином часу. Сучасний підхід орієнтований на створення комплексної системи управління якістю освіти, яка передбачає регулювання процесу на основі оцінювання його стану за спеціально виділеними критеріями якості для всіх його компонентів [3, с. 140]. Тому, виходячи з положення про те, що якість освіти та її оцінка, критерії та показники якості являють собою складні системи з певними підсистемами і базуючись на цих системах, вважаємо що управління якістю освіти, тобто виведення освіти, її характеристик на якісно новий рівень, «перехід системи із одного якісного стану в інший, більш високий» [5, с. 58] має відбуватись також систематично шляхом цілеспрямованого впливу на компоненти системи якості освіти та її критерії. Розробка ж заходів та засобів управління якістю освіти має стати спільною справою держави та науковців-педагогів.

Література

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А.Андреев - М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. - 264с
2. Вікторів В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра філос. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / В.Г.Вікторів. - К., 2006. - 32с.
3. Воскобойникова М. Качество образования как фактор конкурентоспособности вуза / М.Воскобойникова, Н. Пугачева, И.Чепурышкин // Высшее образование в России. -2008. - №5. - С. 139-143

4. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. - ЮНЕСКО, Париж, 1998.

5. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: дисс. ... доктора лед. наук: 13.00.01, 13.00.08 /Давыдова Людмила Николаевна. - Астрахань, 2005. - 342с.

6. Жигалев Б.А. Педагогическая система оценки качества образования в вузе: современное состояние и перспективы развития / Б. А.Жигалев // Инновации в образовании Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. — 2009. - №1. - С. 24-28.

7. Кісіль М.В. Оцінка якості вищої освіти / М.В.Кісіль // Вища освіта України. - 2005. - №4(14). - С. 82-87.

8. Клубис А.Д. Организационно-педагогические условия управления качеством образования в муниципальном формировании: дисс. ... канд пед. наук: 13.00.01 /Алексій Давидович Клубис. - Белгород, 2005. - 170с.

9. Приходько Ю.І. Якість освіти як системна категорія / Ю.І.Приходько // Військова освіта. Збірник наукових праць. — 2008. - №2(28) - С. 14-24.

10. Салимова Т.А. Управление качеством образовательной деятельности в ВУЗе: теоретические и методологические подходы / Т.А. Салимова, Н.Ш. Ахметова // Вестник университета. Серия «Развитие образования в области менеджмента». - М.: ГУУ, 2002. - № 1 (3). - С. 28-35.

11. Селезнева Н. А. Теоретико-методологические основы качества высшего образования: научный доклад [Электронный ресурс] / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто. - Режим доступа до матеріалу: <http://www.tnnitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm>

12. Ускова ИВ. Оценка и самооценка качества образования молодых специалистов как составляющие системы контроля качества в вузе / И.В.Ускова // Управление университетом в условиях рынка: Сборник статей. Часть I. - Спб. : СЗТН, 2004. — С. 18-26.

УДК

О.В. ТРИЩУК

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ДИСКУРСУ

Анотація. Аналізуються методи, що використовуються для дослідження науково-інформаційного дискурсу. Чільне місце відводиться дискурс-аналізові, який охоплює всі ланки комунікаційного акту, передбачає дослідження комунікаторів, їх характеристик, намірів та інтенцій, зумовлених ситуацією спілкування, вивчення інформаційного повідомлення, каналів поширення інформації та аудиторії, для якої вона призначається.

Ключові слова: метод, методологія, науково-інформаційний дискурс, дискурс-аналіз, комунікатор.

Аннотация. Анализируются методы, которые используются для исследования научно-информационного дискурса. Главное место отводится дискурс-анализу, который охватывает все звенья коммуникационного акта, предусматривает исследование коммуникаторов, их характеристик, намерений и интенций, предопределенных ситуацией общения, изучение информационного сообщения, каналов распространения информации и аудитории, для которой она предназначена.

Ключевые слова: метод, методология, научно-информационный дискурс, дискурс-анализ, коммуникатор.

Annotation. Techniques used for scientific research and information discourse are analyzed. Prominence is given to discourse analysis, covering all communication act levels, studying the communicators, their characteristics, intentions and intentions due to the communicative situation, studying messages, channels of information and audience for which it is assigned.

Key words: communicator, discourse, discourse analysis, method, methodology, scientific information.

Для вдосконалення студії та її перетворення з механічного збирання даних у справді науковий аналіз кожен дослідник має не просто сформулювати завдання, уточнити предмет, об'єкт дослідження та його основні поняття, а й контролювати власні пізнавальні дії. Це реально здійснити, якщо системно визначитися з методологічною оснащеністю дослідження, з усім спектром застосовуваних методів.

Аналіз засобів, якими користуються в дослідницькій практиці, є актуальним в усі часи - особливо ж нині, коли ускладнюються завдання, які потрібно вирішувати науці, і постає особливий клас міждисциплінарних методів, застосовуваних як наскрізні в різноманітних дисциплінах.

Постановка питання про методологічні параметри дослідження актуалізує проблему розмежування понять *методологія* і *метод*. Методологія розуміється нами водночас і як система певних засобів та прийомів теоретичної і практичної діяльності, і як вчення про цю систему. Тобто, методологія - це сукупність методів в їх функціональному взаємозв'язку та вчень про метод, а метод - засіб теоретичного й практичного пізнання об'єкта вивчення.

Вирішити поставлені в рамках нашого дослідження завдання, а саме провести аналіз науково-інформаційного дискурсу, представивши його в цілісному вигляді як систему, нині можна лише завдяки гармонійному поєднанню різних методів дослідження з чітко визначеним для кожного з них місцем відповідно до конкретного етапу дослідження, мети тощо.

Зокрема, на етапі постановки проблеми визначити основні поняття, розробити й уточнити їх зміст і місце в поняттєвому апараті теорії допомагають метод *термінологічного аналізу* й метод *операціоналізації понять*.

Під час збору фактичного матеріалу та його первинної систематизації корисними є загальнонаукові методи, зокрема метод *спостереження* - активний пізнавальний процес, у результаті якого отримують дані про об'єктивні властивості й реальні відношення досліджуваних предметів та явищ. Застосування цього методу до вивчення джерел інформації сприяє їх оцінюванню та виявленню комунікативних засобів для передачі соціально важливої інформації. Метод спостереження дозволяє встановити типологічні форми спілкування комунікаторів, комунікативні засоби, які вони використовують у різних ситуаціях. При цьому важливо дотримуватися принципу репрезентативності, достатності фактичного матеріалу. Зокрема, якщо досліджується текстовий контент, то потрібно включати вибірку з усіх груп текстів, що наповнюють простір науково-інформаційного дискурсу.

Активно застосовуються на цьому етапі методи *тестування та анкетування*, основною метою яких є отримання однозначних даних про комунікативні характеристики суб'єктів з подальшим опрацюванням отриманих результатів. Під час проведення тестів та анкетувань вибірково обстежуються працівники усіх видавництв і редакцій, зайняти випуском науково-інформаційних видань, та їх читачі. Типовими об'єктними зонами цих методів є ціннісні настанови, потреби комунікаторів, обмін інформацією, взаємодія з колегами, поведінка в конфліктних ситуаціях, зв'язок роботи з приватним життям тощо.

На етапі кількісного та якісного аналізу отриманих даних та їх систематизації застосовується *порівняльний* метод - одночасне співвідносне дослідження двох або декількох об'єктів та/або їх ознак і властивостей. Зокрема, порівняння як однорідних, так і різнорідних комунікаційних систем допомагає виявити ступінь їх комунікативної цінності, встановити в науково-інформаційному дискурсі й інших дискурсивних практиках повторювані або схожі за формою й близькі за змістом моменти, те спільне, що властиве всім різновидам науково-інформаційних текстів. А, як відомо, виявлення повторюваного в об'єктах - це ступінь на шляху до пізнан-

ня закономірностей. Саме воно дає можливість на підставі аналогій підвестися на більш високий рівень узагальнення. Досягти відповідних узагальнень можна й на ґрунті усвідомлення особливого, тобто аналізу відмінностей. При цьому важливо обґрунтувати базу для порівняння - основну формальну, змістову або функціональну ознаку. Так, наприклад, виділити специфічні особливості різних рівнів комунікації можна лише на основі загальних функціональних властивостей і ступеня узагальнення змістової ознаки комунікативних засобів. Встановлення соціально зумовленої варіативності комунікативних засобів можливе в результаті зіставлення на основі їх нормативного інваріанта [3].

Для первинного поверхневого ознайомлення з об'єктом дослідження корисними є також методи *аналізу* та *синтезу*, покликані узагальнювати предмети та явища, що спостерігаються. Аналітико-синтетичний метод неодмінно застосовується й на етапі побудови теорії науково-інформаційного дискурсу, допомагає розкрити його найсуттєвіші сторони, зв'язки, закономірності. Аналіз придається, зокрема, для розокремлення науково-інформаційного дискурсу на складові частини з метою їх самостійно вивчити, виділити основні й ті специфічні, непомітні емпіричному погляді аспекти, завдяки яким кожна з них вирізняється з-поміж решти компонентів. Аналіз дозволяє описати суттєві складники дискурсу - його підсистеми, компоненти, зв'язки, властивості, функції тощо. Оскільки досягнути цілісний об'єкт суто вивченням його складових частин без розкриття об'єктивних зв'язків, що існують між ними, і розгляду їх в сукупності та єдності неможливо, то аналіз неодмінно доповнюється синтезом - засобом дослідження, під час якого поєднуються складники, розчленовані в результаті аналізу, для подальшого дослідження об'єкта, але вже як єдиного цілого. Синтез розкриває місце й роль кожного елемента в системі цілого, дозволяє зрозуміти те спільне, що об'єднує частини в єдину. Завдяки йому розширюється знання, конструюється дещо нове, що виходить за межі наявної основи.

Дієвим на етапі аналізу й систематизації даних є метод *моделювання*, що зарекомендував себе як ефективний спосіб вивчення внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта дослідження й цілісного представлення тих його суттєвих ознак, що не піддаються безпосередньому вивченню. Він передбачає заміну досліджуваного об'єкта (оригіналу) іншим об'єктом - моделлю, об'єктивованою в реальності або уявно представленою системою, що знаходиться у відношенні аналогії до оригіналу й виражає основні його риси. Отримані під час вивчення моделі знання переносяться на оригінал на основі теорії подібності. Метод дає змогу отримати синтезоване уявлення про досліджуваний об'єкт, побачити його складники та їх зв'язки.

Доволі ефективні на етапі обробки та аналізу отриманих даних також і традиційні методи *індукції* (переходу від знання окремих фактів до загального знання) та *дедукції* (переходу від знання загальних закономірностей до окремішнього їх прояву), засновані на пошуках закономірності існування та розвитку досліджуваної системи. Методи дедуктивного й індуктивного логічного аналізу дискурсу сприяють виявленню намірів комунікантів, аналізу стратегій і тактик комунікативної поведінки тощо. Завдяки їх застосуванню відкривається шлях до об'єктивних висновків і відповідних рекомендацій. Ці методи доповнюють один одного й добре пасують для перевірки істинності гіпотез й коректності отриманих результатів.

Аналіз структури науково-інформаційного дискурсу здійснюється за допомогою методу *класифікації* - багатоступеневого, послідовного поділу досліджуваної системи з метою систематизації, поглиблення й отримання нових знань сто-

совно її побудови, складу елементів, підсистем, компонентів, особливостей внутрішніх і зовнішніх зв'язків, - системного, нормативного, компонентного, порівняльного, дериваційного й статистичного аналізів знакового складника комунікації, які полягають у дослідженні властивостей текстів, що формують простір науково-інформаційного дискурсу.

Під час дослідження науково-інформаційного дискурсу використовуються також *логічний* метод, який дає можливість обґрунтовувати та будувати класифікації, робити визначення, вводити списки основних понять та встановлювати їх співвідношення, та *контент-аналіз* - систематична числова обробка, оцінювання й інтерпретація змісту інформаційного джерела, - що дозволяє здобути науове знання безпосередньо з інформації, „отримати й відповідним чином проаналізувати не окремі факти, а оптимальну їхню сукупність” [1, с. 26] та документально, за допомогою об'єктивних, кількісних даних відтворити точні результати. Основним завданням контент-аналітичного дослідження науково-інформаційного дискурсу є отримати найповніше уявлення про первинні та вторинні інформаційні потоки за певний період, щоб оцінити динаміку деяких явищ цих потоків. Оскільки такий аналіз проводиться в режимі моніторингу й має на меті розкрити основний зміст наукових першоджерел і показати стан справ сучасної науково-інформаційної сфери, він має охоплювати якомога ширший інформаційний потік, щоб мінімізувати можливість помилки дослідника. При цьому важливо правильно визначити вибірккову сукупність, наприклад - тексти різних українських науково-інформаційних видань, опубліковані за період незалежності нашої держави, - якщо завданням є дослідити комунікацію в науково-інформаційній сфері сучасної України.

Застосування контент-аналізу надає змогу узагальнити ті чи інші прояви поведінки комунікантів, зробити висновки стосовно намірів інформатора та можливих реакцій читача. Оскільки сутність цього методу полягає у пошукові в текстах певних характеристик, певних понять, що відбивають суттєві якості їх змісту, та у визначенні частоти їх уживання з подальшою інтерпретацією результатів, він є вельми ефективним у дослідженні текстового контенту дискурсу.

Та найбільш плідним і науково доцільним для глибокого і всебічного дослідження суті науково-інформаційного дискурсу, його архітектоніки та особливостей мовної репрезентації є *дискурс-аналіз* - комплексний за своєю суттю інструмент пізнання реальності, спосіб одержання істинного наукового знання, який передбачає широке оперування арсеналом наукових засобів багатьох дисциплін (лінгвістики, семіотики, соціології, філософії тощо) і застосування міждисциплінарних методів, розвиває й конкретизує традиційні методи дослідження. Оскільки центральною ідеєю цього методу є те, що кожна дискурсивна практика стає самостійною реальністю, яка неабияк впливає на поведінку комунікаторів, за його допомогою можна дослідити взаємозалежність лінгвістичних сторін дискурсів і соціальних передумов їх існування, узагальнити ті чи інші матеріальні прояви поведінки й відношень різних типів комунікаторів.

Суть методу полягає в тому, що він охоплює всі ланки комунікаційного акту, передбачає дослідження комунікаторів (комуніканта й комуніката), їх характеристик, намірів та інтенцій, зумовлених ситуацією спілкування й свідомістю комунікантів, та втілених у мовних стратегіях і тактиках, вивчення інформаційного повідомлення, каналів поширення інформації та аудиторії, для якої вона признається. Він передбачає розгляд того, як саме виник і розвивався даний дискурс,

які смисли в ньому наявні й до яких висновків вони підводять читача, які є головні канали поширення інформації тощо. Комунікант при цьому може розглядатися як персоніфікований - журналіст, оглядач, коментатор та ін., що безпосередньо контактує з аудиторією, та неперсоніфікований-журнал, передача, якийсь канал на телебаченні, конкретна газета тощо. Неперсоніфікований комунікант вивчається з погляду його цінніснихорієнтирів, вираження інтересів того чи іншого соціального суб'єкта й того, як вони впливають на позицію каналу чи журналу. Досліджується діяльність редакцій, стосунки в колективах, ступінь залежності комуніканта від інформаційної спрямованості видання тощо.

Основною метою дискурс-аналізу є потреба зануритися в проблемне поле смислотворення, показати науковій спільноті нові шари інформації, які часом доволі важко осягнути, пояснити механізми презентації знання, властиві сучасним спільнотам, спосіб буття яких значною мірою залежить від процесів у даному типі комунікації. Цей метод дає змогу отримати відповідь про те, в який спосіб у контексті взаємодії всіх складників дискурсу комуніканти розуміють і використовують мовні одиниці й дії для досягнення позитивного результату, чому саме ці, а не інші висловлювання було задіяно, чому вибрано даний шлях мобілізації сил на використання саме даних соціальних джерел [2, с. 239].

Науковці, що послуговуються дискурсивною методикою, можуть коригувати її, змінювати кут зору відповідно до завдань дослідження, акцентуючи увагу на потрібному аспекті. Приміром, можна більше зосереджуватися на текстах як засобах соціальної практики чи на комунікативних стратегіях і тактиках тощо. Проте стабільно незмінним залишається аспект, в якому об'єкти - текст, комунікатори та їхні дії - розглядаються в співвідношенні з широким соціальним контекстом, у який вони вміщені, адже дискурс-аналіз вважається контекстним методом. Через контекст можна побачити, якого сенсу самі комунікатори надають своїм діям, і як це відбувається.

Оскільки дискурс-аналіз не має чітких критеріїв і формально визначеного набору процедур, дослідник сам визначає свій дискурс і діє згідно з ним, виступаючи при цьому головним „вимірювальним приладом”. Тому роботу дослідника інколи порівнюють з працею детектива, що намагається віднайти й пояснити прихований або/та відкритий сенс у повідомленні. Тому, якщо обрано метод дискурс-аналізу, то належить об'єктивно й зважено підходити до дослідницького матеріалу, стежити за тим, щоб власні упередження, суб'єктивні погляди науковця не спотворювали результатів його студії. Потрібно неабияк знатися на людській поведінці, підтримувати високий рівень відповідних знань і гнучкості мислення, чітко усвідомлювати, що кінцевий результат дослідження має спиратися на аргументи, які розглядаються з різних точок зору [4, с. 324].

Робота дискурс аналітика зазвичай починається не з формулювання гіпотези, а з установлення конкретних дискурсивних феноменів, адже використані прийоми мають ґрунтуватися на безпосередніх фактах і даних конкретного матеріалу, а не на попередніх передбаченнях стосовно статусу комунікантів, їх цілей, особливостей контексту тощо. Далі увага дослідника концентрується на тих засобах і стратегіях, за допомогою яких комуніканти досягають власних цілей.

Оскільки дискурс-аналіз дозволяє досліджувати різні аспекти соціальних взаємодій, виступає інструментом методологічного обґрунтування структури, принципів побудови знання, форм і методів пізнання, розкриття закономірностей і суттєвих зв'язків у різних типах дискурсів, то його активно використовують різні

гуманітарні науки - філософія, психологія, соціологія, етнографія, культурологія, семіотика тощо. Він є одним з основних методів досліджень у сфері соціальних комунікацій.

У дослідженнях масових комунікацій дискурс-аналіз найчастіше застосовується для того, щоб зрозуміти підтекст, задум медіа-повідомлення, ідеї, за допомогою яких автор пояснює реальність. Його використанням створюється можливість увиразнити ту тонку грань, яка розділяє ідеологію та маніпуляцію, концептуалізувати соціально значимі або соціально деструктивні техніки продукування смислів різними соціальними групами. Специфіка дискурс-аналізу в науково-інформаційній сфері полягає в тому, що робота провадиться з текстами як джерелом інформації, де апіорі відсутній підтекст. Тому тут, на відміну від інших дискурсів, не потрібно намагатися зазірнути в думки комунікантів, щоби збагнути прихований сенс комунікації, оскільки його немає.

Метод є корисним для виявлення зв'язків між становищем певної групи в суспільстві, способом вираження позиції, який вона використовує, ступенем її залучення до суспільного життя та соціальною політикою. Він передбачає залежність тексту від соціальної ситуації, його взаємозв'язок з переконаннями й особистістю автора. Дискурсивний аналіз можна застосовувати для увиразнення проблем, що виникають і нагромаджуються в суспільстві, причому - як на рівні макроскопічних соціальних утворень, так і у сфері міжособистісної взаємодії. Він дозволяє розкрити психологічні механізми такої взаємодії, описати комунікативні процеси та визначає вплив інформації на споживача. Це пов'язано передусім з тим, що деякі її когнітивні й мотиваційні аспекти, природу яких раніше вважали інтрапсихічною, тепер сприймають як інтерпсихічні.

Отже, методи, що використовуються для дослідження науково-інформаційного дискурсу, являють собою систему, в якій визначено місце кожного з них відповідно до конкретного етапу дослідження, мети й способу реалізації.

Найбільш корисним для аналізу соціальних комунікацій є дискурс-аналіз, за допомогою якого можна узагальнити ті чи інші матеріальні прояви поведінки й відношень різних типів комунікаторів, досліджувати те, як саме соціальні суб'єкти конструюють реальність (у нашому випадку - науково-інформаційну практику), як ті чи інші її об'єкти представлені в людській свідомості та як вони втілюються в тексті. При цьому об'єктивне визначення психологічної компетентності або професіоналізму комунікаторів не входить до числа найважливіших проблем. Аналіз спрямований передусім на репрезентації цих понять у досліджуваній дискурсивній формації, на експлікацію розуміння професіоналізму в науково-інформаційному дискурсі. Дискурс-аналіз - це, по суті, аналіз способів взаємодії комунікаторів та їх відношень до текстів.

Література

1. Ганжуров Ю. С. *Парламент України в політичній комунікації* / Ю. С. Ганжуров. - К. : Україна, 2007. - 352 с.
2. Демьянков В. З. *Доминирующие лингвистические теории в конце XX века* / В. З. Демьянков // *Язык и наука конца 20 в.* / Под ред. Ю. С. Степанова. - М. : Институт языкознания РАН : Издательский центр Российского гуманитарного университета, 1995. - С. 239-320.
3. Конечная В. П. *Социология коммуникации : учебник* / В. П. Конечная. - М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://lib.socio.msu.ru>.
4. Семигіна Т. В. *Використання дискурс-аналізу в дослідженнях із соціальної роботи* / Т. В. Семигіна // *Наукові записки НаУКМА*. - Том. 19. - С. 322-324.

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
РОЗВИТКУ АКСІОПЕДАГОГІКИ
У МЕЖАХ ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ УКРАЇНИ**

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ В АКсіОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

Анотація. У статті представлено оригінальну теоретичну модель педагогічного професіоналізму, виявлено його аксіологічне ядро.

Аннотация. В статье представлена оригинальная теоретическая модель педагогического профессионализма, выявлено его аксиологическое ядро.

Annotation. The original theoretical model of pedagogical professionalism is presented in the article, he is exposed aksiologick kernel.

Сучасний етап розвитку вищої школи та його виклики, зумовлені системною соціально-економічною кризою, переконують у необхідності реконструкції змісту багатьох явищ і феноменів, у тому числі характеристик високоякісної праці педагога, серед яких центральне місце посідає категорія професіоналізму, що сьогодні пов'язується не лише з набуттям фахівцем освітньо-виховної сфери глибоких знань, вправності професійної поведінки, а й з розвиненістю особистісної сфери, її ціннісно-сміслової бази.

Феноменологія педагогічного професіоналізму як складного системного об'єкту з багатоманітними складовими, властивостями і відношеннями вимагає використання адекватних методів наукового пізнання, якими є моделювання об'єктів, процесів, явищ - створення їх аналітичних аналогів.

У своєму розумінні сутності професіоналізму педагогічної праці та відповідно побудови його моделі ми виходили з акмеологічного трактування особистісно-діяльнісної природи категорії професіоналізму. Вихідними у розробленій нами концепції стали положення акмеології про необхідність вивчення професіоналізму спеціалістів у їх діяльнісних та особистісних проявах, оскільки у професійній діяльності особистість розвивається, нею не лише освоюються нові способи й алгоритми вирішення професійних задач, збагачується система професійних умінь та навичок, а й набуваються нові знання, розширюється кругозір, розвиваються складні загальні та спеціальні здібності, зміцнюються особистісно-ділові та професійно важливі якості, що змінює систему потреб і цінностей суб'єкта праці, розвиває мотиваційну сферу особистості, без чого нові продуктивні технології не можуть бути засвоєні [3, с.307]. Відповідно педагогічний професіоналізм також визначається цілісністю особистих та діяльнісних проявів феномена як органічно взаємопов'язаних підсистем, а концептуальна схема професіоналізму педагогічної праці конкретизується (використовуючи термінологію Н.Кузьміної) професіоналізмом педагогічної діяльності та професіоналізмом особистості учителя як його базовими складовими та відповідними смислоутворювальними - педагогічною майстерністю і педагогічною творчістю.

Аналіз кожної з виділених підсистем педагогічного професіоналізму вимагає розгляду сутності та змісту педагогічної діяльності й особистості учителя як центральних понять акмеології педагогічної праці [2].

Вихідною передумовою та смисловою опорою аналізу підсистеми професіоналізму педагогічної діяльності виступає тлумачення природи педагогічної діяльності з точки зору *критерію продуктивності*. Специфіка педагогічної діяльності визначається такими її особливостями: за *спрямованістю* - це ціннісно-орієнтаційна діяльність, яка забезпечує трансляцію, закріплення і розвиток суспільно та особистісно значущих систем цінностей; за *змістом* - перетворювальна діяльність, спрямована на постійну зміну рівня навченості та вихованості дітей, засобів, умов і методів роботи, а також самого педагога (складним чином співвідно-

ситься дихотомія нормативно-репродуктивного та творчо активного, оволодіння існуючими зразками та їх перетворення); за *формою* - організаційно-комунікативна діяльність, яка вимагає активних соціальних контактів, постійного взаємонформування, емоційно-вольового впливу учителя; за *умовами* - психологічно насичена праця, яка передбачає високий ступень інтелектуально-емоційного напруження та вимагає здатності до емоційної саморегуляції та готовності до пізнавальної роботи з інформаційними потоками. Аналіз продуктивності педагогічної діяльності здійснювався крізь призму соціально-управлінського, змістово-функціонального, процесуально-психологічного дослідницьких підходів.

На *соціально-управлінському* рівні продуктивність педагогічної діяльності визначається ступенем реалізації задач навчання, виховання та розвитку школярів, а професіоналізм педагогічної діяльності характеризується *рефлексивністю* управління педагогічними процесами.

Змістово-функціональний склад педагогічної діяльності є багатоаспектним та змістовно насиченим, що розкриває множинний смисл педагогічної діяльності, який імпліцитно проявляється у кожній події шкільної дійсності та вимагає від учителя реалізації всіх функцій одночасно, що і складає безкінечну множинність задач для вирішення [10]. Отже, забезпечення комплексної реалізації багатоманітних функцій педагогічної діяльності обумовлює її продуктивність, а *поліфункціональність* - характеризує професіоналізм педагогічної діяльності.

Процесуально-динамічні властивості педагогічної діяльності визначаються співвідношенням компонентів психологічної структури поведінки та мисленнєвої діяльності учителя. Психологічна структура педагогічної діяльності у цілому відповідає загальним родовим властивостям людської діяльності та відповідно вкладається у загальноновизнану схему: мотив - ціль - засоби - результат, а також співвідноситься з діями та операціями. Загальна логіка процесу діяльності передбачає складні динамічні переходи від фіксування суб'єктом потреби до цілепокладання, програмування, виконання до завершення діяльності та оцінювання її результатів. Виходячи з класичних положень загальної теорії діяльності, психологічна структура педагогічної діяльності наповнюється і специфічним змістом.

Спираючись на сучасні теоретичні уявлення про психологічну структуру педагогічної діяльності, її продуктивність, зокрема професіоналізм педагогічної діяльності визначається *психологічно повною розгалуженою структурою її мотиваційно-орієнтаційних, змістово-ставленнєвих, технологіко-виконавських та результативно-коригувальних блоків-компонентів*.

Розглянуті сутнісні ознаки професіоналізму педагогічної діяльності як переважно об'єктивні властивості педагогічної праці у реальній практиці функціонують при безпосередньому включенні у її процес. Накопичення досвіду професійної діяльності при вирішенні педагогічних задач, набуття вправності на основі спеціальних знань, професійної ерудиції призводить до досягнення педагогічним працівником *професійної майстерності* як найвищого стандарту, зразка продуктивної педагогічної діяльності. Це обов'язково передбачає наявність репродуктивного аспекту набуття педагогом досвіду, значення якого не можна недооцінювати. Йдеться про багаторівневу структуру репродуктивності - від дзеркального багатократного повторення учителем інформації у процесі передавання її дітям - до набуття високорозвинених технологічних умінь адаптувати на працьований матеріал, враховуючи різноманітні фактори. За висновками А.Рєана и Я.Коломінського "майстер педагогічної праці - це перш за все висококомпетентний у психолого-педагогічній та предметній області спеціаліст, який уміє репродукувати на високому рівні професійні знання, навички та уміння. З метою

підготовки таких спеціалістів слід посилити увагу до формування “технологічних” висновків, усвідомити яким чином себе поводити у той чи іншій ситуації, який метод, спосіб буде доречним та за яких умов...” [9, с.233]. Нам імпонує також точка зору А.Маркової про майстерність як діяльнісну характеристику педагогічного професіоналізму - виконання педагогом своєї праці на рівні високих зразків та еталонів, досягнення стабільно високих результатів за рахунок доброго оволодіння відомими та відпрацьованими на практиці формами, методами, прийомами, хоча досягнення майстерності напряму і не пов'язано з досвідом роботи [7, с.51]. Відповідно до результатів представленого аналізу *педагогічна майстерність* виступає *смыслоутворювальною основою професіоналізму педагогічної діяльності*. Досягнення педагогом професійної майстерності означає його здатність і готовність до “культуровідповідної педагогічної діяльності”.

Отже, уточнюючи сутність *професіоналізму педагогічної діяльності*, ми визначаємо це поняття як процес і результат продуктивної практичної та психологічної (зовнішньої і внутрішньої) активності учителя-вихователя, яка характеризується рефлексивністю управління педагогічними процесами, поліфункціональністю педагогічної діяльності, цілісністю і повнотою її психологічної структури, представленій єдністю мотиваційно-орієнтаційного (культура педагогічного цілепокладання), змістово-ставленнєвого (культура суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії), технолого-виконавського (культура здійснення), результативно-коригувального (культура оцінювання) блоків-компонентів.

Поряд із діяльнісною характеристикою педагогічного професіоналізму особливе значення у розкритті його змісту посідає особистісний аспект, оскільки особистісна сутність педагога та його праці набагато яскравіша, складніша за педагогічну діяльність і тому не може зводитись лише до продуктивності останньої.

Аналіз професіоналізму особистості педагога здійснювався за допомогою критерію розвиненості з позицій нормативно-рольового, диференційно-особистісного, суб'єктного підходів й рівнів аналізу.

Відповідно до *нормативно-рольового підходу* сутнісними характеристиками професіоналізму особистості педагога виступають *варіативно-творчі комбінації номенклатури професійно важливих якостей* особистості педагога з точки зору їх достатньої представленості, різноманіття, гармонійного поєднання. Виходячи з *особистісно-диференційованого рівня аналізу* особистісні відмінності педагогів-професіоналів визначаються *креативним ядром* їх педагогічних здібностей та інноваційного потенціалу в єдності індивідуальних типологічних та специфічних сторін, які характеризують творчу доміную особистісних властивостей педагога. З боку *суб'єктного підходу* унікальність й самобутність особистості педагога-професіонала визначається *самодетермінованістю професійно-педагогічного самовдосконалення* на основі засвоєння високих професійно-особистісних стандартів шляхом розширення і гармонізації елементів професійної самосвідомості з опорою на позитивну й адекватну “Я-концепцію”.

Розглянуті характеристики розвиненості особистості педагога-професіонала з позицій нормативно-рольового, диференційно-особистісного, суб'єктного підходів у їх динаміці переконують у тому, що *смыслоутворювальною основою професіоналізму особистості педагога* виступає *творчість* у її власне суб'єктивному значенні, що має достатньо широкий спектр проявів цієї властивості, а саме: варіативно-неповторні комбінації особистісних властивостей педагога? оригінальні доміную якості та своєрідні можливості успішного функціонування у педагогічній професії? власна внутрішня ініційована активність учителя-вихователя, яка забезпечує збагачення культури педагогічної праці новим цінним педа-

гогічним досвідом, а також визнання унікальності й самотності індивідуальності педагога-професіонала. Будучи родовою властивістю людини, інтегральною особистісною якістю й критеріальною характеристикою розвиненості особистості педагога-професіонала, творчість забезпечує учителю-вихователю можливості для постійного пошуку нового у достатньо відомих та досить звичних реаліях педагогічної дійсності, сприяє формуванню різноманітних новостворень педагогічного мислення, уяви, пам'яті, емоційно-вольової та поведінкової сфери, ціннісних орієнтацій, а також сприяє досягненню успіху в різноманітних видах педагогічної творчості (комунікативної, методичної, діагностичної, дидактичної та ін.), особистісній самореалізації та готовності до подальшого професійного самовдосконалення педагога. Актуалізація творчого потенціалу необхідна педагогу-професіоналу і для оптимізації своєї праці, та перетворення її у засіб самореалізації.

Отже, *професіоналізм особистості педагога* - це складноструктурована система загальних та спеціальних професійно значущих якостей педагога, зміст якої характеризується варіативно-творчою комбінацією властивостей його особистості, її інноваційно-креативним потенціалом у єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін, а також самодетермінованістю професійно-педагогічного самовдосконалення з опорою на позитивну й адекватну "Я-концепцію".

Розглянуті сутнісні характеристики базових підсистем педагогічного професіоналізму - професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога переконують у їх самодостатності як об'єктів та одиниць аналізу, які неможливо ототожнювати. При тому, враховуючи методологічний принцип єдності особистості і діяльності, слід говорити про їх нероздільну цілісність та взаємообумовленість: з одного боку особистісні прояви педагога не вичерпуються лише педагогічною діяльністю, вони реалізуються у всьому розмаїтті форм життєдіяльності та водночас є самостійною цінністю, унікальним джерелом розвитку нового педагогічного досвіду та досягнень культури педагогічного співтовариства, з іншого боку і педагогічну діяльність неможливо "розчиняти" в особистості педагога, оскільки вона має власні функції, структуру, достатньо автономні технологічні можливості.

Аналогічно слід розуміти і взаємозв'язок виокремлених смислоутворювальних чинників професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога - *педагогічної майстерності* та *педагогічної творчості*. Педагогічна майстерність передбачає вільне володіння особистістю професійними знаннями, розвинутими уміньми, які набуваються у процесі безпосереднього накопичення досвіду продуктивної педагогічної діяльності. Водночас неможливо погодитись і з прямою лінійною залежністю між стажем, досвідом роботи та набуттям педагогічної майстерності. Для цього важливим є певна розвиненість творчого потенціалу, необхідного людині як "стартові" можливості досягнення успіху у педагогічній професії - загальних і спеціальних здібностей, ціннісно-мотиваційних утворень, прагнення до досконалості, які характеризують творчий початок особистості. У свою чергу творчі якості особистості педагога, що проявляються у створенні нових оригінальних продуктів педагогічної діяльності, особливо на високих рівнях її здійснення, спираються на існуючий досвід та майстерність. Без цього творчий потенціал особистості педагога не може продуктивно реалізовуватися - він буде або гальмуватися відсутністю педагогічної вправності, або призводити до виявів педагогічного волюнтаризму. Набуття ж учителем майстерності поза професійної творчості загрожує обернутися стереотипізацією та механістичністю виконання педагогічних дій, без насиченості педагогічної діяльності творчими виявами майстерності педагога може підмінятися заформалізованим ремісництвом.

Представлена інтерпретація сутнісних характеристик педагогічного професіоналізму, як і його мотиваційних, когнітивних, афективних, конативних детермінант, вказує на ціннісно-сміслові підґрунтя феномена, його аксіологічне ядро. Це підтверджується сформульованими у педагогічній аксіології положеннями про педагогічні можливості і значущість вибірково мотивованого, інтелектуально усвідомленого, емоційно забарвленого, практично реалізованого ціннісного ставлення педагога до своєї праці, до дітей, до себе як професіонала. Так, В.О.Сухомлинський стверджував, що для вчителя найголовнішим є вміння розуміти та відчувати дитячу душу, передавати учням свою емоційну та моральну культуру. Пріоритет смислів над ціллю, переживань дитини над технологічними, методичними прийомами та засобами він вважав основою професійної майстерності педагога [12].

В працях сучасних дослідників В.П.Бездухова, Є.В.Бондаревської, А.В.Кирикової, А.К.Маркової, В.О.Сластьоніна та їх послідовників показана роль ціннісно-сміслових утворень педагога як показника його професіоналізму, а функціонування педагогічних цінностей та їх перетворення в особисті смисли педагогічної праці вважається системоутворюючим початком високоефективної педагогічної діяльності, що ініціює появу і розвиток у педагога професійно цінних мотивів, потреб, прагнень, позицій, переживань, когнітивних утворень, дій. У зв'язку з цим А. К.Маркова підкреслює, що професіоналізм - це не стільки характеристика продуктивності праці, скільки особливість устремління, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрасного ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особистісні цінності [6, с.67, 71]. Вчена наголошує на значенні у педагогічній праці не стільки методів та прийомів, скільки внутрішніх цінностей, смислів, ціннісних орієнтацій як компоненту особистості педагога, що висвітлюють роботу вчителя [7, с.53].

В. О.Сластьонін вказує, що сучасні інноваційні процеси вимагають від учителя перетворення власної професійної діяльності не тільки на рівні її засобів і механізмів, а й на рівні цільових настанов і ціннісних орієнтацій. У такому контексті до складу педагогічного професіоналізму, на думку вченого, крім проблематизації та конфліктизації педагогічної дійсності як бачення в ній невідповідностей, вироблення критичного ставлення до нормативних еталонів, необхідно включати також аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій, наділення особистісним змістом педагогічної діяльності, рефлексію і породження системи смислів (смыслотворчість), прагнення до самореалізації, втілення у своїх намірах способу життя та ін. [8, с.350-352]. Роль морально-ціннісного аспекту професіоналізму підкреслює В.І.Бакштановський, вважаючи, що справжній професіоналізм проінтий моральним змістом - розумінням обов'язку, почуттям відповідальності, усвідомленням високого соціального призначення професійної діяльності. "Успіх справи - підкреслює вчений - наслідок високих професійно-моральних якостей, є вираженням ціннісного вигляду особистості [1, с.7].

Цінності та смисли у педагогічній професії не лише відображають зміст еталонних зразків і норм педагогічної праці, а й виступають необхідною умовою їх формування і реалізації на індивідуально-особистісному рівні, хоча при цьому варто враховувати і наднормативний, творчий, активний характер педагогічних цінностей, що дозволяє педагогу-професіоналу виходити за задані традиційні межі, творчо збагачувати педагогічну професію новими еталонами і цінностями під час процесів екстеріоризації.

Специфічному смислу педагогічної праці притаманна також особливість рівнозначності двох типів ціннісно-сміслових утворень педагога - "сміслу для себе" і "сміслу для інших", що полягають у прагненні педагога до творчої само-

реалізації, самовдосконалення як втілення у педагогічній діяльності власних намірів і способу життя (В.О.Сластьонін), а також - в отриманні задоволення від роботи з дітьми, від досягнутих результатів навчання, виховання, розвитку дитини, у сформованості інтересу до її внутрішнього світу, розкритті її творчих можливостей. Істотною рисою і результатом процесу особистісного прийняття педагогічних цінностей, пошуку, усвідомлення, переживання, втілення смислу педагогічної діяльності виступає цілісний розвиток аксіологічної сфери педагога-професіонала і, як наслідок, його професіоналізму.

Виходячи з наведених положень, вважаємо за доцільне виділити ряд функціональних значень ціннісно-смислової сфери педагогічного професіоналізму, серед яких найістотнішими, на наш погляд, є наступні функції:

- *спонукально-стимулююча* - зумовлює пошукову активність педагога-професіонала, актуалізує його творчий потенціал як для вирішення конкретних професійних задач, так і для педагогічної діяльності в цілому;

- *орієнтаційно-вибіркова* - визначає спрямованість професійно-педагогічного пошуку вчителя-вихователя, вибору ним змісту ціннісно-смилових орієнтирів своєї праці як на рівні загальних еталонів, так і на рівні кожного фрагмента педагогічної реальності;

- *рефлексивно-регулятивна* - пов'язана із процесом постійного пізнання, співвіднесення, уточнення смислів і значущості педагогічних явищ та їх адекватного впливу на корекцію професійно-педагогічної поведінки, вчинки педагога, пошук шляхів самовдосконалення;

- *стабілізуюча* - характеризує цілісність і усталеність виробленої системи професійно-педагогічних цінностей, що дозволяє педагогу мати почуття професійної впевненості, самодостатності, професійної успішності у педагогічній діяльності;

- *корекційно-розвиваюча* - відображає безперервність процесу переструктурування ціннісно-смилових орієнтирів педагогічної праці, зміни їх ієрархії, пріоритетів, що, відповідно, сприяє появі новоутворень у мотиваційній, когнітивній, афективній сферах особистості педагога-професіонала;

- *прогностична* - дозволяє визначати векторну спрямованість професійного розвитку і професійної поведінки педагога, свідомо створювати реалістичний "ескіз" майбутнього з урахуванням розвитку дитячого колективу і кожної дитини, рівня її особливостей процесу професіоналізації власної особистості;

- *адаптивна* - відображає процес соціалізації! професіоналізації педагога, освоєння

нормативно заданої, еталонної системи професійно-педагогічних цінностей;

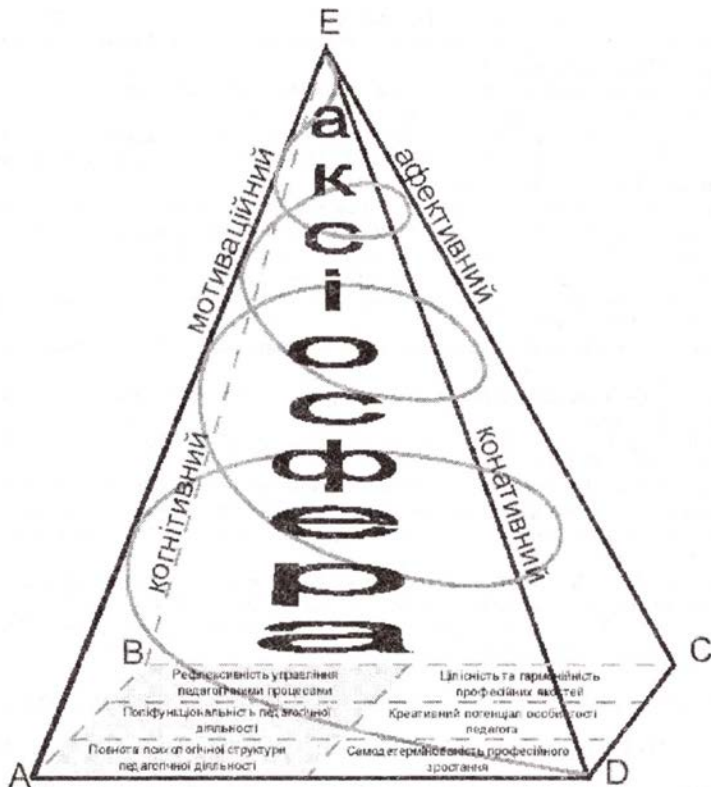
- *системоутворююча* — гармонізує розвиток мотиваційних, когнітивних, афективних, конативних компонентів педагогічного професіоналізму, систематизує й упорядковує цілісну панораму педагогічної дійсності і внутрішнього світу педагога.

Виокремлення цих функцій ціннісно-смилових утворень особистості педагога-професіонала і його педагогічної діяльності вказує як на багатоаспектність, так і на цілісність, інтегративність аксіосфери педагогічного професіоналізму, що дозволяє вважати її стрижневою властивістю, аксіологічним ядром, яке знаходиться на перетині мотиваційних, когнітивних, афективних, поведінкових характеристик феномена і пов'язує їх воедино.

Усі структурні компоненти педагогічного професіоналізму й елементи, що містяться в них, пов'язуються аксіологічно, тому вони у цілому є взаємозалежними, а міжкомпонентні зв'язки - взаємозумовленими. При цьому одне й те ж саме особистісно-діяльнісне утворення аксіологічного характеру може входити до складу кількох компонентів або мати з ними різноманітні точки перетину. Так, про-

фесійні потреби, інтереси педагога, будучи домінантними складовими мотиваційного компоненту педагогічного професіоналізму тісно сполучаються з інтелектуальною базою, знаннями; водночас вони разом відображають емоційні характеристики особистості і діяльності педагога, а також реалізуються в операційно-поведінковому компоненті феномена. Комплексна характеристика моделювання сутності, змісту та структури педагогічного професіоналізму узагальнена схематично на рис.1.

Аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму в цілому і кожного з його компонентів обумовлює постійний процес і результат пошуку та знаходження ціннісно-смыслових орієнтирів функціонування людини у педагогічній професії.



ABCD – підсистеми педагогічного професіоналізму;

■ - професіоналізм педагогічної діяльності;

□ - професіоналізм особистості педагога;

AE, BE, CE, DE – інтегровані компоненти педагогічного професіоналізму

Рис.1. Структурно-змістова модель педагогічного професіоналізму

Отже, ціннісно-смилова сфера педагогічного професіоналізму виступає його аксіологічним потенціалом, системоутворюючою підвалиною, активним чинником формування, постійного творчого розвитку і самовдосконалення. Під *аксіосферою педагогічного професіоналізму* як стрижневою характеристикою цього феномена, його аксіологічним ядром розуміється *культура самовизначення* фахівця освітньо-виховної сфери у світі професійно-педагогічних цінностей, зумовлена результатами *інтеріоризації* засвоєних ним об'єктивно значущих цінностей культури педагогічного співтовариства та їх *творчої трансформації* в індивідуальні суб'єктивно значущі смисли професійно-педагогічної праці в єдності мотиваційних, когнітивних, афективних, гнєведінкових детермінант.

Література

1. Бакиштановский В.И. *Культура нравственного сознания и поведения личности* /В.И.-Бакиштановский. - М.: Знание, 1979 - 64 с.
2. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія / Н.В. Гузій. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. - 243 с.
3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач // Кн. 1-5. - М.: Изд-во РАГС, 1999. - Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. - 392 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш.шк., 1989. - 119 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш.шк., 1990. - 162 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. - М.: Международный центр "Знание", 1996. - 308 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1994. - 192с.
8. Педагогика: Учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с.
9. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л.Коломинский. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 410 с.
10. Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В.А. Семиченко // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. /За ред. О.В.Сухомлинської. - К: Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. - С.195-200.
11. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / Сластенин В.А. // Педагогическое образование и наука. - 2002. -№ 4,- С.4-9.
12. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. - 2-е изд. /В.А.Сухомлинский - М.: Сов. Россия, 1981. -93с.

УДК 378.017.92:124.5

В.В.МОЛОДИЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. В статті розглядаються актуальні питання формування у студентської молоді ціннісних орієнтацій. Радикальні зміни в житті нашої країни викликали серйозні зміни у свідомості учнівської і студентської молоді. Ми досить часто зустрічаємося із байдужістю, жорстокістю молодих людей, відсутністю у них терпимості і милосердя. Підґрунтям до проектування нових технологій освіти виступає переорієнтація освітніх цілей.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, виховання, студентська молодь, глобалізація цінностей, формування особистості.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования у студенческой молодежи ценностных ориентаций. Радикальные изменения в

жизни нашей страны вызвали серьезные изменения в сознании ученической и студенческой молодежи. Мы достаточно часто встречаемся с равнодушием, жестокостью молодых людей, отсутствием у них терпимости и милосердия. Основой для проектирования новых технологий образования выступает переориентация образовательных целей.

Ключевые слова: ценностные ориентации, воспитание, студенческая молодежь, глобализация ценностей, формирования личности.

Annotation. This article discusses current issues of value orientations formation of students. Radical changes in the life of our country have caused major changes in the minds of pupils and students. We quite often meet with indifference and cruelty of youth, their lack of tolerance and mercy. The basis for the design of new technologies of education is reorienting of educational purposes.

Key words: values, education, students, the globalization of values, personality formation.

Прогнозуючи основні напрями перебігу подій та зміни чинників світової динаміки, намагаючись упередити суперечності, що виникають в ході цього процесу, провідні країни світу розробляють новітні моделі, технології, схеми освітньо-виховних схем, залучення людини до культури, соціалізації особистості в широкому розумінні цього слова. Головна лінія змін проходить у площині інтеграції країн і народів, їх об'єднання перед викликами епохи, більшість з яких має щодо людини немилосердно-жорсткий характер.

Принципи й цілі освітньої політики вирізняються найбільшою статичністю. Їх зміна, як правило, є наслідком зміни чи серйозного коригування політичного курсу. А дії суспільства й держави щодо розвитку системи освіти в досягненні декларованих цілей повинні змінюватися достатньо динамічно, адекватно реагуючи на різні чинники. Тому, характеризуючи освітню політику, важливо не тільки, і навіть не стільки вивчати декларовані цілі, скільки аналізувати реальні дії та конкретні результати розвитку освітньої системи.

В різні роки означена проблема цінностей була провідною в системі філософських роздумів М.Вебера і А.Швейцера, О.Шпенглера і М.Хайдегера, Х.Ортеги-і-Гассета і К.Ясперса, М.Бердяєва і С.Булгакова, В.Соловйова і В.Розанова, П.Юркевича і М.Розова, Е.Фромма і В.Франкла, Ю.Хабермаса і А.Блюменталю, В.Дільтея і А.Тойнбі, П. Сорокіна, Шеллера і ін.

Серед вітчизняних дослідників проблеми - В.Андрущенко, В.Бакіров, В.Барановський, М.Головатий, Є.Головаха, Г.Горак, Г.Заїченко, А.Кравченко, В.Кремень, С.Кримський, Л.Левчук, М.Лукашевич, М.Михальченко, В.Муляр, І.Надольний, В.Нестеренко, В.Пазенок, Н.Победа, М.Попович, А.Ручка, Е.Соколов, Л.Сохань, Г.Темко, В.Шинкарук, В.Ярошовець, Т.Ящук.

Людина не може жити одним негативом. Вона прагне до ідеалу, несе його у своїй власній душі і прагне передати дітям. Батьки і батьківський дім, мала і велика Батьківщина, добро і справедливість, порядність і співчуття, милосердя і т. ін. мають всезагальний характер саме тому, що кожна людина, зацікавлена в тім, щоб ставлення людей до нього здійснювалось саме з цих позицій. Кожен бачить себе кращим. І хоча не кожному вдається рухатись сходами позитиву, люди тягнуться до ідеалу, вірять в нього і надіються на його здійснення, а тим паче, якщо ця людина - майбутній вчитель.

Радикальні зміни в житті нашої країни викликали серйозні зміни у свідомості учнівської і студентської молоді. Ми досить часто зустрічаємося із байдужістю,

жорстокістю молодих людей, відсутністю у них терпимості і милосердя. "В учнівському середовищі спостерігаються прояви крайнього індивідуалізму та егоцентризму, агресивність" [1]. Усе це підсилюється невідповідністю учнівської молоді до вступу в ринкові відносини. Чітко розглядається тенденція до досягнення особистого успіху будь-якими засобами, не завжди морально виправданими. Це значною мірою зумовлено відставанням загальноосвітньої школи у вирішенні завдань підростаючого покоління відповідно до нових соціальних умов, зміни пріоритету життєвих і моральних цінностей.

Так, нерідко педагогічна діяльність усе ще здійснюється "зверху", відводячи учням роль об'єктів впливу, а не суб'єктів соціального життя, самовизначення та само реалізації. Старшокласники включаються у соціально значущу діяльність у репродуктивному статусі, що не сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу, ініціативи і самостійності, нагромадженню досвіду нормальної поведінки. Не так часто створюються умови для організації ними актів милосердя, вияву турботи про близьких і далеких, поваги до гідності і прав інших людей, не виховується ціннісне ставлення до життя взагалі та свого життя зокрема.

Сьогодні важливо навчити школярів вибирати істинні цінності, тобто такі погляди, ідеали, вчинки, явища і спосіб життя, які мають об'єктивну фізичну або духовну користь для людини і суспільства. Якщо їхній зміст наповнюється суб'єктивно усвідомленими нормами добра, справедливості й гуманізму, а інша людина виступає об'єктом ціннісного ставлення, то вони є моральними цінностями.

Сьогодні важливо знати реальний стан учнівського середовища. Необхідні більш широкі та точні знання про те, що відбувається у свідомості школярів, яке їхнє життєве кредо, яким цінностям вони надають перевагу.

На ці питання можна знайти відповіді у працях В. П. Анненкова ("Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді"), М. В. Шевчук ("Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді"), Л. В. Рубашевської ("Формування у старшокласників орієнтирів на загальнолюдські цінності"), Е. Л. Носенка, Н. В. Фролової ("Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества"), Р. С. Салієва ("Идеология и ценностные ориентации молодежи"), М. Й. Варія ("Колективні ціннісні орієнтації і морально-психологічні установки"), В. О. Білоусової ("Життєві та етичні цінності старшокласників") та ін.

Соціологічний аналіз багатьох досліджень молодіжних проблем свідчить, що для старшокласників найбільш важливим є здоров'я, добра сім'я, любов. Пріоритетне місце вони відводять матеріально забезпеченому життю, грошам (1-4 місце). Причому динаміка цінностей надзвичайно швидкоплинна. Орієнтації молоді змінюються в межах року і навіть півроку.

За даними українських соціологів, серед чинників, які визначають відношення учнівства до майбутнього, перше місце займає сім'я, влаштування побуту, потім - заняття бізнесом, спілкування з друзями, матеріальні умови життя тощо.

Аналіз досліджень російських соціологів свідчить, що учнівська молодь головною цінністю обирає цікаву роботу, яка співставляється із сім'єю та великим заробітком. При цьому гроші та знання виступають у ролі цінностей - засобів для реалізації їх цілей, отримання цікавої роботи і створення сім'ї.

Отже, необхідною передумовою ефективного перебігу процесів економічної, політичної глобалізації є так звана глобалізація цінностей. Однак в цьому контексті постає питання - які цінності можуть бути ядром цієї глобалізації. Адже якщо глобалізація буде націлена на отримання максимуму прибутку і задоволення інтересів міжнародного фінансового капіталу, то в її основі лежатимуть цінності влади і мак-

симального споживацтва. Але навряд чи це саме те аксіологічне ядро, яке зможе сприяти інтеграції різних націй і верств населення. Інше питання - яким чином можуть бути зближені західні і східні цінності, що в багатьох аспектах радикально відрізняються на ментальному рівні. Тому ціннісна площина глобалізації на тлі її безперечної наявності породжує багато питань з приводу її реалізації.

Процес виникнення і поширення цінностей глобальної культури отримує в сучасній науковій літературі назву культурної глобалізації, яка означає, з одного боку, зміцнення інтеграційних тенденцій, розширення культурних зв'язків, посилення контактів між різними частинами світу; з іншого, - посилення процесів вестернізації. Як демонструють сучасні вчені, це призводить до визначення чотирьох головних соціокультурних мегатенденцій XXI століття: культурної поляризації, культурної асиміляції, культурної гібридизації, культурної ізоляції. Відповідно можна говорити про консолідацію, конфронтацію, конкуренцію, кооперацію цінностей як основні культурні архетипи в умовах єдиного інформаційно-культурного простору. Адже глобалізація визначає появу нових форм організації великих культурних ареалів і нових ціннісних орієнтирів.

Підґрунтям до проектування нових технологій освіти виступає переорієнтація освітніх цілей. З формуванням інформаційного суспільства (суспільства знань) наявність інтелектуальних компонентів в системі освіти стала першочерговим і найважливішим фактором. Освіта як сфера підготовки висококваліфікованих спеціалістів поступово змінює орієнтацію від передачі інформації, що постійно накопичується, на освоєння способів і засобів мислення та діяльності. Трансляційні технології навчання освіти, таким чином, поступово змінюються на більш складні мислєдіяльнісні. Нова технологія навчання - це технологія організації мислєдіяльності і її нормування. Це технологія прийняття рішень і їх рефлексія, це конфлікт ідей і розв'язання конфлікту, це продумане планування діяльності і її здійснення, це аналітика і рефлексія діяльності і мислення. Кардинальна зміна цілей освіти призводить до утвердження принципу неперервності освіти, забезпечення прав людини на постійне освоєння нових способів мислення і діяльності.

Отже, вищезазначене дає підстави констатувати, що у сучасному суспільстві вища освіта відіграє дві ролі: перша - традиційна, пов'язана з підготовкою фахівців, друга - гуманітарна - пов'язана з розвитком людської особистості, формуванням її ціннісної свідомості.

Орієнтація на прагматизм і утилітаризм освітнього процесу такими українськими та російськими вченими, як О. Сидоренко, Б. Юдін, В. Межуєв, О. Зінов'єв, Ж. Тощенко та ін. оцінюється як негативна, особливо - на університетському рівні. Очевидною є тенденція, коли не вистачає загальної культури, і це породжує явища функціональної неграмотності власників дипломів про вищу освіту та їх професійної некомпетентності. Завдання підвищення моральної культури студентства, на думку провідних діячів науки і культури, є сьогодні надзвичайно актуальним.

У контексті окресленої вище соціальної ситуації очевидно є важливим культурологічної підготовки у вищій школі. Аналіз процесу організації загальнокультурного розвитку студентів у зарубіжних країнах та порівняння його з українською практикою - це надзвичайно важливий чинник вироблення нової моделі прилучення студентської молоді до культури та мистецтва, яка б дала змогу успішно формувати гуманістичні ціннісні орієнтації сучасної учнівської студентської молоді.

Порівнюючи національну систему освоєння цінностей (виховання) із зарубіжними зразками, необхідно зазначити, змістовні матеріали з гуманітарної підготовки у вищій школі за кордоном представлено в роботах О. Глузмана, Б. Вульф-

сона, М. Лещенко, Н. Розова, О. Дубовик, Р. Беланової, В. Полтавець та ін. Реалізація ідей гуманітаризації освіти знаходить втілення в новому напрямку - культурологічній підготовці студентів. Невипадково серед сфер компетентності випускників університетів нині на Заході виокремлено і такі сфери, як "особистісно-етична" і "культури та дозвілля", а однією з ключових компетенцій визначено полікультурність. Компетенція, як вона сьогодні трактується в педагогічній науці, характеризується не стільки володінням інформацією, скільки глибинним розумінням проблеми та вмінням вибудувати аргументацію. Щодо "міжкультурної компетентності", яка нині вважається новою соціальною, а відтак і освітньою орієнтацією, то вона трактується як позитивне ставлення до розмаїття культур, мов, звичаїв, поглядів в усіх галузях життя.

Необхідною передумовою формування глобальної ідентичності як наслідку поширення цінностей глобальної культури є зняття суперечності між цінностями глобалізації і груповими цінностями. Адже групові цінності завжди були і напевно залишатимуться чи не найбільш стійкими. Цільність і стабільність внутрішньогрупових зв'язків пов'язана з високою інтенсивністю повсякденного спілкування в рамках конкретної групи [3]. Це обумовлює певну автономію таких локальних груп і також абсолютний пріоритет групових цінностей перед цінностями інших груп і навіть спільнот більшого масштабу.

Однак сучасна специфіка співвідношення між груповими і глобальними цінностями відчуває певні метаморфози. З одного боку, швидка експансія глобального ринку і нівеляція значення просторового фактора обумовлюють відчутніший тиск на групові цінності з боку інших. Аналогічно може розширюватись зона впливу цінностей цієї групи. Крім того, загострюється ціннісна чутливість локальних структур, а динамічна напруженість між груповим і глобально-універсальним стає характерною рисою ціннісно-культурної картини світу. Багато чого в цій картині залежить від того, наскільки стійкою і захищеною є ціннісна система групи: причому парадоксально, але сила і захищеність цінностей не тільки визначають групову ідентичність, а ще й детермінують легкість входження в глобальний простір. Адже слабка групова самосвідомість та ідентичність практично унеможлиблює прийняття групи іншими і відповідно її інтеграцію.

Виходячи з наведеного, актуалізується проблема морального вибору особистості. Аналізуючи сучасні дослідження, можна зазначити, що в основі морального вибору лежить процес визначення людиною моральних норм, правил і принципів поведінки в суспільстві з метою перетворення їх у значущі внутрішньо необхідні регулятори її соціальних проявів [4]; [5]. Дії та вчинки, вимушено спрямовані людиною на дотримання моральних норм, але не пережиті особистістю як внутрішньо необхідні, не є моральними.

Мораль розуміється як загальноприйнятий у суспільстві модус поведінки й ставлення одного індивіда до іншого. Моральні норми, як незліченну кількість разів перевірені людською практикою цінності співіснування (чесність, вірність, прямота, ставлення до іншого, як до собі подібного), лежать в основі стабільного й довготривалого існування будь-якої спільноти. На відміну від правових, моральні норми та цінності не передбачають якихось зовнішніх санкцій у випадку недотримання їх.

Втім, основною інстанцією, яка контролює моральні норми, виступає совість конкретної людини як суб'єкта моральної поведінки. У науковій літературі совість тлумачиться як особистісна форма морально-емоційного контролю [6, с. 29]. Іноді

совість розглядають як вираз моральної самосвідомості особистості, її моральну самооцінку. За такими критеріями, на нашу думку, совість характеризується й інтелектуальними та емоційно-психологічними моментами. Індивідуалізований характер совісті полягає в тому, що охоплює індивідуалізовані, суб'єктивовані, включені до мотиваційної і емоційно-вольової структури особистості вимоги щодо її поведінки з боку суспільства, класу, певної соціальної спільноти.

Роль освіти у формуванні ціннісних орієнтацій особистості важко переоцінити. Однак, реалізується цей процес нині далеко не однозначно. Введення освітніх шкільних інновацій останнього періоду (дванадцяти бальна шкала оцінювання, незалежне тестування, зняття пільг з відмінників освіти чи переможців шкільних олімпіад тощо) нівелює низку функцій, по-за реалізацією яких освіта перетворюється в просте „натаскування” на той чи інший предмет для складання тестів, необхідних для вступу до вузу. Ряд складових загальної мети шкільництва - формування наукової картини світу, вміння самостійно здобувати нові знання, становлення наукового світогляду, дискурс щодо наукового (раціонального) й не наукового (повсякденного) знання, формування первинних навичок до творчості, а головне - системи національних та загальнолюдських цінностей виявляються не реалізованими такою мірою, яка потрібна суспільству і особистості. Школа поступово перестає виконувати свою споконвічну місію — навчання і виховання особистості. А якщо зважити ще й на те, що нинішнє кризове суспільство аж ніяк не сприяє однозначно-позитивній соціалізації особистості, проблема формування цінностей засобами освіти постає як соціальна, невідкладна, а у разі не виконання - загрозливою.

Зміну цінностей в соціально-економічній сфері найбільш наочно можна прослідити на прикладі підприємницької діяльності. Справжня ділова людина, як правило, "є високоосвіченою і високосвідомою, всебічно обізнаною у сфері своєї діяльності, уважною до проблем своїх ділових партнерів, надійною в усіх відношеннях" [6, с. 325] («пообіцяв - виконав»), благодійною. Найвщоміші меценати - це, як правило, успішні бізнесмени. Успішне підприємництво завжди є легальним, здійснюється в межах законодавства і несумісне з явищами корупції, зловживань, обману, підкупу і хабарництва. Тому від майбутніх підприємців вимагається відповідність високим нормам ділової етики, моралі, наявність у них загальнолюдських позитивних якостей, уміння співіснувати з іншими людьми в глобальному світовому суспільстві.

Надзвичайно важливим завданням освіти у справі підготовки майбутніх фахівців, в тому числі і підприємців є їх морально-етичне виховання, формування в кожній особистості як професійних навичок, так і якостей громадянина своєї країни й глобального суспільства в цілому [6, с. 326].

Проблема формування особистості в процесі її навчання знову виявилася актуальною для філософії освіти і педагогічної науки. Під впливом зростаючого прагматизму деформуються самі завдання освіти, вони зводяться а основному до накачування молодого покоління інформацією і до вироблення навичок, що забезпечують діловий успіх.

До кращих якостей людського характеру належать любов і доброта; мужність, тверда воля, наполегливість; знання, мудрість, розуміння, уміння. Всі інші гарні якості людської душі мають прямий зв'язок з цими головними цінностями. Так, любов і доброта породжують співчуття до лиха і нещастя тих людей, які оточують моральну особистість; чесність і справедливість - якості, що навчають поважати чужі пра-

ва; подяку, що примушує пам'ятати надані послуги і допомогу; дружбу - основу взаємної довіри; ввічливість, чемність - що роблять нас приємними в суспільстві.

Культура сприяє примноженню інтелектуального потенціалу. Завдяки взаємодії техніки і культури можна зрозуміти суть і значення загальних і глобальних законів. Ці незмінні закони завжди залишаються у силі незалежно від того, на якій стадії еволюційного розвитку ми знаходимося [7, с. 256].

Чим більш довершені машини і верстати використовуються на підприємстві, тим більш важливого значення набуває уміння правильно спілкуватися з людьми [8, с. 258].

Всі люди вступають в систему соціальних взаємовідносин під впливом цілого комплексу чинників. Тому "будь-яке суспільство можна описати і зрозуміти тільки через призму властивої йому системи "значення, норми, цінності" [8, с. 21].

Саме цінності складають основу суспільної психології й ідеології. Розрізненість цінностей в українському перехідному суспільстві призводить до ускладнення оформлення національної чи національно-державної ідеології, що в свою чергу негативним чином впливає на процеси освіти й виховання, на розробку політики держави у сфері освіти й виховання. Отже, доводиться констатувати, що в країні немає поки що згоди не лише з особистих, а й із загальнонаціональних питань. Водночас можна навести достатньо аргументів на користь державно-патріотичної ідеології [8, с. 62].

Насамперед, слід наголосити, що ідея незалежної держави має глибокі історичні та теоретичні корені. Питання української ідеї державотворення, національної консолідації українського народу, який має свою власну історію, культуру, ментальність, вивчали видатні українські вчені - М.Грушевський, Д. Донцов, П. Куліш, В. Липинський, І. Лисяк-Рудницький, І. Франко, М. Бердяєв, Л. Гумільов, М. Костомаров та ін. Йдеться про національну ідею, яка повинна стати основою єдності історичної долі етносів України, усвідомленням сутності та історичного призначення України у світі.

Не вступаючи у теоретичні суперечки про поняття, потрібно відзначити, що через низку об'єктивних і суб'єктивних причин проблема сучасної національної ідеї України ще не розв'язана. Українське суспільство, підкреслює В.І. Абрамов, опинилося у зачарованому колі: розбудова держави вимагає консолідуючої національної ідеї, але це є неможливим без сильної держави [8, с. 63].

Об'єктивні потреби сучасного суспільного розвитку зумовлюють пошук зрозумілої вже нині ідеології державотворення. Українська національна ідея державотворення цілком справедливо може розглядатися як історична передумова та духовна основа тієї державно-патріотичної ідеології, про яку йдеться. Її основою завжди були державність, духовність і патріотизм. Д.Донцов визначив ці риси так: "По-перше - шляхетність, почуття гордості, непокірливості супроти чужих і супроти долі, відплата за зневагу, чесність, замкненість, відроза до зла; по-друге - мудрість, визнання закону вищої моральної сили над собою, віра в Бога, визнання вищості і загального над партикулярним, любов до вітчизни, слави, пошана до предків; по-третє - відвага, завзяття, героїчний войовничий дух..." [9, с. 39].

Узагалі соціальне середовище проживання людей - переважно ціннісне, середовище предмечених цінностей. Має рацію С. Ф. Анісімов, коли пише: "Повсякденні вчинки людей визначаються не якимись абстрактними світоглядними уявленнями, а конкретними ціннісними орієнтаціями. Через це загострюється потреба в особливій теорії цінностей, оцінок, ціннісних орієнтацій, виробництва цінностей та їх споживання" [10, с. 7].

Саме освіта має забезпечити цілісність розвитку людини й тому формує систему цінностей не як просте відбиття ціннісних аспектів життєвого процесу, а його відображення з точки зору ідеалу в основу якого може бути покладена ідея патріотизму й любові до Батьківщини.

Література

1. Білоусова В. О. *Життєві та етичні цінності старшокласників // Цінності освіти і виховання / За заг.ред О.В.Сухомлинської - К., 1997. - С.138.*
2. Бутківська Т.В. *Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія. - 1997. - №1. - С. 134.*
3. Теннис Ф. *Общность и общество. - СПб.: Фонд "Университет", Владимир Даль, 2002. - 450 с.*
4. Жорнова О. *Формування студента як суб'єкта соціокультурної реальності // Вища освіта України. - 2007. - № 2. - С. 90-93.*
5. Бахтін М. *Формування духовно-моральних орієнтацій майбутніх робітничих кадрів - учнів ПТУ // Вища освіта України. - 2006. - № 4. - С. 80-86.*
6. Романовський О.О. *Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України.: Монографія. - К.: Деміур, 2002. - 400с.*
7. Николаус Б. Энкельман В.. *Власть мотивации. Харизма, личность, успех: Пер. с нем. - М.: АО "Интерэксперт" - 1999. - 272 с.*
8. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество / Общ ред сост. и предисл. А.Ю. Согомонов : Пер. с англ.- М.: Политиздат, 1992. - 543 с.*
9. Абрамов В.І. *Духовність суспільства: методологія системного вивчення: Монографія. - К.: КНЕУ, 2004. - 236 с.*
10. Анисимов С.Ф. *Введение в аксиологию - М..Современные тетради, 2001. - 728 с.*

УДК: 378.14 (477)

ПЛАХОТНИК О.В.

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУСПІЛЬСТВА І ПРИРОДИ

Протиріччя у системі "людина-природа" виникли з моменту появи людини на Землі, над подоланням яких замислювались ще стародавні філософи Аристотель, Зенон, Цицерон та інші. Вони вважали, що людина повинна жити у злагоді з природою, тому що є її частиною. Френсіс Бекон зауважував, що природу перемагають, тільки скоряючись її законам, а Шарль Монтеск'є зробив актуальний для наших часів висновок: природа діє завжди повільно, її дії ніколи не бувають насильницькими, навіть у своїх продуктах вона потребує поміркованості, коли її підкоряють, вона виснажується і залишену силу використовує на самовідтворення, при цьому цілком втрачає свою продуктивну здатність і творчу могутність [1].

Сьогодні все яскравіше підтверджує передбачливість філософської думки про необхідність гармонійного співіснування людини і природи. Ця проблема вимагає інтеграції природничонаукового та соціогуманітарного знання. Тому вона не лише перебуває у полі зору екології - науки про закономірності взаємодії організмів між собою та із середовищем існування, структуру та функціонування екосистем [2], а й широко досліджується філософами, психологами, соціологами, педагогами.

Заглибившись у проблему, ми знайдемо у будь-який момент розвитку сторії в суспільстві величезне різноманіття світоглядних ідей, іноді радикально несумісних одна з одною. Однак і об'єктивний стан розвитку суспільства, і характер проблем, які стоять перед ним, і культурні традиції різних етносів визначають пев-

ний об'єднуючий світоглядний вектор, на основі якого визначається як характер життєдіяльності різноманітних суспільних сфер, так і напрям розвитку суспільно-го організму в цілому. Загальнопланетарні інтеграційні процеси, які відбуваються сьогодні, дають можливість вести мову не про єдині принципи світогляду якогось окремого суспільства, а про формування єдиних світоглядних основ розвитку всього людства в загальнопланетарних масштабах.

Гармонізація взаємодії людства і природи передбачає зміну суспільних ціннісних пріоритетів. Сприйняття, збереження та передача суспільних цінностей відбувається в процесі виховання підростаючого покоління. Тому важливим напрямом сучасного виховання є екологічне, а невід'ємною його складовою - виховання ціннісного ставлення особистості до природи, формування підґрунтя для нового підходу до визначення місця людини в цій картині загальнопланетарного розвитку.

Оскільки людина, наділена Розумом, що здійснює техногенне перетворення природи, перетворюється фактично в головну геологостворюючу силу, вона має взяти на себе відповідальність за майбутній розвиток природи. Розвиток навколишнього середовища та суспільства має стати нерозривним. Біосфера має перейти в сферу розуму- ноосферу, в результаті чого розвиток планети набуде цілеспрямованого характеру- він буде направлятися силою розуму. Слід особливо підкреслити соціально-перетворюючий потенціал вчення В.І.Вернадського про ноосферу, оскільки воно зовсім не зводиться до поступового освоєння людиною біосфери, що існувала задовго до появи розуму. Узгоджений з природою розвиток суспільства, відповідальність за природу, за її майбутнє вимагають спеціальної організації суспільства, створення спеціальних структур, що будуть забезпечувати цей сумісний узгоджений розвиток. Значить, ноосфера- це такий стан біосфери, коли її розвиток здійснюється цілеспрямовано в інтересах людини, що невіддільні від інтересів розвитку самої біосфери. Таким чином, ідеться не просто про еволюційний розвиток людського суспільства, а про свідоме творення епохи ноосфери, коли людина зможе розумно розпоряджатися своєю могутністю та забезпечити такі взаємовідносини з навколишньою природою, що дозволять розвиватися і суспільству, і природі. Звідси випливає, що перехід біосфери в її новий стан- ноосферу- не може відбутися автоматично. Це буде важкий процес вироблення нових світоглядних принципів діяльності людей та узгодження з ними практичних дій та поведінки соціуму. Оскільки природа не має цілі сама в собі, так само як і якоїсь системи цінностей і просто автоматично змінюється під дією антропогенного фактора, то вся відповідальність за налагодження коеволюційного розвитку лягає на суспільство, на людство, що має регламентувати свої дії у відповідності з цією визначеною метою розвитку. З розвитком учення про біосферу та ноосферу формується нова світоглядна парадигма розвитку людства. Після класичної постановки проблеми В.І.Вернадським подальший розвиток екології йшов у руслі саме цієї парадигми. За своєю суттю вчення В.І.Вернадського- це комплексна програма, спрямована на узгодження інтенсивної людської діяльності з більш повільними процесами, що відбуваються в біосфері. Посліпки соціум розвивається в цілому значно інтенсивніше, ніж біосфера в цілому, це призводить до екологічної кризи. А тому подолання останньої є найближчим етапом реалізації нової світоглядної парадигми на шляху до ноосферної, дійсно розумної епохи розвитку людства.

Виховання визначається у наукових джерелах як процес забезпечення сприятливих умов для розвитку природного потенціалу особистості, цілеспрямована взаємодія вихователя і вихованця, в результаті якої зусилля вихователя спрямовуються на збереження, збагачення та розвиток внутрішніх сил особистості вихованця [3,5].

Для визначення сутності поняття “ціннісне ставлення”, важливим є, насамперед, розуміння категорій “цінність” та “особистісна цінність”, що набули особливої актуальності у сучасному вихованні.

Філософські джерела характеризують цінність як значення будь-якого явища, вчинку, і взагалі сущого для життєдіяльності певної людини, суспільства. Будтя предметів та їх властивості є лише об'єктивною передумовою цінності, але не сама цінність. Цінність і сам об'єкт не тотожні; цінність не є безпосередньою природною властивістю предметів [7]. Отже, предмети, явища набувають ціннісного значення лише в тому випадку, коли втягуються у сферу людського існування. Цінність має великий потенціал: вона пов'язує різні часові модуси (минуле, теперішнє, майбутнє); задає систему пріоритетів, способи соціального визнання; буде складні багаторівневі системи орієнтації в світі [4].

Цінності набувають особистісного значення, коли трансформуються у відповідні потреби та інтереси особистості. Особистісні цінності виступають системоутворюючим ядром діяльності і внутрішнього духовного життя людини. Вони не лише детермінують потреби та інтереси, але й залежать від них [6,7].

У психологічній літературі інтерес характеризується як засіб задоволення потреби та як чинник, що спричинює пізнавальну діяльність особистості [8]. Щоб стати причиною діяльності, інтерес повинен бути усвідомленим індивідом, має перетворитися на суб'єктивну якість. Різниця між потребами та інтересами полягає в тому, що інтерес пов'язаний з діяльністю, необхідною для задоволення потреб, а потреби являють собою умови, необхідні для існування людини [9].

Численні потреби призводять до різноманітних оцінок: те, що для однієї людини має велику цінність, для іншої - малу або зовсім ніякої. Філософські джерела пояснюють оцінку як спосіб виявлення значущості будь-чого для діючого суб'єкта [8,9]. Цінності і оцінки перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Якщо цінність може існувати поза свідомістю суб'єкта, то оцінка є феноменом свідомості, і її треба розуміти як усвідомлення цінності явищ, предметів, подій тощо. Тобто оцінка є актом усвідомлення цінності об'єкта. Також існує зворотний зв'язок - сформовані у індивіда цінності впливають на оцінювання нових об'єктів, їх окремих сторін [1,7].

І хоч деякі вчені вважають, що оцінку не можна розглядати як ставлення [20], ми схилиємося до інших філософських тверджень про те, що оцінка є специфічною формою прояву відношення людини до дійсності, це схвалення або осуд різних явищ навколишньої дійсності, незалежно від їх матеріального чи духовного походження [12].

Оцінка у психологічній та педагогічній літературі пояснюється як відображення суб'єктивного ставлення до цінності, а оцінна діяльність як процес ціннісного ставлення до дійсності. Під суб'єктивним ставленням у психології розуміють суб'єктивне відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами та явищами світу, що обумовлює поведінку [8].

Однією з форм вияву оцінних ставлень є емоції, які завжди мають місце у поведінці та діяльності індивіда. Емоції здійснюють оціночну та регуляторну функції у суб'єктивному ставленні особистості до дійсності. Емоції - це прояв чуттєвої оцінки та відображення відношень, у яких перебувають предмети та явища реального світу до потреб і мотивів діяльності людини. Емоції слугують вираженню потреб і визначаються як суб'єктивна форма існування мотивації. Всі психічні утворення індивіда, починаючи від потреб і закінчуючи цінностями, супроводжуються емоціями. Емоційність характеризує стрижневі особливості індивіда: спрямованість мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, а також став-

лення його до дійсності. В.М. М'ясищев підкреслює, що емоція є обов'язковим компонентом ставлення, що "без емоції немає ставлення" [11].

Найважливішим складовим елементом у структурі ціннісного ставлення є ціннісні орієнтації, які залежать від потребнісно-мотиваційної сфери особистості. У філософських джерелах зазначено, що вибір лінії поведінки здійснюється завдяки ціннісним орієнтаціям, які відображають внутрішній світ, організовують, направляють та регулюють поведінку особистості. Ціннісні орієнтації розглядаються як схильність, готовність індивіда до певного типу поведінки, що не обов'язково реалізується в дії. Ціннісні орієнтації - це елементи внутрішньої структури особистості, сформовані та закріплені життєвим досвідом індивіда внаслідок процесів соціалізації та соціальної адаптації. Вони відмежовують значущі суб'єктивні цінності від незначущих, виявляються і розкриваються через оцінки, вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в проблемних ситуаціях, обирати модель поведінки [11]. У психології ціннісні орієнтації пояснюють як відображення в свідомості людини цінностей, що розглядаються нею в якості стратегічних життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів [6]. Сукупність сталих ціннісних орієнтацій утворює вісь свідомості, що забезпечує сталість особистості, переважання певного типу поведінки та діяльності. Вочевидь, що ціннісні орієнтації обумовлюють мотивацію діяльності індивіда, а усвідомлені потреби та інтереси стають мотивами - внутрішніми спонуканнями, рушійними механізмами цієї діяльності [5,7].

Мотиви являють собою спонуки поведінки людини; в якості мотивів можуть виступати уявлення, ідеї, почуття, пов'язані з предметами зовнішнього світу. Актуалізований мотив створює установку до дії" [1]. В.М. М'ясищев розглядає мотив як підставу для дії, як відбиття ставлення до об'єкту дії. А дія пояснюється філософськими джерелами як специфічна форма активного ставлення до світу, спосіб буття людини. В психологічній науці зазначено, що джерелом розвитку мотиву є процес утвердження індивідом матеріальних та духовних цінностей, у випадку інтеріоризації" особистістю, цінності набувають спонукальної сили та перетворюються на мотиви. Завдяки мотивам формується вміння ціннісно ставитися до явищ дійсності. Таким чином, мотив є тією внутрішньою спонукую, що обумовлює поведінку, діяльність, вчинки індивіда та відбиває його ставлення до дійсності.

Отже, ставлення особистості відбивається у її потребах, інтересах, оцінках, ціннісних орієнтаціях, цінностях, мотивах, діях та емоціях.

Вперше категорію "ставлення" обґрунтував А.Ф. Лазурський, який пояснював систему ставлень суб'єкта до дійсності як прояв екзопсихіки - зовнішньої оболонки психіки. Далі теорію ставлень розвинув В.М. М'ясищев, характеризуючи ставлення як відображення внутрішніх психічних процесів, рушійну силу, свідомий, вибіркоковий психологічний зв'язок особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що проявляється в діях, реакціях та переживаннях [11].

іншими вченими-психологами ставлення розглядається як емоційно-вольова установка на що-небудь, виявлення позиції, реакції особистості на предмети та явища з певним ступенем постійності в оцінках. Воно залежить від розуміння індивідом змісту та мети своєї конкретної діяльності, переконань у необхідності саме такої діяльності [6,8].

Здійснений аналіз психологічних джерел дає підстави вважати, що ціннісне ставлення відбивається у світогляді, переконаннях, рефлексивних рисах, діях особистості. На думку І.Д. Бежа цінності можна надати особистісного смислу, високої значущості лише за допомогою рефлексивного процесу. Рефлексія у психології розглядається як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального і індивідуального способу існування,

процес самопізнання та з'ясування індивідом того, як інші розуміють його особистість [3]. Переконання регулюють свідомість, поведінку, діяльність залежно від ціннісних орієнтацій особистості, та є своєрідним сплавом почуттів, емоцій і волі. Трансформація переконань у поведінку є показником єдності свідомості й діяльності особистості. Переконання людини на особистісному рівні синтезуються у світогляд. Світогляд же є орієнтиром у житті людини, регулятором її поведінки та виражає розуміння й оцінку найважливіших явищ дійсності. Головне призначення світогляду - відповідно орієнтувати людину в складних ситуаціях буття [5,9]. У психології світогляд розглядається як система переконань, що відбивають ціннісне ставлення особистості до світу. Ціннісним ставленням можна вважати взаємозв'язок людини та явищ світу, в якому одна сторона виступає, носієм цінності для іншої. Ціннісне ставлення до дійсності є безумовним чинником, що детермінує активність людини. Активність людини завжди спрямована на використання, збереження та розвиток цінностей [7]. Вчені стверджують, що активність, навіть найелементарніша, спонукається цінністю, тобто тим, що має певну вартість для конкретного суб'єкта та характеризує внутрішнє ставлення людини до цінностей [1,11]. Отже, пріоритетні особистісні цінності визначають світогляд, переконання, поведінку та діяльність людини.

Вищим проявом активності є творчість. У психологічних джерелах творчість характеризується як найвищий суспільний прояв, духовна вершина і життява цінність людини. Творчість вимагає максимальної активності: виявлення вольових, фізичних і розумових зусиль особистості [9].

Таким чином, ціннісне ставлення є свідомим компонентом структури особистості і сприяє активному творчому освоєнню світу.

Свідомість, як зазначено у науковій літературі, - це внутрішній світ чуттєвих та розумових образів, який характеризує найважливіший системний компонент людської психіки та визначає вищий рівень духовної активності індивіда. Функціонування свідомості забезпечує людині можливість виробляти знання про взаємозв'язки, закономірності об'єктивного світу, регулювати та контролювати емоційні, раціональні і предметно-практичні відношення з дійсністю, визначати життєві ціннісні орієнтири та творчо перетворювати умови свого існування [10,13].

У Концепції екологічної освіти в Україні наголошується, що сучасна система екологічної освіти і виховання має забезпечувати підготовку громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства - гармонійного співіснування з природою [14].

Зважаючи на те, що предметом цього дослідження є виховання ціннісного ставлення особистості до природи, важливо з'ясувати сутність феномену "природа" та базових понять "екологічне виховання", "екологічна культура".

Філософські джерела пояснюють "природу" як початкову сутність (ядро) речі, Всесвіт, весь світ у різноманітності його форм; сукупність всіх речей, що не підлягали впливу людини; людину ж розглядають як частину природи. Поняття "природа" вживається для позначення не лише природних, але й створених людиною матеріальних умов її існування - "другої природи". "Друга природа" містить речі, які не існують у готовому вигляді. Створюючи її, людина припасовує природне середовище до своїх потреб. У психологічній літературі природа трактується як об'єктивна реальність, результат еволюції розвитку матеріального світу, що існує незалежно від свідомості людини, матеріально-енергетичний та інформаційний світ Всесвіту [16].

У цьому дослідженні природа розглядається як сукупність природних умов існування людського суспільства. Це повітря, ґрунт, вода, рослинний і тваринний світ, з якими людина постійно взаємодіє у процесі життя.

Наслідки взаємодії людини зі світом природи проявляються в розширенні меж цієї взаємодії, що негативно позначаються на функціонуванні екосистем, у розвитку протиріч між природою та суспільством. Утилітарне використання довкілля неодмінно призводить до трансформації природного середовища і вступає у протиріччя з потребами людей у об'єктах природи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість вчених розглядає екологічне виховання як психолого-педагогічний процес, що спрямовується на формування у індивіда не лише наукових знань, а й певних переконань щодо необхідності бережливого, відповідального ставлення до природи, світогляду людини, що базується на усвідомленні своєї єдності з природою, моральних принципів взаємодії зі світом природи.

Вчені підкреслюють інтегруючу роль екологічного виховання у сучасному виховному процесі. Воно з'єднує в єдину систему всі традиційні види виховання і має таку кількість зв'язків (політичні, економічні, правові, природничо-наукові, морально-духовні, естетичні тощо), якої не має жоден з напрямів виховання [1,4].

Для вирішення проблем екологічного виховання, методики спрямовуються на реалізацію ідей соціальної екології - інтегрованої науки, що вивчає основні закони та закономірності взаємодії суспільства та природи з метою оптимізації, гармонізації цієї взаємодії. Характерною рисою соціальної екології є багатоаспектність, що дозволяє розглядати різні грані стосунків людини і суспільства з навколишнім середовищем. Гармонійний розвиток суспільства і природи забезпечує психофізичне здоров'я особистості: морально-життєву рівновагу та психологічний комфорт, відсутність значних відхилень від норм фізичного розвитку. У деяких наукових джерелах виокремлюється термін "соціоекологічне виховання", яке характеризується як формування і передача від покоління до покоління певної сукупності норм і правил, що регламентують бережливе ставлення людей до природи в процесі життя та виробничої діяльності [2].

Створення єдиної, цілісної, всеохоплюючої системи екологічного виховання забезпечить формування екологічної культури індивіда і суспільства загалом. Концепція екологічної освіти України розглядає екологічну культуру, як складову системи національного і громадянського виховання, частину загальної культури, що характеризується глибоким усвідомленням важливості гармонійного взаєморозвитку суспільства і природи.

Культура - це специфічний спосіб організації життєдіяльності людини, що відбивається в продуктах матеріальної та духовної праці, у духовних цінностях, у ставленні людей до природи, суспільства та до самих себе. Культура людини визначається здатністю до сприйняття духовних цінностей, а також активного утвердження цих цінностей та їх створення [5,16].

Екологічна культура пояснюється у науковій літературі як історичне явище, пов'язане з рівнем розвитку суспільства, обумовлене нині глибоким усвідомленням екологічних проблем у житті і розвитку людства, як ведення суспільного господарства на основі пізнання і раціонального використання законів розвитку природи з врахуванням близьких і віддалених наслідків зміни природного середовища під впливом людської діяльності [15,16].

У педагогічних джерелах екологічна культура особистості характеризується:

- системою цінностей щодо довкілля;
- відповідальним ставленням до навколишнього середовища;

- системою умінь і досвідом вирішення екологічних проблем, насамперед, на місцевому і локальному рівнях;
- практичними діями, поведінкою, спрямованими на збереження довкілля та власного здоров'я [6,7,8].

Синтез цінностей, ідеалів, світоглядних установок, практичних настанов відбувається у свідомості особистості. Свідомість водночас набуває статусу складової світогляду, в межах якого відбувається поєднання знань та вподобань, що виступають у ролі особистісних цінностей, ідеалів, норм.

Отже, екологічна культура особистості забезпечується формуванням системи особистісних цінностей, спрямованої на збереження природи; екологічної свідомості, екологічного світогляду та екологічно доцільної поведінки індивіда.

Проблема ціннісного ставлення людини до природи набула актуальності в філософській та психологічній літературі у 80-х роках XX століття. Дослідники цієї проблеми (М.Г. Васильєв, Н.Б. Ігнатовська, Т.Б. Баранова та ін.) підкреслювали важливість оптимізації взаємовідносин у системі "суспільство-природа" та регуляції впливу людини на природу[5].

Так, філософський аспект ціннісного ставлення до природи досліджувався також Н.Б. Ігнатовською. На її думку ціннісне ставлення до природи можна визначити не тільки через усвідомлення людиною значення природи у задоволенні її інтересів та інтересів суспільства, але й через орієнтування суб'єкта відносин (людини) на творчі перетворення цих відносин у напрямку ідеалу, що сприятиме внеску особистості у суспільний розвиток, визволенню від влади звичайних уявлень та пошуку нових шляхів самоудосконалення у світі природи [5]. Вирішення екологічних проблем автор вбачає у виробленні нового типу ставлення до природи - позитивно-ціннісного, як елементу суспільної свідомості та культури. У дослідженні виділено також умови формування позитивно-ціннісного ставлення особистості до природи: а) поширення моральних оцінок і вимог на сферу взаємодії людини з природою; б) утвердження нових ціннісних і світоглядних установок щодо природи; в) усвідомлення потреби в природі; г) творча активність, що стимулюється цією потребою. Багатство творчих можливостей і творчої природи людини, зауважує Н.Б. Ігнатовська, є відображенням творчих сил природи. Таке розуміння зв'язку людини і природи, на думку автора, ставить природу на найвищий щабель у системі суспільних та індивідуальних цінностей[5].

Психологічні особливості формування ціннісного ставлення до світу розглядалися О.Л. Кононко. Автор зазначає, що ставлення особистості до світу будуть значущими тоді, коли пов'язуються з позитивними емоційними переживаннями, із задоволенням особистості, з уявленням її про себе як суб'єкта активності, джерела бажаних досягнень[17].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу процесу виховання ціннісного ставлення до природи можна стверджувати, що структуру ціннісного ставлення особистості до природи визначає логічна єдність таких психологічних утворень:

- емоційні переживання, зумовлені світом природи;
- потреби особистості у об'єктах природи;
- мотиви екологічно доцільної діяльності;
- система особистісних цінностей, спрямована на збереження природи;
- творча активність екологічного спрямування.

Ціннісне ставлення до природи формується за умов усвідомлення особистістю цінностей природи для суспільства і кожної людини зокрема, прийняття цих цінностей в якості особистих життєвих принципів та спрямування творчої активності на їх збереження та розвиток.

Відповідно, умовами виховання ціннісного ставлення особистості до природи є: забезпечення позитивних емоційних переживань у світі природи, усвідомлення значення природи у задоволенні особистих потреб, наявності внутрішніх спонук збереження природи, визнання самоцінності об'єктів природи, гуманістичної творчої взаємодії з ними.

Література:

1. Таранов П.С. Многоликая философия. - Донецк: Сталкер, 1998. - 463 с.
2. Назарчук М.М. Соціоекологія: Словник-довідник - Львів, 1998. - 171с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 204 с.
4. Образование в области окружающей среды: В свете рекомендаций Тбилисской конференции / ЮНЕСКО. - Париж, 1981. - 113 с.
5. Игнатовская Н.Б. Природа как ценность культуры. - М.: Знание, 1987. - 62с.
6. Бутківська ТВ. Проблема цінностей у соціалізації особистості // Цінності освіти і виховання: Науково-метод. зб. /О.М. Павліченко (упор.); за заг. ред. О.В.Сухомлинської; П.Р.Ігнатенко, Р.П. Скульський (ред.); АПН України, Центр Інформ. та док. Ради Європи в Україні. - К.: Б. в., 1997. - С. 27-31.
7. Василенко В.О. Цінність і оцінка. — К.: Наукова думка, 1964. - 160 с
8. Єскіна Г.О. Духовний розвиток особистості, зміст і структура ціннісних орієнтацій молоді // Бібліотечна наука, освіта, професія у демократичній Україні: Зб.наук. праць. - К., 2000. - Вип.2. -С.27- 35.
9. Покровская А.Н. Теория ценности и вариативность культуры. - Минск, 1997. - 208 с.
10. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Запорожье: Просвита, 2000. - 250 с.
11. Мясичев В.М. Психология отношений. Избр. психол. труды / А.А. Бодалев (ред); Акад. пед. и соц. наук, Московский психолого-соц. ин-т. - М., 1995. - 356 с.
12. Тарасенко М.Ф. Філософські аспекти відношення людина - природа. - К.: Наукова думка, 1975 - 115 с.
13. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского. - Ростов-н/Д: Феникс, 1998. - 505 с.
14. Концепція екологічної освіти України //Екологія і ресурси: Зб. наук, праць Укр. ін-т дослідж. навколиш. середовища і ресурсів. - К.: Вид-во «Сталь», №4. - 2002. - С.5-25.
15. Крисаченко В.С. Людина і біосфера: основи екологічної антропології: Підручник / Міжнар. Фонд "Відродження". - К.: Заповіт, 1998. - 687 с.
16. Культура, світогляд, гуманізм / Ред. кол.: М.Ф. Тарасенко (відп. ред.) та ін. - Київ: Либідь, 1991. - 136 с.
17. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. - К, «Освіта», 1998 - 255 с.

УДК 371. 378: 351. 74

О.М. ТОГОЧИНСЬКИЙ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВНУТРІШНІХ ВІЙСЬК МВС УКРАЇНИ

Анотація. У статті аналізуються результати експериментального дослідження сформованості моральних орієнтацій та цінностей у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України.

Ключові слова: моральні орієнтації, моральні цінності, ієрархія цінностей, базові цінності, класифікація цінностей, типологія цінностей.

Аннотация. В статье анализируются результаты экспериментального исследования сформированности моральных ориентаций и ценностей у будущих офицеров внутренних войск МВД Украины.

Ключевые слова: моральные ориентации, моральные ценности, иерархия ценностей, базовые ценности, классификация ценностей, типология ценностей.

Annotation. In the article the results of experimental research of moral references and moral values of MIA Internal forces future officers were analyzed.

Key words: moral references, moral values, hierarchy of values, basic values, classification of values, typology of values.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Демократичні перетворення, які охопили всі сторони суспільного життя, передбачають розробку нових виховних підходів і в такій специфічній галузі професійної освіти, якою є підготовка кадрів для внутрішніх військ МВС України.

Виховна робота із курсантами вищих військових навчальних закладів системи МВС України потребує, окрім орієнтування на високий професіоналізм випускників, спрямованості на формування у них внутрішньої рефлексивної стійкості до протиправних проявів, адекватної ствердженню в суспільстві гуманістичних цінностей, що обумовлює необхідність формування моральних основ (моральних орієнтацій) особистості офіцера внутрішніх військ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Необхідність переходу до принципово нової системи виховних відносин досить повно обґрунтовується в роботах І. Д. Беха, А. А. Бодалева, Є. В. Бондаревської, О. І. Вишневського, В. П. Зінченка, О. В. Киричука, О. В. Сухомлинської та ін., які присвячено проблемі гуманізації освіти. Великого значення для становлення гуманістичної концепції освіти набувають ідеї розвиваючого навчання (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, С. Д. Максименко); цілісності навчально-виховного процесу (Ю. К. Бабанський, В. С. Ільїн, Д. В. Іщенко, О. І. Пометун); гуманістичного трактування виховних проблем (Г. О. Балл, І. А. Колесникова, І. Б. Котова, В. О. Сухомлинський, Г. С. Тарасенко), особистісно орієнтованої освіти (І. Д. Бех, А.

М. Бойко, В. І. Слободчиков, В. В. Сериков); розуміння професійного становлення особистості як умови її самореалізації і соціалізації (С. Я. Батишев, І. С. Кон, М. І. Сме-

танський); концепції розвитку і виховання особистості як процесу її саморозвитку і самоорганізації (К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Слід зауважити, що концептуальні ідеї, обґрунтовані в згаданих дослідженнях, ще не в повній мірі реалізуються в системі спеціальної освіти, зокрема військової. Також нерозв'язано залишається проблема формування моральних цінностей у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України та вивчення ціннісних орієнтацій досліджуваного контингенту студентів.

Саме тому **метою нашої статті** є аналіз результатів експериментального дослідження сформованості моральних орієнтацій та цінностей у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що система цінностей - це та ланка, яка пов'язує суспільство з індивідом, включає його в систему суспільних відносин. Цінності (соціальні, економічні, моральні, релігійні тощо) лежать в основі вибору мети, засобів та умов діяльності, відповідають на запитання: «Задля чого відбувається та чи інша діяльність?», вони є системоутворюючим ядром програми, задуму, діяльності і внутрішнього духовного життя людини. [1, 3, 4].

Базові цінності - прагнення до істини, творчості, краси, орієнтація на добро, співучасть, честь і гідність - конкретизуються та виступають підвалинами вибору цілей і умов загальнозначущості діяльності, вони складають ядро загальнолюдських цінностей. Також цінності класифікуються щодо ролі в життєдіяльності інди-

віда - термінальні (знання, спілкування тощо); інструментальні (традиційність, незалежність, закономірність, ініціативність, авторитетність тощо) [6].

Цілі освіти визначаються цілями суспільства, його цінностями - це культурні цінності науки, мистецтва, моралі, права, перетворення людини природної в людину культурну. До них має бути залучена молодь. Тому процес засвоєння цінностей виходить на вищий рівень - соціалізацію, формування особистості як суб'єкта системи соціальних зв'язків і стає однією із цілей виховання [2].

Ієрархію цінностей в процесі виховання, на думку, багатьох дослідників, складають трансцендентні (душа, віра, надія, любов, покаяння), соціоцентричні (люди на найвища цінність, виховання спрямоване на кожну людину окремо, її діяльність, творчість, гуманізм, солідарність, свобода тощо), антропоцентричні (індивідуальність у структурі людських цінностей). Тут - розвиток сутнісних сил і створення умов для цього, базові цінності (самореалізація, автономність тощо) [4, 5].

Виховний процес у вищих військових навчальних закладах, спрямований на соціалізацію, має спиратися на вищезазначені типи цінностей та розглядати їх цілісно.

Зв'язок між цінностями та поведінкою здійснюється за допомогою ціннісних орієнтацій, які людина обирає на основі норм серед різноманітних способів дії. Ціннісні орієнтації, у свою чергу, - показник міри соціалізації. Тому існує проблема співвідношення ціннісних орієнтацій і характеру діяльності в процесі соціалізації. Ця проблема є методологічною основою дослідження соціального становлення майбутнього офіцера внутрішніх військ МВС України, здатного усвідомити свій соціальний стан, вибрати відповідні цінності тощо. В літературі вона визнається як установка на соціальні цінності або орієнтація на них. Встановлено, що ціннісна орієнтація - це узагальнена система певних ціннісних уявлень, яка функціонує в установках особи як цілісна одиниця і регулює її поведінку [5]. Всі орієнтації є частиною людської життєдіяльності, і домінуюча роль якоїсь однієї залежить від особливостей тієї культури, в якій живе людина. Їх усталеність характеризує зрілість особистості.

Щодо типології цінностей за їх місцем у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості курсантів ми виділили такі чотири групи: цінності вищого статусу («ядро» структури цінностей); цінності середнього статусу, що можуть переміщуватися у склад ядра чи на периферію («структурний резерв»); цінності, статус яких нижчий від середнього («периферія»); вони також можуть пересуватися у «резерв» або «на периферію»; цінності низького статусу («другорядні» ціннісної структури), склад її майже нерухомий.

Ядро структури цінностей можна охарактеризувати як групу цінностей, що домінують у суспільній свідомості та інтегрують суспільство або іншу соціальну спільність у єдине ціле. Структурний резерв перебуває між домінуванням і опозицією, відповідає тій галузі, де найінтенсивніше виявляються ціннісні конфлікти між індивідами та соціальними групами, а також внутрішньоособистісні конфлікти. Периферія - це опозиційні цінності, що поділяють членів даної спільності на прихильників істотно відмінних, часом розбіжних цінностей і тому спричиняють найбільш гострі конфлікти. «Другорядні» - це цінності явної меншості, яка відрізняється від решти членів спільності більшою стабілізацією своїх орієнтацій, успадкованих від минулих досягнень культури.

Визначити сукупність базових цінностей, які відображали б специфіку ціннісної свідомості майбутніх офіцерів досить складно. Проведений аналіз теоретичних

джерел та емпіричний досвід дає підстави вважати, що оптимальним переліком є 14 базових цінностей:

життя людини як вища цінність, самоцінність;

воля в сучасному, ліберальному значенні цього терміна як «воля для...» реалізації соціально позитивних потреб і здібностей індивіда;

моральність як якість поведінки людини відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм;

спілкування в сім'ї, з друзями та іншими людьми, взаємодопомога;

сім'я, особисте щастя, продовження роду;

робота як самоцінний зміст життя і як засіб для заробітку;

благополуччя - прибутки, комфорт свого життя, здоров'я;

ініціативність - заповзятливість, здатність показати себе, відзначитися;

традиційність - повага до традицій, жити, як усі, залежність від навколишніх обставин;

незалежність - здатність бути індивідуальністю, жити за своїми критеріями;

самопожертва - готовність допомагати іншим, навіть на шкоду собі;

авторитетність - здатність впливати на інших, мати владу над ними, добиватися успіху, перемоги;

законність - встановлений державою порядок для безпеки індивіда, рівноправності його відносин з іншими;

вільність - архаїчна «воля від...» обмежень волевиявлень індивіда, прагнення до вседоступності.

З метою виявлення моральних орієнтацій курсантів ми провели їх анкетне опитування. Анкета містила перелік ціннісних орієнтацій, які найчастіше зустрічаються в педагогічній та спеціальній літературі. Його проведення дало можливість виявити моральні орієнтації, які застосовуються до процесу виховання курсантів вищих військових навчальних закладів МВС України у контексті майбутньої професійної діяльності, а також фактори, які визначають ціннісні орієнтації майбутніх офіцерів.

Щоб з'ясувати наскільки навчання у вищому військовому навчальному закладі забезпечує формування у курсантів ціннісних орієнтацій, ми спробували знайти відповідь, які реальні спонуки діяльності курсантів є найбільш впливовими у їхньому професійному становленні.

У дослідженні курсантам пропонувалось відповісти на запитання: «Учусь заради того, щоб...» і далі оцінити за 5-бальною системою 37 факторів, які потенційно можуть впливати на їхню навчальну діяльність. Дослідженням було охоплено 355 чол. 1-4 курсів. Відповіді були згруповані відповідно до того узагальненого змісту, який вони мають у системі життєвих цінностей індивіда. Це - поточне пізнання (задоволення пізнавальних інтересів, отримання цікавої інформації, насолода від самого процесу пізнання), перспективне пізнання (нагромадження інформації, необхідної для подальшого життя, розвиток пізнавальних можливостей), професіоналізація (отримання професійної кваліфікації, закладання основ майбутньої успішної діяльності за обраним профілем), соціалізація (оволодіння нормами та правилами життя у суспільстві), особистісний розвиток, спілкування (безпосередня взаємодія з товаришами), формальний аспект (отримання високих оцінок, питання матеріального забезпечення та кар'єри в майбутньому), зовнішній вплив (відповідальність перед батьками, вимоги викладачів). Узагальнені результати подані у табл. 1.

Таблиця 1

Цінності, які найсуттєвіше впливають на навчальну діяльність курсантів

Курс	Пізнання		Професіоналізація	Соціалізація	Особистісний розвиток	Спілкування	Формальний	Зовнішній вплив
	поточне	перспективне						
I	3,9	3,9	4,5	3,9	3,5	3,7	3,3	2,9
II	3,3	3,6	4,0	3,6	2,9	3,5	3,4	2,6
III	4,3	3,8	4,2	4,5	3,5	3,7	2,3	2,6
IV	4,4	4,0	4,3	4,7	4,1	3,9	3,8	3,5

Як видно з таблиці, на другому курсі відбувається переоцінка цінностей. Якщо першокурсники вчать переважно тому, що це їх приваблює майже вся «палітра» можливостей системи навчання у вищому військовому навчальному закладі, то другокурсники починають шукати додаткових цінностей. Найчастіше це забезпечується шляхом активного занурення в нове соціальне середовище. Навчання як система, що потенційно покликана забезпечувати найсуттєвіші індивідуальні потреби курсантів на даний період життя, знижує свій вплив на суб'єктивне значення, а провідні детермінанти (найпривабливіші фактори) відступають за межі суто навчальної діяльності. До четвертого курсу ця «ціннісна криза» закінчується, навчання для курсантів знову набуває ціннісного значення. Починається інтенсивне «занурення» у навчальний процес, відкриття навчальних предметів як цікавих (значне підвищення показника поточного пізнання). Але ці знання залишаються самодостатньою цінністю, бо показник перспективного пізнання майже не змінюється. Умовно можна сказати, що курсанти навчаються задля безпосередніх потреб, а фактор професіоналізації розвивається відокремлено, як бажане майбутнє, але не підкреплене у сьогоденній навчальній діяльності: між ними відсутня перехідна ланка - розвиток пізнавальних можливостей для забезпечення самостійної дослідницької діяльності (соціального та професійного середовища) в майбутньому.

Одночасно значно зростає суб'єктивна цінність соціалізації, тобто оволодіння нормами взаємодії з іншими людьми, підготовки до вступу в певне соціальне оточення. Рівень «відкриття» курсантами цього аспекту свого подальшого життя навіть переважає актуальність професіоналізації, хоча саме цей фактор у сучасному ВВНЗ вважається офіційно провідним. На жаль, окремі напрями індивідуальних змін, ті цілі й цінності, що приймаються курсантами як значущі, при існуючих формах роботи не інтегруються в цілісну систему професійного становлення. Водночас помітно знижується значущість формального фактора та слабкішає фактор зовнішнього впливу. Але стверджувати, що це прогресивна тенденція, не можна. За цим може приховуватись розчарування курсантів у реальних перспективах майбутньої професійної діяльності (матеріальний добробут, підвищення професійного рівня, кар'єра).

Отриманий розподіл відповідей дав можливість виявити, що курсанти розуміють загальнолюдські цінності як моральні, загальні регулятори поведінки людей в усіх сферах суспільного життя.

Також нами вивчалися особливості ціннісно-сислової сфери курсантів і рівень сформованості у них моральних орієнтацій для майбутньої професійної діяль-

ності було здійснено поділ сукупності об'єктів дослідження на 6 однорідних груп таким чином, що відмінності між об'єктами однієї групи мінімальні в порівнянні з об'єктами різних груп.

У табл. 2 представлені їх найбільш яскраві показники за рівнями діагностики в даних кластерах. До першої групи (<6,0 %) увійшли курсанти зі стійкою орієнтацією на гуманістичні цінності у контексті майбутньої професійної діяльності в системі МВС (курсанти, які вважають, що моральні орієнтації необхідні у професійній діяльності військовослужбовця В В МВС України як особистісно значущі (самореалізація для інших у процесі виконання службових обов'язків). Для них характерний високий рівень орієнтації на "виховання людини культури" і прийняття (дотримання) кодексу честі військовослужбовця внутрішніх військ (П₇, П₈) при відповідних значеннях на формування гуманності, духовно-моральний розвиток (П₂, П₃).

Таблиця 2

Ціннісно-сміслові особливості сформованості моральних орієнтацій курсантів Окремого факультету ВВ МВС України в контексті майбутньої професійної діяльності на доекспериментальному етапі

Г рупи		Особливості моральних орієнтацій курсантів	Кількісний розподіл, %		Рівні діагностики ціннісних орієнтацій
			за ціннісно-смісловими групами	за рівнями діагностики	
1	I	Моральні орієнтації необхідні у професійній діяльності як особистісні цінності (самореалізація для інших)	6,0	9,0	Рівень прийняття смислу моральних орієнтацій як засобу самодосконалення та їх формування в контексті майбутньої професійної діяльності й
	II	Моральні орієнтації, значущі як цінності самозатвердження у професійній діяльності (само-	3,0		
2	III	Моральні орієнтації сумнівні як професійні і особистісні	27,0	46,0	Рівень критичного аналізу інших смислів моральних орієнтацій та їх формування у процесі навчання
	IV	Моральні орієнтації менш значущі, ніж нормативно зумовлені (статутні тощо)	19,0		
3	V	Моральні орієнтації не значущі для майбутньої професійної діяльності у внутрішніх військах МВС України	28,0	45,0	Рівень неприйняття моральних орієнтацій і цінностей
	VI	Моральні орієнтації не потрібні (шкідливі) для майбутньої професійної діяльності	17,0		

Найменш чисельну групу (3,0 %) склали курсанти, для яких моральні орієнтації значущі як цінності самозатвердження у професійній діяльності (самореалізація для себе). Їх характеризує орієнтація на виховання "людини культури", прийняття (дотримання) кодексу честі військовослужбовця внутрішніх військ (П₇, П₈)

приблизно рівні показники факторів гуманності й духовно-морального розвитку (П₂, П₃), хоча і менше, ніж у першій групі.

27,0 % і 19,0 % курсантів опинились відповідно в групах, які характеризуються критичним переосмисленням моральних орієнтацій у процесі навчання. У цієї категорії курсантів переважають приблизно рівні показники рівнів орієнтації на "виховання людини культури" і прийняття (дотримання) кодексу честі військовослужбовця внутрішніх військ (П₇, П₈), розвиток творчого ставлення до майбутньої діяльності у внутрішніх військах МВС України та орієнтації на духовно-моральний розвиток особистості (П₁) і (П₂).

Найчисленнішу п'яту групу (28,0 %) склали курсанти, які вважають, що моральні орієнтації не значущі для майбутньої професійної діяльності у внутрішніх військах МВС України. Їх відрізняє слабка орієнтація на кодекс честі військовослужбовця внутрішніх військ (П₇), формування культури (П₈), рівною мірою виражені досягнення матеріального благополуччя (П₄) і зміщення інтересів на іншу діяльність (П₅).

До шостої групи (17,0 %) увійшли курсанти, які не мають схильності до формування моральних орієнтацій для майбутньої професійної діяльності (які вважають, що моральні орієнтації не потрібні (шкідливі) для професії військовослужбовця внутрішніх військ МВС України. У них переважає орієнтація на матеріальну зацікавленість (П₄), найнижчий показник серед усіх груп орієнтації на кодекс честі військовослужбовця внутрішніх військ (П₇), яскраво виражена орієнтація на майбутню діяльність у внутрішніх військах МВС України як явищу супутньому в особистісному розвитку (П₅).

Для досягнення результатів діагностичного експерименту і великої наочності уявлення ціннісно-сислової сфери курсантів у цілому по Окремому факультету внутрішніх військ МВС України при Національній академії Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького, об'єднаємо групи за схожістю значущості формування моральних орієнтацій курсантів факультету в період, що передуює основному педагогічному експерименту.

У результаті маємо три групи курсантів (I+II); (III+IV); (V+VI), ціннісно-сислова сфера яких, відповідно з програмою діагностики мотиваційно-сислового прийняття професійної діяльності, може бути охарактеризована таким чином [10, с. 15]:

- рівень неприйняття моральних орієнтацій і цінностей (45,0 %). Курсантів цієї групи відрізняють низькі показники орієнтації на духовно-моральний розвиток, кодекс честі військовослужбовця внутрішніх військ, що дає можливість стверджувати про нерозуміння ними смислу моральних орієнтацій та актуальності їх формування в контексті майбутньої професійної діяльності у внутрішніх військах МВС України. Ціннісні настанови курсантів цієї групи потребують переорієнтації і корекції, хоча й очевидно представлені ними моральні позиції стійкі в силу переважання цінностей самодостатньої особистості;

- рівень критичного аналізу інших смислів моральних орієнтацій та їх формування у процесі навчання (46,0 %). Курсантів цієї групи характеризує дві крайні позиції у розумінні ними смислів моральних орієнтацій і актуальності їх формування в контексті майбутньої професійної діяльності у внутрішніх військах МВС України - високі показники орієнтації на кодекс честі військовослужбовця внутрішніх військ і виховання "людини культури" й низькі показники орієнтації на майбутню професійну діяльність - як явище супутнє в особистісному розвитку і вихованні військовослужбовця внутрішніх військ як вільної особистості. Ціннісні

настанови курсантів цієї групи більш мобільні, оскільки критичність мислення уже свідчить про задатки смислотворчої діяльності;

- рівень прийняття смислу моральних орієнтацій як засобу самовдосконалення і їх формування в контексті майбутньої професійної діяльності й особистісного саморозвитку (9,0 %). Курсанти цієї групи потребують педагогічної підтримки апріорно існуючих цінностей. Цю категорію характеризують високі показники орієнтації на кодекс честі військовослужбовця внутрішніх військ, виховання "людини культури" і приблизно рівні показники рівнів орієнтації на духовно-моральний розвиток й гуманність. За своїми ціннісними настановами курсанти даної групи професію військовослужбовця внутрішніх військ МВС України обрали усвідомлено.

Очевидно, що виховна робота у вищих військових навчальних закладах МВС України зокрема вирішення проблеми формування у курсантів моральних орієнтацій у контексті вимог, які пред'являються до організації всієї діяльності органів внутрішніх справ, виходячи з принципів гласності, гуманізму, законності і захисту прав людини, вимагає перебудови в її змістовному компоненті.

Проведене дослідження дало нам можливість зробити висновок про те, що особистісний підхід до виховної роботи в умовах вищого військового навчального закладу системи МВС України - це складна система психолого-педагогічних взаємодій, яка потребує особистісно-смислового рівня виховного процесу. Його характерною особливістю в сучасних умовах є необхідність формування моральних орієнтацій курсантів для майбутньої професійної діяльності по виконанню громадських і професійних обов'язків. Моральні орієнтації, як зосередження особистості на моральних цінностях, лежать в основі активності кожної людини і є внутрішнім джерелом її саморозвитку.

Таке бачення проблематики виховання дозволяє розглядати питання формування моральних орієнтацій курсантів ВВНЗ системи МВС України з позицій переосмислення традиційних засобів і методів педагогічного впливу через самостійне з'ясування курсантами сутності моральних феноменів, що досягається в процесі переживання свідомістю моральних цінностей. Це стає можливим при створенні педагогічних умов, які б ініціювали процеси осмислення, переосмислення моральних цінностей, і вибудові на їх основі моральної картини професійної діяльності і поведінки.

Література

1. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // *Цінності освіти і виховання*. - К., 1997. - С. 8-11.
2. Білоусова В. О. Життєві та етичні цінності старшокласників / В.О. Білоусова // *Цінності освіти і виховання*. - К, 1997. - С. 137-140.
3. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // *Цінності освіти і виховання*. - К, 1997. - С. 21-24.
4. Концов А. И. Личность: идеалы и ценности (социально-психологический аспект) / А.И. Концов - Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГПУ, 1997. - 134 с.
5. Костів В. І. Моральні цінності як компонент системи внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи / В. І. Костів // *Цінності освіти і виховання*. - К, 1997. - С. 55-57.
6. Яницький М. С Використання методики М. Рокича для діагностики показників цілісного розвитку особистості в процесі навчання у ВНЗ/М. Яницький, Серіи А.В // *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. - К.: Гнзис, 2009. - С. 46 - 49.

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕЕ АПРОБАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассматриваются общие закономерности адаптационного процесса, характеризуются психологические механизмы его динамики, дается описание системы внутренних и внешних факторов, определяющих эффективность адаптации к условиям обучения в вузе. Предлагается модель оценки показателей психологической адаптации студентов вуза, приводятся результаты ее апробации.

Annotation. The general laws of adaptable process are considered, psychological mechanisms of its dynamics are characterised, the description of system of the internal and external factors defining efficiency of adaptation to conditions of training in high school is given. The model of an estimation of indicators of psychological adaptation of students to training conditions in high school is offered, results of its approbation are resulted.

Проблема адаптации студентов к процессу обучения в вузе представляет собой одну из важных междисциплинарных проблем, исследуемую в настоящее время, в частности, на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях. Актуальность данной проблемы определяется задачами оптимизации процесса адаптации студентов к учебной деятельности в условиях коренной перестройки системы высшего образования.

С переходом вузов на новые модели обучения происходит существенное изменение учебных планов, вводятся новые курсы, нетрадиционные формы организации занятий, новые педагогические технологии, соответствующие новым образовательным стандартам. Все это требует от учащихся смены стереотипа учебной деятельности, перестройки функциональных систем, ответственных за ее исполнение. Продолжительность периода адаптации может включить в себя практически весь период обучения из-за непрерывного изменения учебных программ и планов.

При переходе на уровневую модель обучения процесс профессионального самоопределения студентов также усложняется в связи с возникающей необходимостью выбора программы подготовки бакалавров или магистров. Таким образом, речь идет об одновременном увеличении силы и длительности психогенных влияний. Изменения в организации и содержании учебного процесса на фоне изменения социально-экономической ситуации в обществе могут оказаться тем дидактогенным психотравмирующим фактором, добавление которого может вызвать достижение «критической массы» неблагоприятных воздействий.

Эти сложные условия предъявляют повышенные требования к психологической адаптации студентов к условиям обучения, определяют необходимость комплексного исследования процесса адаптации на всех его уровнях и повышения его продуктивности. Особенно важное значение приобретает изучение содержания и эффективности основных психологических механизмов адаптации студентов к процессу обучения в вузе в условиях перестройки системы высшего образования.

В этой связи нами была разработана комплексная модель оценки показателей адаптационного процесса в вузе на различных уровнях его протекания.

Предлагаемая система показателей включает в себя характеристики эффективности адаптационного процесса, психологических механизмов его реализации, а также комплекса факторов, обуславливающих закономерности данного процесса [3;4]. Данная модель была апробирована в Кемеровском государственном университете (Россия). В проведенном нами исследовании показателей продуктивности и цены адаптационного процесса, а также факторов, определяющих его характер, приняло участие 132 человека. При этом оценивалось в общей сложности 150 различных параметров.

Как известно, адаптивные реакции человека в ответ на действие факторов среды обеспечиваются не отдельными органами, а особым образом организованными и соподчиненными между собой функциональными системами, объединяющими центры нервной системы и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомо-физиологическим структурам. Структурные уровни функциональной системы адаптации соответствуют уровням организации человека, представляющего собой биосоциальное единство. Соответственно, адаптационный процесс необходимо рассматривать комплексно, на различных уровнях его протекания, т.е на уровнях межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции. Решающую роль в этом ряду имеет собственно психическая адаптация, которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях [1].

Адаптация студентов к учебной деятельности также представляет собой сложный многоуровневый процесс, реализующийся единой функциональной системой, обеспечивающей достижение оптимальных результатов деятельности и поддержание состояния равновесия в системе человек-среда. Деятельность иерархической функциональной системы адаптации осуществляется на социально-психологическом, собственно психологическом и психофизиологическом уровнях при помощи соответствующих механизмов. Действие данных механизмов направлено по отдельности на достижение адекватного микросоциального взаимодействия, выработку оптимального уровня притязаний и программы адаптации, поддержание и восстановление энергетических ресурсов, и, в целом, на обеспечение необходимых результатов учебной деятельности. Собственно психологическая адаптация является, таким образом, центральным, связующим звеном единой функциональной системы.

Эффективность механизмов адаптации студентов к учебной деятельности наиболее адекватно может быть оценена с учетом как достигнутых показателей ее результативности, так и величины понесенных затрат на нижележащих уровнях регуляции. Соответственно, исследование адаптационного процесса в вузе должно включать оценку показателей на всех уровнях регуляции функциональной системы адаптации. При этом для оценки эффективности адаптационного процесса в вузе могут использоваться следующие критерии:

1. Группа объективных критериев: успешность собственно учебной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность в процессе учебы функционального состояния организма учащихся (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций).
2. Группа субъективных критериев: степень удовлетворенности социально-психологическим климатом группы, сделанным выбором места обучения, качеством преподавания, отношениями с преподавателями, другими студентами, а также частота возникновения желания уйти с факультета.

Таким образом, показатели адаптации студентов к учебной деятельности изучались нами на основных уровнях регуляции функциональной системы адаптационного процесса - собственно психологическом, социально-психологическом и психофизиологическом. Для оценки уровня социально-психологической адаптированности была использована специально разработанная анкета; в качестве психофизиологических и физиологических показателей адаптации студентов использовались уровень функциональной подвижности нервных процессов, работоспособность головного мозга по Н.В. Макаренко и индекс напряжения регуляторных систем по Р.М. Баевскому. Собственно психическая адаптация оценивалась по показателям психического состояния и уровню тревожности. Актуальное психическое состояние и преимущественный механизм психической адаптации определялись при помощи теста MMPI, уровень личностной и ситуативной тревожности исследовался с использованием шкалы Ч.Д. Спилбергера.

Такой подход позволяет более объективно судить о качестве адаптационного процесса, так как эффективность психической адаптации оценивается с учетом ее психофизиологической и социально-психологической стоимости.

Показатели на всех уровнях функциональной системы адаптации, по нашему мнению, могут быть в целом определены как затратные, так как все они обеспечивают достижение необходимых показателей продуктивности учебной деятельности. В то же время более низкие уровни регуляции являются базовыми для более высших; соответственно, показатели адаптации на более низком уровне по отношению к рассматриваемому можно оценивать как затратные, а показатели вышестоящего уровня - как результат адаптационного процесса на данном уровне функциональной системы адаптации.

Восстановление нарушенного баланса в системе человек-среда может быть достигнуто при помощи различных механизмов. При реорганизации среды в желаемом направлении путем активного на нее воздействия или в результате ухода из неблагоприятной среды, психическая адаптация реализуется без изменения потребностей и целей индивида (аллопсихическая адаптация или ассимиляция). Устранение несоответствия между актуальными потребностями и возможностью их реализации в данной системе человек-среда может быть достигнуто и в относительно стабильной среде в результате реориентации личности. В этом случае психическая адаптация определяется модификацией установок и ценностных ориентаций личности путем включения механизмов интрапсихической адаптации (аккомодация) (Ж. Пиаже, Ф.Б. Березин, В.И. Медведев и др.). Психологические механизмы адаптации можно определить как индивидуальные типы реагирования на нарушение сбалансированности в системе человек-среда, обусловленные усилением или ослаблением тех или иных личностных черт и поведенческих реакций.

Действие психологических механизмов адаптации характеризуется изменением ряда показателей актуального психического состояния. Эти характеристики психической сферы студентов исследовались рядом авторов с использованием многофакторного опросника MMPI, который и задумывался первоначально для оценки уровня адаптации.

В зависимости от степени подъема профиля по той или иной шкале можно определить преимущественный тип реагирования и механизм адаптации исследуемого. Так, подъем профиля на первой шкале отражает действие механизма соматизации тревоги, на второй шкале - механизма обесценивания исходных потребностей, на третьей - вытеснения, на четвертой - реализации эмоционально-

го напряжения в непосредственном поведении, на шестой - концептуализации в форме вторичного контроля эмоций, на седьмой - фиксации тревоги и формирования ограничительного поведения, на восьмой - интеллектуализации, на девятой - отрицания. Действие указанных механизмов имеет различную «мощность» [1;2].

Нами тип преимущественного механизма психической адаптации определялся в обследованной выборке студентов дважды (в конце первого и второго курсов) по ведущей шкале (пику профиля) теста MMPI, психологические особенности студентов с различными типами интерпретировались по Ф.Б. Березину и Л.Н. Собчик. Подавляющее большинство обследованных студентов как на первом, так и на втором курсах, характеризовалось пиком профиля на 2,3,6 или 9 шкале.

Студенты, преимущественным психологическим механизмом которых являлось вытеснение или отрицание, на первом году обучения составили более половины всех исследуемых, однако на втором курсе их процент сократился более чем на одну треть, а две трети второкурсников относились к двум основным типам адаптации: обесценивание исходных потребностей (пик на 2 шкале), либо концептуализация в форме вторичного контроля эмоций (6 шкала). Это свидетельствует, с одной стороны, о постепенной смене механизмов адаптации на более мощные, а также об уменьшении числа студентов, которым свойственны несколько незрелые и инфантильные поведенческие реакции, вследствие естественного взросления и личностного роста в процессе обучения и социализации в вузе.

Усредненный профиль всех студентов первого курса характеризовался пиком на 6 шкале теста (ригидность аффекта), второго - на 2 шкале (тревога и депрессивные тенденции). Пики профиля выше 70 Т-баллов (т.е. проявления дезадаптации) и на первом, и на втором курсах также отмечались только на 2 или 6 шкалах. Рост депрессивных тенденций в большинстве случаев сопровождался подъемом профиля на 8,3,7 и 1 шкалах, а выраженность ригидности и увеличение ее на втором курсе коррелировали также с подъемом профиля на 4 и 9 шкалах.

Приведенные нами результаты свидетельствуют о том, что существуют два основных психологических механизма адаптации к процессу обучения в вузе: обесценивание исходных потребностей и концептуализация в форме вторичного контроля эмоций. Адаптация соответственно может быть достигнута либо путем отказа от достижения сиюминутных потребностей ради сохранения конгруэнтных отношений с окружением, либо путем удовлетворения потребности в самореализации, достижении успеха в противодействии ограничивающим средовым факторам. Выделение двух основных механизмов адаптации студентов соответствует теоретическим представлениям ряда авторов, согласно которым типология типов реагирования и адаптации базируется на противопоставлении контрастных психологических и физиологических свойств (К. Юнг, В.П. Казначеев, Л.Н. Собчик и др.).

Указанные основные механизмы приспособления имеют различное содержание как на собственно психологическом, так и на социально-психологическом и психофизиологическом уровнях регуляции функционального процесса адаптации в вузе.

Студенты, преимущественным механизмом адаптации которых являются обесценивание исходных потребностей, отличались меньшей удовлетворенностью взаимоотношениями с товарищами по учебе, психологическим климатом

факультета и качеством преподавания. Все студенты этой группы испытывают сомнения в правильности сделанного ими профессионального выбора. Данные социально-психологические особенности обусловлены большей выраженностью у них сензитивных и психастенических черт, что в поведении отражается склонностью предъявлять завышенные моральные и этические требования как к самому себе, так и к окружающим, а также неуверенностью в себе и трудностью принятия решений.

Студенты с преобладанием механизма вторичного контроля эмоций декларируют большую удовлетворенность социальными контактами, что может быть объяснено, в частности, одновременным подъемом профиля MMPI на девятой шкале, отражающей действие механизма отрицания имеющихся трудностей. Более высокий уровень показателей социальной адаптации у таких студентов объясняется активностью, принципиальностью, жизнерадостностью, инициативностью, высокой общественной активностью. Однако при акцентировании черт аффективной ригидности характерно преобладание экстрапунитивных реакций, возникновение недоверчивости и обидчивости. Усиление выраженности этих особенностей обусловило достоверно более низкую удовлетворенность выбором места обучения по сравнению с другими студентами.

Студенты с преобладанием описанных психологических механизмов адаптации обнаружили также достоверные различия при оценке основных характеристик подвижности нервных процессов: уровня функциональной подвижности (среднее время переработки информации, $P=0,050$); уровня динамичности нервных процессов (время выхода на минимальную экспозицию сигнала, $P=0,039$; минимальное значение экспозиции сигнала, $P=0,046$). Рост показателей по 2 шкале MMPI находился также в прямой корреляции с суммарным количеством пройденных сигналов, т.е. с работоспособностью головного мозга и силой нервных процессов. Более низкие показатели работоспособности головного мозга и функциональной подвижности у студентов с преобладанием механизма вторичного контроля эмоций, характеризовавшиеся также меньшей дисперсией, отражают меньшее напряжение на психофизиологическом уровне. Студентов с ведущим механизмом обесценивания исходных потребностей отличала, напротив, большая мобилизация ресурсов на данном уровне функциональной системы адаптации, соответствующая (при одинаковых показателях продуктивности) большему напряжению в ходе выполнения аналогичной деятельности.

Эти данные подтверждаются различиями значений индекса напряжения, отражающего степень напряжения регуляторных механизмов, у студентов с пиками профиля на 2 и 6 шкалах MMPI. Среди студентов, преимущественным механизмом адаптации которых являлось обесценивание исходных потребностей, 40% составили лица с преобладанием тонуса симпатической нервной системы и 20% - парасимпатической нервной системы; среди студентов с ведущей 6 шкалой профиля, напротив, 16,7% и соответственно 25%. При выделении в зависимости от величины индекса напряжения групп студентов с преобладанием регуляции со стороны парасимпатической нервной системы (ваготоники) и со стороны симпатической нервной системы (симпатотоники), были выявлены достоверные различия между ними в изменении значений 6 шкалы MMPI на втором курсе (у первых рост показателя по этой шкале составил в среднем 3,65, у вторых, напротив, уменьшился на 4,64 Т-балла). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты с преобладанием механизма обесценивания исходных

потребностей характеризуются большим умственным и физическим напряжением, расходом энергии, следствием которого является активация симпатической нервной системы, представляющей собой особый инструмент мобилизации всех ресурсов организма как единого целого (интеллектуальных, энергетических и др.). Студенты с преобладанием механизма концептуализации в форме вторичного контроля эмоций, напротив, в большей степени характеризуются либо сохранением вегетативного гомеостаза и резервов организма, либо восстановлением затраченных на предыдущей стадии адаптации энергетических и функциональных ресурсов.

Средний балл сессионной успеваемости на первом и втором курсах в группах студентов с преобладанием психологических механизмов обесценивания исходных потребностей и вторичного контроля эмоций имеет статистически достоверные различия. Студенты, реализующие в процессе обучения механизм вторичного контроля эмоций, показывают лучшие результаты на первом курсе, на втором курсе ситуация становится противоположной - в целом более эффективным оказывается приспособление при обесценивании исходных потребностей.

Аналогичные тенденции были выявлены при изучении механизмов адаптации в группах студентов с различной успеваемостью. Описанные результаты подтверждаются также показателями корреляционной зависимости успеваемости от степени подъема профиля по шестой шкале: высота пика на первом курсе положительно коррелирует с сессионной успеваемостью как на первом, так и на втором курсах ($r = 0,26$ и $0,25$ при $P < 0,05$), пик на втором курсе находится в обратной зависимости от успеваемости первого и второго курса ($r = -0,16$ и $-0,32$ при $P < 0,05$). Рост ригидных и паранойяльных черт на втором курсе явно не способствует успешности учебной деятельности ($r = -0,34$).

Поскольку действие основных психологических механизмов адаптации на первом курсе во многом определяет успешность обучения и на втором курсе, а показатели успеваемости первого и второго года обучения обнаруживают достаточно тесную взаимосвязь ($r = 0,62$), можно говорить об относительной стабильности показателей продуктивности учебной деятельности, в значительной мере определяющихся базовыми особенностями исследуемых. Таким образом, в группах студентов с успеваемостью ниже и выше среднего на втором курсе происходит смена психологических механизмов адаптации.

У неуспевающих студентов вследствие недостаточной результативности адаптационного процесса происходит смена механизма на более мощный. Хорошо успевающие студенты в связи с невозможностью и далее «платить» возрастающую психологическую стоимость адаптации, меняют мотивацию достижения на сохранение уже достигнутого уровня (избегание неудачи), так как дальнейшее заострение паранойяльных черт приводит к снижению результативности и развитию состояния дезадаптации. Наибольшая эффективность описанных основных психологических механизмов адаптации студентов достигается при их оптимальной выраженности; увеличение интенсивности действия адаптационных механизмов выше порогового уровня (70 Т-баллов MMPI) приводит к снижению продуктивности учебной деятельности.

Показатели эффективности адаптации, сила и характер действия психологических механизмов во многом определяются влиянием ряда адаптогенных факторов. Адаптация к условиям обучения предполагает одновременное воздействие целого ряда влияний, включающего в себя комплекс как субъективных

(зависящих главным образом от самих студентов), так и объективных (в большей степени зависящих от внешних обстоятельств) факторов, к числу которых можно отнести содержание и организацию самой учебной деятельности в вузе.

Для задач практического исследования весь комплекс факторов, воздействующих на студента в процессе учебной деятельности, мы условно разделили на внутренние (психофизиологические особенности студента, свойства познавательных процессов, характерологические черты) и внешние (социально-бытовые и психогенные). Большинство авторов ранее изучалось преимущественно влияние на адаптационный процесс какого-либо одного конкретного фактора или группы сходных факторов. При исследовании эффективности адаптации в зависимости от степени выраженности указанных факторов прежде всего рассматривались показатели продуктивности учебной деятельности (успеваемость), вопросы же цены достижения результатов деятельности при воздействии этих факторов значительно менее изучены. Влияние указанных факторов на выбор преимущественного психологического механизма, особенности реализации и эффективности адаптационных механизмов на разных стадиях процесса адаптации в вузе также оставались недостаточно исследованными.

Очевидно, что конкретные характеристики и закономерности любого адаптационного процесса определяются как самими особенностями деятельности и социальной среды, к которым происходит приспособление, так и действием различных внутренних и внешних факторов. Указанные действующие факторы, которые могут быть общими или различными для каждого отдельного человека, составляют в совокупности фон, на котором реализуется процесс адаптации. Нами исследовались адаптогенные факторы, влияние которых можно оценить, сравнивая показатели адаптации у студентов с различной выраженностью каждого конкретного фактора, а также способы реагирования на него, так как воздействие факторов на показатели эффективности адаптационного процесса может быть как непосредственным, так и опосредованным через включение различных психологических механизмов, приводящее к неодинаковым результатам.

Для оценки влияния на изучаемые показатели адаптации внутренних и внешних факторов определялись соответственно особенности индивидуального суточного ритма, параметры базовых психических свойств и характерологические особенности, а также условия социальной среды и психогенные воздействия.

Тип субъективной суточной работоспособности определялся по специальной анкете биологического ритма «Совы-жаворонки», разработанной О. Остбергом. Студенты с различными типами суточной периодики психологических и физиологических функций («жаворонки» и «совы»), не обнаружили значимых различий продуктивности учебной деятельности, социально-психологических показателей адаптации и психологических особенностей по тесту MMPI. В то же время, студенты с вечерним пиком работоспособности отличаются достоверно большим уровнем как ситуативной, так и личностной тревожности.

Более высокие показатели реактивной тревожности и заострение тревожных черт характера отражают большее психоэмоциональное напряжение у студентов с вечерним пиком активности, обусловленное необходимостью синхронизации собственных биологических ритмов с заданным режимом учебной деятельности, протекающей, как правило, в утренние и дневные часы. При этом для достижения аналогичных показателей психолого-педагогической и социально-психологической адаптации студенты с вечерним пиком активности должны

платить большую «цену». Закрепление нового суточного стереотипа распределения психической нагрузки у них сопровождается повышением уровня функциональной подвижности нервных процессов, что свидетельствует об увеличении психофизиологических затрат и большей мобилизации функциональных ресурсов для поддержания требуемого уровня результативности.

Базовые психические свойства - концентрация и переключение внимания и кратковременная память оценивались по методике Н.В. Макаренко, с использованием программного комплекса «Прогноз», разработанного в лаборатории физиологии ВНД Института физиологии имени А.А.Богомольца АН Украины. Студенты с показателями концентрации внимания выше и ниже среднего показали достоверно различные результаты успеваемости - 4,14 и 3,82 балла соответственно, при $P = 0,048$. Таким образом, базовые особенности внимания оказывают существенное влияние на показатели продуктивности адаптации к учебной деятельности. При этом, указанные группы студентов характеризуются также различными механизмами психической адаптации; так, снижение концентрации внимания находится в прямой корреляции с приростом показателей по 4 шкале MMPI на втором году обучения ($r = 0,319$ при $P = 0,018$). Студенты с заострением указанных черт отличаются ухудшением прогнозирования, что затрудняет планирование поведения, предвидение его результатов и оценку последствий, и обуславливает тем самым достижение относительно более низких результатов учебной деятельности.

При изучении показателей успеваемости и социально-психологической адаптации студентов с объемом кратковременной памяти ниже среднего были обнаружены достоверно большие, по сравнению с остальными, значения профиля MMPI по 8 и 9 шкалам. Таким образом, у студентов, имеющих относительно меньший объем кратковременной памяти, в формировании адаптивного поведения принимают большее участие механизмы интеллектуализации и отрицания. Оптимистическая оценка перспективы способствует (несмотря на возможные трудности в запоминании учебного материала) достижению этими студентами адекватных результатов адаптации, вероятно, за счет возможности реализации в вузе оптимального для них свободного, без жестких временных ограничений, стиля деятельности.

Объем кратковременной зрительной памяти, также как и концентрация внимания, обнаруживают достоверную взаимосвязь с уровнем функциональной подвижности и динамичности нервных процессов.

Соответственно, недостаточный уровень развития базовых психических функций может вызывать в процессе учебной деятельности более напряженное функциональное состояние на психофизиологическом уровне адаптации.

Характерологические особенности студентов исследовались с использованием 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла, тип акцентуации характера студентов определялся при помощи «Усовершенствованного метода патохарактерологического исследования подростков» А.Е. Личко. Наибольшая выраженность тех или иных черт характера определяла тип соответствующего первоначально механизма психической адаптации при поступлении вуз. Включение механизмов адаптации, характеризующихся подъемом профиля по шкалам невротической триады (1-3), обусловлено акцентированием прежде всего сензитивных черт характера; проявление механизмов интеллектуализации и фиксации тревоги (рост 8 и 7 шкал профиля) - шизоидных черт; механизмов реализации эмоцио-

нальной напряженности в непосредственном поведении и отрицания (4 и 9 шкалы) - выраженностью эпилептоидных черт. Таким образом, процесс адаптации к обучению в вузе протекает различно в зависимости от степени выраженности отдельных черт характера: заострение черт «сильных» типов предопределяет стенический тип реагирования, «слабых» типов акцентуаций характера - гипостенический тип реагирования.

Внешние социальные факторы адаптационного процесса выявлялись методом анкетного опроса. В ходе настоящего исследования было установлено, что условия проживания в период обучения оказывают существенное влияние на характер адаптационного процесса. Студенты, живущие в общежитии обладают достаточно высокими показателями психолого-педагогической и социально-психологической адаптации, что однако сопряжено с выходом на передний план таких выявленных личностных черт, как повышенная самооценка, высокая, но плохо организованная активность, демонстративность, склонность предъявлять соматические жалобы, эмоциональная незрелость, стремление к утверждению своего превосходства и тенденция отрицать появляющиеся эмоциональные затруднения и напряженность в межличностных контактах (пики профиля на 3,6 и 9 шкалах MMPI). Заострение указанных характерологических особенностей является у этих студентов способом (и в тоже время ценой) адаптации к учебной деятельности в течение первого года обучения.

Возможные психогенные факторы учитывались с использованием специальной шкалы жизненных случаев, разработанной нами на основе списка стрессовых ситуаций студенческой жизни Ж. Годфруа и шкалы оценок социальной адаптации Холмса-Раза. Число произошедших за год событий в исследуемой группе находится в отрицательной корреляции с итоговой успеваемостью ($r = -0,33$ при $P = 0,014$); эти данные подтверждаются также различиями в показателях успеваемости студентов с числом жизненных случаев больше и меньше среднего: соответственно 3,82 и 4,16 (при $P = 0,048$). Полученные нами результаты свидетельствуют об отрицательном воздействии на эффективность адаптации накопления таких жизненных изменений, независимо от того, расцениваются ли они индивидом как желательные или нежелательные. Увеличение числа произошедших за год событий сопровождается также общим подъемом профиля MMPI, и в наибольшей степени коррелирует со значениями 8,1,7 шкал опросника. Это говорит о том, что адаптация и реориентация студентов с большим количеством жизненных перемен осуществляется преимущественно путем гипостенического реагирования.

Отдельные события, произошедшие в течение последних 12 месяцев, оказали влияние на различные показатели процесса адаптации к учебной деятельности. Так, на результаты успеваемости неблагоприятное воздействие оказали резкое изменение режимов питания и отдыха, а также нежелательная беременность. События в личной и интимной жизни - брак, беременность и даже семейные конфликты - сопровождалась снижением абсолютных показателей депрессии и импульсивности, в то время как у студентов, не отметивших указанные события, наблюдался их рост.

Студенты, испытывавшие серьезные финансовые затруднения, в отличие от остальных, расширили круг общения и социальных контактов. Изменение привычного режима питания, сна и отдыха приводило в действие преимущественно реакции гипостенического типа. Резкое изменение жилищных условий (в основном - переезд в общежитие), обусловило общий подъем профиля MMPI, причем это повлекло выраженное заострение демонстративных черт, соответствующих включению механизма вытеснения.

Увеличению уровня напряжения на физиологическом уровне и росту затратных показателей способствовали вступление в брак и попадание в судебную ситуацию. «Провал» на экзамене обусловил мобилизацию психофизиологических ресурсов и увеличение работоспособности головного мозга, что позволило достичь успеха при повторной сдаче и выровнять показатели итоговой успеваемости.

Таким образом, оценивавшиеся в настоящем исследовании социально-психологические, собственно психологические и психофизиологические параметры обнаружили тесную взаимосвязь. Данные характеристики обладают различной степенью изменчивости, что позволяет условно разделить их на показатели, отражающие состояние и способы адаптации в данный конкретный момент (к которым можно отнести более динамические параметры), а также на относительно более устойчивые, стабильные характеристики, которые можно обозначить как внутренние факторы, определяющие изменчивость этих показателей в течение времени. На показатели адаптации оказывают влияние и внешние факторы, такие как социальные и средовые, а также собственно психологические воздействия. Описанные факторы оказывают влияние как на эффективность адаптационного процесса, так и на способы ее достижения.

На основании полученных данных нами были разработаны практические рекомендации по оптимизации процесса адаптации в вузе, включающие в себя комплекс мер, направленных как на оптимизацию действия этиологических факторов, определяющих успешность адаптации и коррекцию отдельных нарушений, так и на повышение показателей продуктивности, снижение психологической и психофизиологической стоимости при действии основных психологических механизмов адаптации. Применение методов психологического воздействия и психологической помощи позволит улучшить показатели адаптации на личном, социально-психологическом уровнях и одновременно повысить продуктивность учебной деятельности, уменьшить уровень психологических и физиологических затрат. Задачами такой психологической поддержки являются формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, повышение мотивации учебной деятельности, совершенствование коммуникативной компетентности и навыков поведения в конфликтных ситуациях, а, в конечном итоге, смена неадекватных поведенческих и учебных стереотипов и установок, выработка новой стратегии адаптации. Базовыми методами для выполнения этих задач могут служить индивидуальное консультирование и групповые социально-психологические или коррекционные тренинги, основными психотерапевтическими механизмами которых являются реализация потребности в самопознании, объективной обратной связи, развитие рефлексии и снижение дисбаланса интернальности успеха и неудачи.

Литература

1. Березин Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая интеграция* // Бессознательное - Новочеркасск, 1994. - Т.1. - С. 187-200.
2. Собчик Л.Н. *Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Методическое руководство*. - М., 1990 - 75 с.
3. Яницкий М.С. *Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики*. - Кемерово: КеМГУ, 1999. - 84 с.
4. Яницкий М.С., Портнова А.Г., Богомолов А.М. *Психологическая адаптация: функциональные, структурные и динамические аспекты* // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы - М.: Институт психологии РАН, 2007. - С. 96-108.

**ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД
У ВИЩІЙ ОСВІТІ
(ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ)**

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглядаються принципи модульно-тьюторської технології навчання, реалізація яких, на думку автора підвищить рівень викладання і навчання у вищій школі.

Ключові слова: технологія, технологія навчання, модульно-тьюторська технологія навчання.

Аннотация. В статье рассматриваются принципы модульно-тьюторской технологии обучения, реализация которых с точки зрения автора повысит уровень преподавания и обучения у высшей школе.

Ключовые слова: технология, технология обучения, модульно-тьюторская технология обучения.

Annotation. The article analyses the variation principles of credit-tutor training technology. This underground on authors view should rise up the level of teaching in higher school.

Key words: technology, training technology, credit-tutor training technology.

Реформування навчально-виховного процесу вищої освіти обумовлюють цілу низку пріоритетних напрямів цілеспрямованої роботи вчених, викладачів вищої школи. Серед них, що безпосередньо стосується навчальної діяльності на перше місце висувається проблема оновлення змісту вищої освіти, запровадження ефективних педагогічних технологій. Разом з тим, аналіз практики підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі свідчить про наявність невідповідності між зростаючими вимогами суспільства до підготовки самостійних і творчо мислячих фахівців та існуючим рівнем їх готовності брати на себе відповідальність за результати своєї професійної діяльності у суспільстві. Саме тому перед науковцями та викладачами вузів стоять завдання пошуку засобів розвитку, формування таких якостей особистості як ініціатива, творчість, активність, самостійність.

Вирішити ці питання можливо лише за умови поліпшення організації самостійної роботи студентів.

У цьому зв'язку своєчасним є звернення дослідників до проблеми пошуку ефективних та інноваційних технологій, форм та методів, що забезпечували б, з одного боку, високий рівень знань, умінь та навичок студентів, а з іншого - активну і творчу їх самостійність у вивченні нормативних предметів, що відповідали б вище наведеним принципам реформування освіти. Однією з технологій, що спроможна комплексно вирішити ці проблеми є модульно-тьюторська система навчання. Тим паче, що вона не є вузько професійною, а як технологія має відношення до всіх предметів гуманітарних факультетів, як альтернатива традиційній лекційно-семінарській системі навчання.

Аналіз методичних, змістових та технологічних підходів вітчизняних і зарубіжних авторів щодо модульно-тьюторського навчання красномовно свідчить про значну популярність цієї технології як за кордоном, так і у нас у вищій та середній школі. Не зважаючи на це, вона перебуває в стані теоретичних розробок та експериментального впровадження. Тому процес пошуку нових ідей, удосконалення уже відомих продовжується та здійснюється її практична адаптація до викладання різних предметів як в середній, так і у вищій школі (А.М.Алексюк, А.О.Андрущук, В.І. Бондар, М.М.Бабюк, Л.Глоба, Л.О.Гранюк, М.Т.Громкова, О.Є.Гуме-

нюк, В.М.Данюк, В.Зоц, Л.Г.Коваль, В.А.Козаков, Н.В.Лузік, Д.Г.Лук'яненко, В.В.Мельник, В.О.Огнев'юк, В.Р.Пасвянскене, О.В.Попович, Л.Й.Прокопенко, Л.І.Старовойт, І.І.Тичина, П.І.Третьяков, А.В.Фурман, Н.І.Шиян, ПА.Юцявічене та Дж.Рассел, С.Постлутайт, Мак Дональд Р., Додж Р.А., Горфілд Дж., Франк Х., Херст Д. та інші).

Можна вважати, що модульно-тьюторська система виникла на базі ідей індивідуалізованого навчання, що тісно перепліталося з розвитком програмованого навчання і напрямку "педагогічні технології", які активно впроваджувалися в американській та європейській інноваційній середній і вищій школах.

Створення у 60-70 рр., так званих "навчальних пакетів" стимулювало вдосконалення практики програмованого навчання і "педагогічної технології". "Навчальний пакет" - це комплекс дидактичних матеріалів, які: визначають види і форми навчальної діяльності учня; дають перелік понять та основні методи оволодіння цими поняттями; вирізняють засоби контролю. Зміст "навчальних пакетів" складають навчальні одиниці, зміст яких, в свою чергу, визначає предмет кожного пакету. Як правило "навчальні пакети" розкладають на "модулі" (modules) - окремі підрозділи навчального матеріалу, або "робочі зошити". Навчальні матеріали, що складають "модулі", диференціюються за ступенем складності і розраховані на різні можливості учнів, кожен з яких отримує індивідуальну методичну програму у вигляді навчальних пакетів, які містять відповідний дидактичний матеріал. Найсуттєвішою ознакою шкільних "навчальних пакетів" було їх спрямування на самостійне досягнення запланованих навчальних результатів при мінімальній допомозі з боку вчителя [3, с.88]. Подібне ми спостерігаємо і в модулях вищої школи.

Отже, ідеї модульного навчання, що виникли та були реалізовані на рівні середньої школи активно трансформувалися в технологію вищої школи, що прийшла на заміну лекційно-семінарської системи.

Сьогодні модульно-тьюторську систему відрізняє від лекційно-семінарської цілий ряд позитивних ознак. В першу чергу, це нове структурування змісту навчального предмету, що подається у модулях-комплексах (мікро і макро модулі-інформація певного параграфу, розділу та відповідна методика його засвоєння). Зміст модулю як самостійна дидактична одиниця забезпечує вирішення принципів гуманітаризації та гуманізації, комплексну реалізацію освітніх, виховних та розвиваючих функцій. А на рівні опанування модулів реалізується співробітництво між педагогом і студентом, тобто за допомогою модулів забезпечуються суб'єкт- суб'єктивні стосунки, що сприяють самостійному і систематичному опануванню наукової інформації до кожного тьюторського заняття всіх студентів. Крім того, модульно-тьюторські заняття сприяють підвищенню рівня активності, самостійності, цілеспрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів та оптимізації як аудиторної, так і позааудиторної самостійної їх роботи.

Аналіз праць, досліджень з даної проблеми дав можливість визначити науково-педагогічні умови ефективності модульно-тьюторської технології, навчання, перш за все на теоретичному рівні. Мова йде про систему основоположних вимог (принципів), що власне і визначають зміст, форми і методи модульно-тьюторської технології.

Досліджуючи модульно-тьюторську систему педагоги, як правило виділяють близько десяти загальних принципів, що складають її основу: модульності, структуризації змісту навчання, динамічності, діяльнісного характеру методів навчання, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності, адекватності [5,42].

У різних дослідників ця кількість є більшою чи меншою. Є спроби диференціації на окремі етапи діяльності викладачів [5]. Однак, залишаючись загальними, вони визначають різні фрагментарні сторони навчального процесу. Але ж навчання як система включає в себе діяльність викладача (викладання), студента (учіння) як суб'єктів цього процесу, їх комунікативну взаємодію, зміст предмету, технологію і засоби навчання. Можна, звичайно, вести пошук в цих структурних компонентах окремо, що зараз і робиться, але поки не буде вирішене питання визначальних вимог цього процесу, зокрема принципів, ці дослідження носитимуть суб'єктивний характер незавершеності, тому що кожен з вищеперелічених компонентів буде залежати, головним чином, від теоретичної підготовки, загальної ерудиції, педагогічної майстерності, досвіду викладача тощо, а не від об'єктивних категорій педагогіки. Тому логічним є пошук ефективності саме у визначенні принципів, що конкретизують шляхи реалізації модульно-тьюторської системи на кожному етапі навчально-пізнавальної діяльності як на рівні викладання, так і на рівні учіння.

Розвиваючи ідею дидактичної цілеспрямованості поетапного використання принципів в педагогічному процесі Ю.К.Бабанського та підсумовуючи результати досліджень А.М.Калексюка, О.В.Попович та інших, на основі аналізу, узагальнення, систематизації теорії і практики нами були уточнені і запропоновані нові принципи модульно-тьюторської технології, які складають диференційовану технологію. Вона характеризує модульно-тьюторське навчання як комплексну, динамічну систему, орієнтовану на ефективні кінцеві результати. Система принципів включає в себе:

- принципи побудови модульно-тьюторської програми;
- принципи формування змісту навчального предмету;
- принципи оптимізації викладацької діяльності;
- принципи оптимізації самостійної роботи студентів;
- принципи комунікативної взаємодії викладача і студента.

Принципи побудови модульно-тьюторської програми **включають**:

- принцип цільового призначення інформаційного матеріалу;
- принцип діалектичного поєднання інтегруючих і конкретних дидактичних Цілей;
- принцип модульності;
- принцип відносної самостійності змісту модуля.

Принцип цільового призначення інформаційного матеріалу передбачає два етапи його реалізації. Перший обумовлений місцем дисципліни в системі навчального плану. Тобто до якого циклу предметів він належить: до загально-освітнього, профільного, спеціального чи прикладного. Кожна з цих груп дисциплін має своє цільове призначення на різних факультетах і спеціальностях, а тому це суттєво буде впливати на характер програми та зміст предмету.

Другий етап забезпечує врахування рівня підготовки майбутнього випускника вузу: бакалавра, спеціаліста чи магістра. В такому разі програма має мати відповідну теоретичну і практичну складність.

Принцип діалектичного поєднання інтегруючих і конкретних дидактичних цілей забезпечує вирішення завдання гармонійного розвитку особистості студента, тобто набуття ним таких знань, що з одного боку сприяють формуванню відповідних світоглядних поглядів, позицій, цінностей та високого рівня інтелекту, підвищенню підготовки та розвитку професійних умінь та навичок, а з іншою - формувати, наприклад, уміння аналізувати, систематизувати тощо. Тому зміст кожного заняття повинен мати відповідний потенціал вирішувати як комплексні, так і конкретні дидактичні завдання.

Діалектичність проявляється в тому, що характер вибору того чи іншого завдання залежить від "часу, місця та об'єктивних і суб'єктивних обставин". Врахування останніх і обумовлює як зміст програми, так і зміст матеріалу.

Принцип модульності визначає змістовну частину предмету на рівні макро- і мікромодулів, що сприяє зменшенню фактично описового матеріалу і концентрації теоретично-значущого в лекціях та відповідної практично-ілюстративної, технологічної, експериментально-пошукової інформації на тьюторських заняттях. Модульне конструювання змісту навчального матеріалу спрямоване на формування чітко окресленої одиниці пізнавальної діяльності студента.

Принцип відносної самостійності модуля вимагає від педагога формувати останній як завершений блок навчальної інформації з відповідним дидактичним комплексом, що забезпечує самостійне його опрацювання.

Принципи формування змісту навчального предмету:

- принцип оптимального обсягу навчального матеріалу в модулі;
- принцип структурування змісту всередині модулю;
- принцип прагматичності;
- принцип динамічності.

Принцип оптимального обсягу навчального матеріалу в модулі вимагає від викладачів в залежності від часу, факультету, спеціальності, рівня акредитації, підготовки тощо використовувати такий зміст, що відповідав би цим обставинам на рівні мінімального обсягу, максимального чи середнього варіанту, більш теоретичного чи навпаки - практичного.

Принцип структурування змісту всередині модулю допомагає органічно виділити частини в цілому та їх педагогічні зв'язки всередині модулів. У зв'язку з цим його реалізація передбачає кілька варіантів. По перше, це індуктивний чи дедуктивний варіант розміщення навчального матеріалу. Якщо перший традиційно визнаний і відповідає формальній логіці, то другий - дедуктивний значно ефективніший, оскільки має ряд переваг. Цей виклад матеріалу краще активізує увагу студентів, інформація стає зрозумілішою і, найголовніше, ефективніше запам'ятовується. Як стверджував відомий педагог Каптерев, дедуктивна побудова змісту відповідає педагогічній логіці.

Другий варіант формування змісту вимагає використання в предметі інформації споріднених дисциплін створюючи при цьому інтегративний варіант. Якщо це буде історія розвитку наукових фактів, явищ, культурологічна інформація періоду, що розглядається в науці і практична цінність теоретичних положень, то такий зміст прямо буде відповідати ідеї гуманітаризації у викладанні будь-якого предмету.

Зміст такого предмету буде цікавим, емоційно та естетично насиченим, добре буде засвоюватися і допомагатиме вирішенню всіх функцій навчання - освітніх, виховних та розвиваючих.

Найбільш непродуктивний варіант формування змісту предмету - традиційний, який відповідає тільки логіці науки. Він є нецікавим для більшості студентів, важко сприймається і на лекціях погано засвоюється.

Аналіз досліджень підказує, що логічним є об'єднання кращих сторін перших двох варіантів.

Принцип прагматичності вимагає обов'язкового використання практичного матеріалу. Практика як джерело теорії і як критерій її застосування демонструє студентам значущість науки, яку вони вивчають, для суспільства чи для їх майбутньої професійної діяльності. Тому цей принцип націлює на використання в першу чергу не тьюторських заняттях сучасного інноваційного матеріалу вітчиз-

няної та зарубіжної практики як емпіричного пояснення теорії з одного боку і як ілюстрацію реалізації теорії в практиці - з іншого.

Принцип динамічності передбачає можливість швидкого, своєчасного реагування на нові наукові відкриття, на зміну годин на навчання, на пізнавальні запити студентів тощо. Для цього передбачається поєднання базового варіанту навчального матеріалу та різноваріантність інформації теоретичного та емпіричного характеру, що може бути використана для формування змісту предмету.

Принципи оптимізації викладацької діяльності:

- принцип комплексної реалізації освітньої, виховної та розвиваючої функцій;
- принцип проблемності в навчанні;
- принцип поетапного формування творчо-пізнавальних розумових дій;
- принцип опори на словесну, зорову, професійну, життєву наочність;
- принцип рейтингової оцінки знань студентів;
- принцип індивідуалізації в навчанні;
- принцип застосування ТЗН.

Принцип комплексної реалізації освітньої, виховної та розвиваючої функцій спрямовує викладача на виконання головного завдання освіти - формування гармонійно-розвиненої особистості. Відповідно матеріал предмету повинен передбачати виконання всіх трьох функцій.

Принцип проблемності в навчанні вимагає проблемного викладу матеріалу на рівні розкриття історії розвитку проблеми, сутності та практичного її значення.

Принцип поетапного формування творчо-пізнавальних розумових дій вимагає чіткої реалізації системи, що ґрунтується на психологічній теорії поетапного формування розумових дій та на етапах логіки пізнавальної діяльності. Реалізується через систему форм організації навчання, що включає, лекції, тьюторські заняття, колоквіуми, консультації, заліки, іспити на основі рейтингової системи оцінювання. Практично процес формування творчо-пізнавальних розумових дій має кілька етапів:

1. Постановка, попереднє ознайомлення та усвідомлення пізнавального завдання, планової навчальної діяльності. Формування безпосередньо та перспективно-спонукаючих мотивів.

2. Створення схеми орієнтовної основи дій або алгоритмів оптимальної розумово-пізнавальної діяльності та ознайомлення з ними студентів. Це повинні бути як індивідуальні, так і колективні варіанти самостійної інтелектуальної діяльності.

3. Безпосереднє виконання завдань відповідно розробленої моделі. У якості засобів навчання використовуються зразки виконання дій, інструкції, методичні рекомендації тощо. Систематичний, обов'язковий і особистісний контроль з боку викладача допомагає, коректує, формує пізнавальні дії студентів від репродуктивних до творчих.

4. Створення умов для самостійної діяльності студентів з елементами самоконтролю. Відповідно зменшується рівень репродуктивних завдань за зразком, перехід до виконання завдань, для виконання яких необхідні сформовані знання і уміння, а в окремих випадках творчі [4].

Принцип опори. Наочна опора передбачає використання наочних графік-схем кожної теми, модулю під час лекцій, сприяє оптимальному конспектуванню, розумінню матеріалу, його засвоєнню та відтворенню на тьюторських заняттях, колоквіуми та іспиті. Словесна наочність спирається на високий рівень уяви студентів при висвітленні практичних професійних ситуацій як ілюстрацій до теоретичних положень.

Принцип рейтингової оцінки знань вимагає створення міткової системи рейтингових оцінок за всі види навчально-пізнавальної аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів, та чіткого дотримання обов'язкового оцінювання всіх студентів за всі види робіт.

Зазначимо, що саме проблема оцінювання завжди стримувала багатьох викладачів в бажанні використовувати модульно-рейтингову систему. Вважається, що оптимальна кількість студентів в групі на тьюторських заняттях повинно не перевищувати 12 чоловік, менше краще. І це тому, що викладачу не вистачає часу на контроль. Але зменшення кількості студентів обов'язково вело за собою збільшення груп. А це в свою чергу не відповідало навчальному плану та відповідно штатному розпису. Тобто адміністрація не може дозволити подвоїти кількість груп, а викладачі не можуть реалізувати модульно-тьюторську систему в існуючому розподіленні годин. Що ж робити? Варіантів тут може бути три.

Перший. Адміністрація знаходить резерв годин і проблеми реалізації зникають. Саме на такій основі ґрунтувалися всі відомі наукові дослідження та їх впровадження. Але більшість вузів, факультетів не може на це піти.

Другий. В існуючих рамках навчального плану викладач може використати іновацийні форми контролю, такі які запропонували вчителі-новатори школи - Шевченко С.Д., Шаталов В.Ф., Гузик М.П. та інші. Ці форми контролю забезпечували обов'язкову оцінку діяльності всіх учнів класу від 25 до 40 чоловік за обов'язкові письмові та усні відповіді.

Третій. Широке використання комп'ютеризованих аудиторій. Але таких ще замало і потрібне відповідне програмне забезпечення. Саме в цьому напрямку здійснюються сучасні дослідження проблеми оцінювання.

Принцип індивідуалізації передбачає таку організацію індивідуальної праці, за якої при підготовці до тьюторських занять кожен студент має можливість працювати над джерелами, що обрав сам, а їх велика кількість виключає дублювання з роботою інших студентів.

Принцип застосування технічних засобів навчання зобов'язує викладачів широко використовувати графопроектори, аудіо, відео апаратуру, комп'ютери тощо, тобто впроваджувати мультимедійну технологію.

Принципи оптимізації самостійної роботи студентів:

- **принцип усвідомленої перспективи;**
- **принцип наукової організації самостійного опрацювання навчального матеріалу;**
- **принцип співпраці, співробітництва, співтворчості.**

Принцип усвідомленої перспективи передбачає глибоке розуміння студентами близьких, середніх і віддалених перспектив навчання, тобто значущих результатів своєї діяльності на кожному конкретному етапі і в кінці вивчення предмету. Цей принцип впливає на формування найсуттєвішого мотиву: за виконання всіх видів робіт, що відповідають рейтинговій оцінці на "4" та "5", виставляються аналогічні бали за іспит. В окремих випадках це надання можливості дострокового вивчення предмету, як це робиться у США та Великій Британії.

Принцип наукової організації самостійного опрацювання навчального матеріалу спрямовує усі зусилля на формування у студентів умінь та навичок самостійної роботи над предметом за допомогою навчальних засобів - пам'яток, інструкцій, методичних вказівок, рекомендацій, кращих зразків виконаної попередниками роботи, алгоритмів виконання операцій, тренінгів тощо.

Принцип співпраці, співробітництва, співтворчості обумовлює три етапи розвитку спільної діяльності педагогів і студентів: від співпраці в практичній діяль-

ності на ґрунті тьюторських заняттях в обговореннях, дискусіях, колективних оцінках через співробітництво в проведенні окремих елементів системи самими студентами та допомозі викладачів у формуванні умінь та навичок, ліквідації прогалин в знаннях до співтворчості в науково-дослідницькій діяльності.

Принципи комунікативної взаємодії викладача і студента:

-Принцип особистісного підходу;

-Принцип поєднання групових та індивідуальних форм організації навчання;

-Принцип діалогічного спілкування.

Принцип особистісного підходу спрямовує на гуманістичний характер спілкування зі студентом як рівноправним партнером. Реалізується через повагу до праці студента (обов'язкова оцінка всіх видів робіт кожного студента групи, допомога в отриманні позитивної оцінки, створення ситуацій "відкритої перспективи", "вільного вибору" - надання можливості виправити оцінку та самому обирати завдання, теми тощо).

Принцип поєднання групових та індивідуальних форм організації навчання сприяє створенню психологічних передумов ефективності засвоєння навчального матеріалу. Психологами Ф.Олпортом, В.М.Бехтеревим, В.Меде, Г.Гібшом, М.Формвергом встановлено, що базовий, репродуктивний матеріал краще засвоюється на рівні колективної праці (діади-триади, групи, команди, бригади), а евристичний, творчий - на рівні індивідуальної самостійної роботи. Крім того, така організація праці формує соціально-комунікативні уміння та навички [6,31; 7,27].

Принцип діалогічного спілкування передбачає діалог як провідну форму навчальної взаємодії, на відміну традиційному монологу викладачів.

Отже, запропонована нами диференційована система принципів, кожний елемент якої має конкретні функції, охоплює всі компоненти викладацької та навчально-пізнавальної діяльності студентів і повністю може забезпечити виконання завдань гуманізації, гуманітаризації та демократизації, що стоять перед вищою школою, умовою успішної реалізації модульно-тьюторської системи як технології та досягнення високої ефективності на рівні навчального процесу є комплексне використання всіх без винятку принципів. Тільки тоді ми зможемо забезпечити підготовку активних, цілеспрямованих, відповідальних, самостійних спеціалістів.

Література

1. Алексюк А.М. Модульно-тьюторська освітня технологія в сучасній вищій школі України / 36 наук, праць "Наука і освіта". - К: Хрещатик, 1997. - 6с.
2. Коваль Л.Г., Зверева І.Д. До питання розробки модульних програм. - К: Науковий світ, 2000. - 45с.
3. Кутовая Т.Н. Индивидуализация и дифференциация обучения в социалистических и капиталистических школах: Дис. канд. пед. наук. - Казань, 1988.
4. Лузик Н.В. Новые педагогические технологии общенаучной подготовки в инженерном вузе. Учебно-методическое пособие для слушателей ФПК. - К.: КНУГА, 1996. - 31с.
5. Попович О.В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання /на матеріалі вивчення філософсько-політологічних дисциплін студентами технічних спеціальностей/: Дис. канд. пед. наук. - К., 2001 р. - 169с
6. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник для вузів. - К., 1995 - 304 с.
- / Психологія міжличностного познання / Под ред. А.А.Бодалева. - М.: Педагогика, 1981 - 224с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН КУРСАНТІВ ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню різних підходів до організації навчання мови у вищому юридичному навчальному закладі, виявленні їх ефективності для підвищення якості мовленнєвої підготовки майбутніх правників.

Ключові слова: компетентнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, комунікативний підхід, інноваційні технології навчання.

Аннотация. Статья посвящена исследованию различных подходов к организации обучения языку в высшем юридическом учебном заведении, определению их эффективности для повышения качества языковой подготовки будущих юристов.

Ключевые слова: компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, коммуникативный подход, инновационные технологии обучения.

Annotation. The article is devoted to the research of various approaches to the organization of language teaching in law establishment of higher learning, their efficiency for increasing the quality of language level of future lawyers is defined.

Key-words: competency approach, personally oriented approach, communicative approach, innovative technologies of teaching.

Постановка проблеми. Система національної освіти віддзеркалює соціально-економічний і культурно-історичний стан держави. Зміна суспільно-економічних відносин супроводжується інтеграцією у процес освіти нових напрямів підготовки майбутніх фахівців.

Реформування вітчизняної освіти потребує перегляду й оновлення підходів до організації навчально-виховного процесу, пошуку ефективних принципів, методів, технологій навчання. Як зазначає академік В.Г.Кремень, «динамізм процесів у світі, а також у нашій країні, формування демократичного суспільства, - все це вимагає від навчальних закладів переорієнтації навчального процесу з уміння запам'ятовувати, у кращому разі, повторювати суму знань, на вироблення - на основі здобутих знань - умінь і навичок самостійно аналізувати ті процеси і явища, які відбуваються навколо людини. Отже, треба перетворити знання на активний важіль діяльності кожної людини» [4, с.42].

Особливої уваги потребує мовленнєва підготовка фахівців, зокрема правників, що є невід'ємною складовою професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Питанням якості мовленнєвої підготовки фахівців-юристів присвячено роботи Н.Артикуци, З.Каспришин, І.Кочан, Л.Корж, М.Криськів, Г.Онуфрієнко, Ю.Прадїда, Л.Романової, О.Сербенської, А.Токарської, О.Тоцької, О.Юрчук та ін. Утім проблеми пошуку дієвих технологій навчання мови правознавців, шляхів підвищення якості мовної освіти є цілком актуальними й потребують детальнішого вивчення.

Останніми роками в освітньому процесі особливого значення набувають різні підходи до організації навчання фахівців у вищій школі: компетентнісний, особистісно орієнтований, контекстний, технологічний тощо.

Мета статті - проаналізувати сучасні підходи до організації навчання мовних дисциплін у вищому юридичному закладі й виявити їх ефективність для підвищення якості мовленнєвої підготовки майбутніх правників.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній педагогіці підхід - визначена позиція, що обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого яви-

ща, процесу [6, с.450]. Як зазначає І.О.Зимняя, термін «підхід до навчання» за своїм визначенням є багатозначним. Це світоглядна категорія, у якій відображуються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; глобальна й системна організація та самоорганізація освітнього процесу, що включає всі його компоненти й перш за все самих суб'єктів педагогічного впливу: викладача і студента» [3, с.97].

Проаналізуємо основні підходи до організації процесу навчання мовних дисциплін у вищому юридичному закладі.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі значна увага приділяється компетентнісному підходу. Теоретичні і прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України розробляли Н.Бібік, Л.Вашенко, І.Зязюн, □ .Локшина, О.Овчарук, Л.Ларашенко, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачова та ін.

На відміну від традиційної освіти, компетентнісний підхід спрямований на набуття, крім знань, умінь і навиків, досвіду практичної діяльності, на досягнення певних результатів, формування професійно і соціально значущих компетенцій.

У багатьох публікаціях вітчизняних та зарубіжних авторів роль компетентнісного підходу в системі вищої освіти вбачається в підсиленні практичної орієнтації освіти, здатності застосовувати нові знання, набуті впродовж життя, у практичній діяльності, будь-яких професійних і життєвих ситуаціях. Студент, який набуде важливих компетенцій через застосування знань, оволодівши технологією прийняття рішень, зможе легко адаптуватися в різних умовах.

Загальний рівень культури спеціаліста будь-якого фаху віддзеркалює мова, і саме ступінь опанування нею стає дуже важливим показником інтелектуального розвитку фахівця, зокрема юриста.

Ми поділяємо думку О.В.Любашенко, яка зазначає, що навчальні плани і програми орієнтують викладача та студентів на навчання мови спеціальності, де вони змушені долати труднощі не лише лінгвістичні, а й смислові, оскільки спеціальні поняття в студентів молодших курсів, на яких вивчається фахова мова, ще не введені до загальної особистісної системи знань [5, с.191].

Програма навчання мов у вищій школі має бути узгоджена з програмами фахових дисциплін. Професійна спрямованість навчання мов передбачає, що навчальний процес буде орієнтований на таке розв'язання завдань спілкування, яке виповідало б фаху. Це зумовлює змістовий компонент навчання усної та письмової професійної комунікації: підбір текстового матеріалу, укладання відповідних груп документів, створення типових ситуацій професійного спілкування тощо.

Концепція навчання мовних дисциплін у вищому юридичному закладі МВС України зорієнтована на вільне володіння державною мовою, на формування, активний розвиток й удосконалення навичок і вмінь курсантів у всіх видах мовленнєвої діяльності та являє собою систему поетапного формування мовнокомунікативної компетенції майбутніх правників.

Так, на І курсі як нормативна дисципліна викладається «Українська мова за професійним спрямуванням», метою якої є ознайомлення курсантів та студентів з нормами сучасної української мови в професійному спілкуванні, з основними вимогами до складання та оформлення найпоширеніших документів, розкриття принципів організації україномовного тексту щодо його комунікативних властивостей у конкретних сферах функціонування (офіційно-діловому та науковому стилях мовлення).

На розвиток мовлення, підвищення комунікативної культури, формування вмінь та навичок раціональної мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях професійної комунікації спрямована навчальна дисципліна «Риторика», що викла-

дається курсантам на II курсі й покликана вдосконалити й оптимізувати нормативне мовлення та спілкування.

Метою навчальної дисципліни «Мова юридичного фаху», що вивчається на III курсі, є комплексний аналіз юридичної субмови, опис стилістичних засобів мови юридичної науки, принципів побудови науково-навчального тексту.

Завершується система навчання мови на IV курсі вивченням дисципліни «Культура професійного мовлення», орієнтованої на аналіз культури й стилістики сучасної української літературної мови в контексті використання їх у професійній діяльності правників.

Таке поетапне вивчення філологічних дисциплін курсантами вищого юридичного закладу дозволяє поступово вводити їх до нових сфер професійного спілкування, напрацьовувати теорію й виконувати систему відповідних завдань.

Цього року Запорізьким юридичним інститутом проведено експеримент щодо проходження зимової навчальної практики курсантами та студентами різних курсів на базі практичних підрозділів МВС у Запорізькій області (у попередні роки подібну практику проходили влітку). Результати експерименту засвідчили її позитивний вплив на навчання й розвиток практичних умінь та навичок, підвищення мотивації щодо отримання майбутньої професії. Курсанти мали можливість безпосередньо взяти участь у роботі дільничних інспекторів, оперативних працівників та слідчих, набути першого досвіду професійної діяльності, а головне, у реальному середовищі реалізувати свої здібності й набути практичних навичок, у тому числі й мовленнєвих.

Так, наприклад, опановуючи тему «Правила оформлення найпоширеніших особистих та службових документів», курсанти I курсу вже мали уявлення про специфіку роботи працівників ОВС, зокрема працювали з відповідними групами документів. Завданням заняття було акцентувати увагу на мовних особливостях таких документів, як рапорт, пояснення, з'ясувати стандартні конструкції, використання яких допоможе укласти зазначені ділові папери.

Спілкуючись з громадянами, надаючи їм консультативну допомогу, курсанти вже під час практики набували важливих умінь спілкування у нестандартних ситуаціях професійного життя, що підвищувало мотивацію до вивчення тих навчальних дисциплін, які за планом викладатимуться курсантам на старших курсах («Риторика», «Кримінальне право», «Цивільне право» тощо).

Як показує практичний досвід, однією з дієвих форм організації навчального процесу є використання інтеграційної технології, що сприяє результативному процесу формування знань, умінь та навичок. Інтегратором виступає мова, оскільки її вивчення є основою для одержання інформації за майбутнім фахом. Так, наприклад, навчально-методичний комплекс дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» побудовано на інтеграції таких дисциплін, як «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Історія України», «Теорія держави та права», «Конституційне право України». Така міжпредметна координація та інтеграція сприяють як підвищенню мотивації вивчення української фахової мови, так і спеціальних дисциплін, створює комплексне уявлення про ключові складові дисциплін, формує синтезовані поняття, вміння та навички.

Більшістю сучасних лінгводидактів (М.Вашуленко, Н.Голуб, О.Горошкіна, С.Караман, О.Любашенко, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентиліук, Т.Симоненко) основним підходом, що характеризує сучасний етап розвитку методичної науки, визнано особистісно орієнтований.

Проблема реалізації особистісно орієнтованого та особистісно-діяльнісного підходу у практиці вищої школи стала предметом наукових досліджень багатьох

науковців: І.Беха, В.Бочелюк, О.Василенко, І.Зимньої, І.Зязюна, О.Любашенко, А.Хуторського, І.Якиманської та ін.

І.О.Зимняя зазначає, що «особистісно-діяльнісний підхід стосовно особистісного компонента передбачає, що у центрі навчання перебуває той, хто навчається, - його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість. Виходячи з його інтересів, рівня його знань та вмінь, викладач визначає навчальну мету заняття й формує, скеровує й коригує увесь освітній процес з метою розвитку особистості студента» [3, с.98].

Як зауважує В.П.Андрущенко, філософське підґрунтя навчально-виховного процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку; єдності національних та загальнолюдських інтересів; системності; взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного і природничого знання [1, с.7].

Саме на ці засади особистісно орієнтованого підходу у навчанні спирається методика викладання філологічних дисциплін для майбутніх юристів. Методи та прийоми, що використовуються викладачами, відповідають вимогам діалогічності, діяльнісно-творчому характеру, спрямованості та підтримки індивідуального розвитку курсантів, стимулювання їх інтелектуальної активності, надання їм свободи при прийнятті рішень, вибору змісту та способів навчання. Так, наприклад, орієнтуючись на зазначені принципи, під час викладання навчальної дисципліни «Риторика» ми використовуємо дискусії, інтерактивні та рольові ігри, методи проектів, контекстне навчання, комплексні дидактичні завдання, проблемні ситуації тощо.

Відповідно до особистісного підходу змістовий компонент навчальних дисциплін структурується так, що надає курсанту право вибору предметного матеріалу, його форм. З цією метою розробляються індивідуальні програми, що моделюють навчальну й науково-дослідну діяльність курсанта для реалізації методу проектів, участі у дискусіях, діалогах, імітаційно-рольових іграх.

Навчання майбутнього юриста спрямоване на формування особистості творчої, інтелектуально активної, здатної самостійно, логічно і аргументовано мислити, будувати комунікативно досконалі, граматично нормативні й переконливі тексти не тільки рідною, а й близькоспорідненою мовою відповідно до інваріантних і варіантних моделей типових ситуацій спілкування, а тому спирається на особистісно орієнтований підхід до організації навчання мовних дисциплін є дуже ефективним.

Одним із провідних напрямів у сучасній лінгводидактиці є комунікативний підхід, основна мета якого - вирішення лінгвістичних ситуацій в актуальних для майбутнього фахівця сферах спілкування.

Значний внесок у розробку проблем формування комунікативної компетенції фахівця, дослідження комунікативного підходу при вивченні дисциплін зробили Н.Бориско, О.Бодальов, І.Зимняя, В.Кан-Калик, С.Караман, Г.Китайгородська, Л.Лисак, ©.Леонтьев, В.Михайлюк, С.Ніколаєва, О.Павленко, Л.Паламар, Т.Панько, Т.Симоненко, Н.Тоцька та ін.

Професія юриста передбачає не тільки ґрунтовні знання лексики та граматики свого фаху, а й уміння використовувати ці знання, висловлювати свої думки як у ситуаціях професійного, так і повсякденного спілкування. Кожне практичне заняття з мовних дисциплін спрямоване на формування й розвиток комунікативної компетенції майбутніх правників. Так, мовленнєві вправи та ситуації, що використовуються під час занять, максимально відповідають реаліям життя у відповідній професійній сфері.

Система високоефективних прийомів і методів навчання з розвитку комунікативних навичок курсантів передбачає такі, як постановка проблемних питань й

обговорення їх, творчі завдання, моделювання мовленнєвих ситуацій і коментування дій їх учасників, ролі в ігрі тощо.

Ефективними технологіями є робота у парі та групі, що спрямовані на винайдення спільного конструктивного рішення поставленого завдання, висловлення власних думок, критичне мислення, розвиток світогляду.

Активно використовуються на заняттях і комунікативні тренінги - ситуативні завдання, спрямовані на формування й розвиток комунікативних умінь та навичок. Досвід роботи з курсантами показує, що значну зацікавленість викликають завдання, у яких створюються ситуації, що повторюють реальні: «Допит підозрюваного», «Розмова з потерпілим», «Діалог зі свідками» тощо. Подібні завдання відповідають пізнавальним інтересам майбутніх правників, дозволяють їм уявити себе в ситуації реального часу, розвивають навички професійного мовлення.

Прагнення до досягнення високого рівня володіння мовою і мовнокомунікативної компетенції вимагає пошуків нових підходів до навчання юристів, заснованих на сучасній особистісно орієнтованій парадигмі розвитку особистості фахівця, компетентнісному підході, а отже, спонукає використовувати у навчально-виховному процесі інноваційні особистісно орієнтовані технології, що передбачають врахування індивідуальних особливостей розвитку кожного студента.

Проблемам упровадження інноваційних технологій у навчальний процес, застосуванню технологічного підходу в освіті останнім часом приділяється достатньо уваги багатьма науковцями (Н.Артикуца, Л.Даниленко, І.Дичківська, О.Дубасенюк, М.Кларін, В.Паламарчук, О.Пехота, Є.Полат, Л.Романова, О.Семенов, С.Сисоєва, В.Сластьонін, А.Соловов, Л.Струганець та ін.).

На заняттях з мовних дисциплін у Запорізькому юридичному інституті МВС України поряд з традиційними, активно застосовуються й інноваційні технології навчання: модульні, інтерактивні, діалогові, ігрові, технології проблемного навчання, створення комунікативних ситуацій тощо.

Так, навчально-виховний процес з усіх філологічних дисциплін відбувається за принципами модульного навчання. Вибір методів та прийомів навчання залежить від мети, організаційної форми заняття, його змісту: ділова гра, проблемна ситуація, колективне й індивідуальне навчання тощо.

Підвищенню мотивації спільної навчально-пізнавальної діяльності курсантів сприяють ігрові технології, що надають можливість сформувати у курсантів уміння й навички поводження в різних ситуаціях життя, в тому числі професійного, зрозуміти психологію людей, специфіку їх діяльності, виробити власну мовленнєву поведінку, виконати певну комунікативну роль.

Досвід викладання мови курсантам юридичного інституту підтверджує, що ефективними технологіями при навчанні фахової мови є інтерактивні технології, в основі яких лежать принципи безпосередньої участі кожного курсанта у навчальному процесі, активної взаємодії між собою та викладачем з метою спільного розв'язання поставленого завдання.

Для розв'язання суперечливих питань використовується проблемне навчання, дискусії, що являють собою процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й розв'язанні теоретичних і практичних проблем.

Застосування інноваційних технологій, заснованих на особистісно орієнтованому підході до навчання, дозволяє реалізувати диференційований підхід у навчанні. Такий підхід створює сприятливі умови для розвитку курсантів відповідно до їх здібностей і можливостей, особливостей їх психічного розвитку й характеру.

Диференціація навчання пов'язана з наявністю системи взаємопов'язаних програмних вимог, методів, прийомів, засобів і організаційних форм навчання, поєднання та інтеграцію аудиторної та позааудиторної діяльності, в основі якої лежить створення сприятливих навчальних умов для розвитку курсантів з різним рівнем підготовки та різними здібностями.

Фахова підготовка майбутніх юристів у Запорізькому юридичному інституті - злагоджений процес, що починається ще з відбору на навчання. Так, психологи інституту разом з філологами проводять співбесіду з абітурієнтами на готовність їх служити в органах внутрішніх справ і отримати професію слідчого. До того ж оцінюється їх здатність

логічно мислити й критично оцінювати свої здібності щодо майбутнього навчання.

Для виявлення рівня підготовки курсантів з мови на початку навчального року проводиться тестування, що дає змогу диференціювати їх за рівнем вхідних знань з метою формування груп курсантів, що повинні вивчати мову у розширеному обсязі. Для них передбачено проведення додаткових занять, індивідуальна робота в межах обсягу годин, відведених для позааудиторної роботи. Метою такої роботи є формування у цієї категорії курсантів тієї системи базових знань, умінь та навичок, яка необхідна для ефективного засвоєння навчального матеріалу дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Оскільки навчальний план підготовки фахівців передбачає скорочення аудиторних годин і відповідно збільшення годин на самостійну роботу, значна частина позааудиторної роботи покладається саме на тих курсантів, що виявили недостатній рівень сформованості знань з державної мови, отриманий у середній школі.

Досвід використання подібної практики засвідчує позитивне сприйняття її самими курсантами й покращення у них рівня знань з української мови, а принцип змагальності навчального процесу, що покладений в основу модульно-рейтингового навчання, сприяє підвищенню мотивації курсантів до вивчення дисципліни «УМПС». Використання принципу диференціації навчання не залишає осторонь і тих курсантів, чий рівень знань є достатнім, але які виявляють бажання поглиблювати його. Таким курсантам під час виконання самостійної та індивідуальної роботи пропонуються завдання, спрямовані на розвиток критичного мислення, науково-дослідної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій тощо.

Висновки. Отже, здійснений аналіз підходів до організації навчання мови у вищому юридичному навчальному закладі свідчить про те, що мовленнєва підготовка курсантів-правників як невід'ємна складова професійної підготовки потребує певних змін та вдосконалення. Як показує практичний досвід, застосування компетентнісного, особистісно орієнтованого, технологічного ПІДХОДІВ у вищій освіті передбачає особливу організацію педагогічного процесу вищого навчального закладу. У процес навчання включаються проблемні ситуації, завдання, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої професійної діяльності курсантів і розв'язання яких сприятиме набуттю ними досвіду організаторської, управлінської, комунікативної діяльності. Таким чином, посилюється практичний, міжпредметний, прикладний аспект освіти. У зв'язку з цим на викладачів покладається важливе завдання: бути готовими до змін, активної діяльності, а також сприяти розвитку ініціативності й індивідуальності самих курсантів.

Упровадження інноваційних технологій навчання, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів до викладання мов здатне значно підвищити якість мовленнєвої підготовки курсантів вищих юридичних закладів освіти, сформувати мовнокомунікативну компетентність майбутніх правників та їх готовність до професійної діяльності. Подальші розробки у цьому напрямі вбачаються нами у застосуванні контекстного підходу до організації навчання мовних дисциплін.

Література

1. Андрущенко В.П. Пріоритети для освіти XXI століття / В.П.Андрущенко // Вища освіта України.-Ns 3 (додаток 1).-2009.-Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології».-К.: Гнозис, 2009.-630с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // И. А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 5 мая. - Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505/htm>.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб.пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. - Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 1997.-480с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень.-К.: Грамота, 2005.-448С.
5. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія / Олеся Вадимівна Любашенко.-Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф»», 2007.-296с.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / [З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.]: за ред З.Н.Курлянд. -[3-тє вид., перероб. і доп.] -К.: Знання, 2007-495с.

УДК 378.016:787

АНДРЕЙКО О.І.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МУЗИКАНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

Анотація. В статті розглядається проблема трансформації процесу становлення професійної діяльності музиканта, і у зв'язку з цим автор подає комплекс інноваційних методів, що сприятимуть формуванню виконавської майстерності інструменталіста.

Ключові слова: професійна рефлексія, виконавська майстерність музиканта, творча регуляція виконавського процесу.

Аннотация. В статье рассматривается проблема трансформации процесса становления профессиональной деятельности музыканта, и в связи с этим автор представляет комплекс инновационных методов, которые содействуют формированию исполнительского мастерства инструменталиста.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, исполнительское мастерство музыканта, творческая регуляция исполнительского процесса

Annotation. In the article observe the problem of transformation the process of settling professional activity musician and in this connection author present to complex of innovative methods, which promote the forming performance skill of instrumentalist.

Key words: professional reflexion, executives skill musician, creative regulation of executives process.

Теорія формування виконавської майстерності увійшла в музичну педагогіку наприкінці ХХ сторіччя як новий напрямок наукових досліджень. Актуальним стало теоретичне обґрунтування процесу формування виконавської майстерності як цілісної системи знань, складові структури якої потребують цілеспрямованого, ґрунтовного дослідження.

Аналізу теоретичних питань майстерності музиканта-інструменталіста присвячені праці Ю.Бая, Л.Баренбойма, М.Берляничка, Г.Нейгауза, Б.Гутнікова, М.Давидова.

Формування виконавської майстерності пов'язане з проблемами розвитку художньо-творчого потенціалу особистості студента, які розглядаються у працях Л.Арчажнікової, В.Біблера, Г.Падалки, О.Ростовського, Л.Хлебникової, О.Щолокової.

На сучасному етапі розвитку музичної освіти актуальності набувають процеси ефективного становлення виконавської діяльності музиканта-інструменталіста.

ста, суттєвим компонентом якої виступає виконавська майстерність. Теоретичний аналіз проблеми формування виконавської майстерності музиканта у вищих навчальних закладах засвідчив, що при всій різнобічності поглядів, дослідники сходяться на визнанні необхідності трансформації підходу до музичного навчання студентів шляхом збагачення його теоретико-технологічних засад методами, спрямованими на професійне вдосконалення інструменталіста. Одним з механізмів, що забезпечує ефективний розвиток інструментальної підготовки студента на сучасному етапі підготовки висококваліфікованого фахівця визначається педагогічна акмеологія (Н.Вишнякова, В.Гінецинський, Г.Падалка, О.Полякова). У формуванні виконавської майстерності через акмеологічну діяльність, глибокий рівень самоусвідомлення підвищується фахова діяльність музиканта-інструменталіста, творчо втілюється його технічний та художній потенціал.

Нова парадигма освіти дає широке поле для акмеологічного розв'язання багатьох проблем музичного виконавства та пошуку механізмів формування системи пізнання та регуляції особистісного потенціалу майбутнього фахівця у його професійній діяльності. Для музичної освіти важливим є використання виконавської акмеології у формуванні та вдосконаленні складових фахової діяльності музиканта-інструменталіста і на цій основі формування його майстерності.

Формування виконавської майстерності музиканта, становлення його виконавської культури пов'язане з рівнем розвитку його особистісної культури, структура якої співзвучна з психологічною структурою особистості. Виконавська культура на своєму вищому рівні виступає як здатність особистості музиканта свідомо засвоювати, формувати, зберігати, примножувати, актуалізувати, передавати професійну цінність для підвищення ефективності музично-виконавської діяльності. В ієрархічному плані виконавська культура скрипаля включає і підпорядковує собі всі види засвоєння професійного знання - поінформованість, обізнаність, освіченість, компетентність, майстерність, мистецтво, що має стати підґрунтям для формування вершинних рівнів виконавської діяльності музиканта (М.Берлянич). Ціннісний аспект виконавської діяльності скрипаля визначається як аксіологічний (від грецьк. *axios* - цінний) і складає основу діяльнісного виміру у професійній структурі розвитку музиканта. На сучасному етапі розвитку аксіологічних основ психологічної культури особистості науковці (І.Бех, Г.С.Костюк, В.Рибалка) вважають доцільним застосовувати три взаємопов'язані базові виміри: 1) соціально-психолого-індивідуальний: спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні властивості, психофізіологічні якості; 2) діяльнісний вимір: потребово-мотиваційний компонент, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий компонент, операційно-результативний компонент, емоційно-почуттєвий компонент; 3) генетичний вимір (розвивальний): задатки, здібності, обдарованості, таланти, геніальність, екстраздібності. Виконавська майстерність виступає як складова виконавської культури музиканта, оскільки виявляється і базується на усвідомлюваному засвоєнні, формуванні та реалізації професійних знань, умінь, навичок, здібностей у процесі становлення ефективної фахової діяльності (Л.С.Виготський, О.С.Леонтьєв, Г.С.Костюк, В.О.Моляко, Г.О.Балл). Саме ці чинники на певних вершинних видах діяльності музиканта є засадничими у формуванні його виконавської майстерності. Ці прояви діяльності в ціннісних якостях особистості скрипаля та у вершинно-творчому розвитку його професіоналізму мають розглядатись як концентроване джерело і водночас ідеальна мета оновлення змісту мистецької освіти. Все це свідчить про необхідність розробки і широкого *впровадження у систему освіти нових культурно-психологічних, ціннісно-рефлексивно-креативних методів і технологій* (В.Рибалка). Одним із

перспективних напрямків цього процесу може стати розробка *ціннісно-регулятивно-креативної методики формування виконавської культури скрипаля, що складає сутність творчого моделювання його фахової діяльності*.

Це дає поштовх до переосмислення розуміння виконавської майстерності музиканта-інструменталіста в контексті новітніх трансформаційних процесів та трактування її як структури, що формується на основі активізації аналізу та пізнання особистісних якостей студентом для їх продуктивної задіяності у навчальному процесі і звідси, розгортання, розвиток та вдосконалення його професійних навичок та умінь. У такий спосіб формуються професійно-особистісні якості музиканта-інструменталіста. Вони є результатом рефлексивної діяльності інструменталіста, що дає можливість в подальшому корегувати, регулювати їх, відповідно до завдань професійної діяльності музиканта-виконавця.

Через пошук методів вдосконалення комплексів виконавської майстерності створюються умови для формування музично-виконавської діяльності на рівні мистецтва. Поєднання професійних і особистісних якостей необхідне для якісного формування та вдосконалення технічного і художнього комплексів студента з урахуванням специфіки його особистісного рівня розвитку.

Професійно-особистісні якості формуються на основі усвідомлення та осмислення виконавцем професійних навичок та умінь згідно з його особистісними якостями. Такі якості музиканта-інструменталіста мають здатність удосконалюватися - контролюватися та регулюватися відповідно до завдань професійної діяльності.

Основою вдосконалення виконавської діяльності інструменталіста є самоусвідомлене формування його умінь, яке досягається в процесі активізації професійно-рефлексивних дій. Одним із компонентів педагогічної акмеології визначається професійна рефлексія - «це - самопізнання, оцінка й аналіз власного професійного «Я», пошуки особистісного смислу і методологічних сутностей професійної діяльності, від смислу окремих дій і вчинків до суті і смислу художньо-педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму» [4, с.243-244]. Професійну рефлексію В.Ф.Орлов розглядає як «спрямованість рефлексивного мислення на об'єкти професійної діяльності, в тому числі й на розвиток професійних якостей. В такому значенні професійну рефлексію можна вважати специфічним механізмом технології професійного становлення. У відповідності з особистісною парадигмою вона являє не лише один із методів самопізнання і самовдосконалення, але й невід'ємний компонент, внутрішній зміст будь-якої навчально-виховної технології» [4, с. 244].

На основі цього, ефективне формування технічного та художнього комплексів виконавської діяльності музиканта-інструменталіста залежить від активності його рефлексивної діяльності, що забезпечує його подальше вдосконалення. Це означає, що всі професійні рухи, прийоми, розвиток музичного уявлення образу та музичного мислення мають виховуватися на основі процесу їх самоусвідомлення, що складається з самопізнання, самоаналізу та саморегуляції. Для цього необхідно створити методи ефективного становлення виконавської діяльності музиканта, які формували б здатність інструменталіста до розвитку оперативної техніки та рефлексивного осягнення ним змісту музичного твору. Це насамперед, активізація процесів самоспостереження та самоаналізу на основі використання при удосконаленні технічного комплексу **методу сенсорного аналізу** при засвоєнні технічних прийомів, **методу регуляції м'язового відчуття** при здійсненні професійних технічних прийомів; при удосконаленні художнього комплексу - **методу структурно-смыслового аналізу музичного твору**. Другою важливою рефлекс-

сивною дією у процесі вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста є інтенсифікація процесів саморегуляції (самозміни) на основі **евристичного методу**, що включає добір доцільних технічних прийомів згідно з стилем та драматургією музичного твору на основі чого формується художньо-доцільна техніка музиканта-інструменталіста та наближення суб'єктивного музичного образу до драматургічного, що в підсумку формує художньо-доцільний музичний образ.

Виходячи з цих важливих позицій, прагнемо розкрити поняття технічного та художнього комплексу у контексті творчо-регулятивного підходу до формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста.

Технічний комплекс охоплює слухові та рухові здібності музиканта, на основі яких, шляхом активізації його пізнавально-аксіологічної діяльності формується біомеханістично- та художньо-доцільна техніка інструменталіста. У **художній комплекс** включаються емоційні на інтелектуальні якості музиканта, на ґрунті яких, за допомогою поглиблення творчої діяльності інструменталіста здійснюється художньо-доцільне виконання музичного твору.

Умови педагогічного керівництва процесом формування виконавського апарату музиканта-інструменталіста ґрунтуються на основних **принципах**, а саме: принцип взаємозумовленості між індивідуальними якостями особистості та змістом і особливостям музично-виконавської діяльності, який спрямований на розкриття особистісних якостей індивіда в контексті його професійної діяльності; принцип взаємовідповідності між розвитком технічних умінь і усвідомленням студентами змісту музичного твору; принцип творчої організації навчально-вихованого процесу, що спрямований на пошук і відбір аргументації при осмисленні тих чи інших проблем у процесі формування виконавського апарату інструменталіста.

Впровадження даних принципів у практику інструментальної підготовки студентів вимагало дослідження відповідних **педагогічних умов** їх реалізації, до яких належать:

- активізація аксіологічної діяльності студентів у процесі формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста;
 - стимулювання самоусвідомлюючих процесів у фаховій діяльності (залучення студентів до самостійної технічно-пошукової та художньо-пізнавальної діяльності);
- пастосування акмеологічної методичної системи навчання.

Навчально-виховний процес у музичному вузі суттєво відрізняється від навчально-виховної діяльності у середніх спеціальних музичних закладах тим, що формує в кінцевому результаті професійно самостійну особистість. У зв'язку з цим навчально-виховний процес у вищих закладах мистецької освіти повинен виховувати у студента потребу до самонавчання і самовиховання, до «пожиттєвого самовдосконалення», тобто розвивати оцінно-рефлексивну діяльність у музикантів-інструменталістів, спрямовану на формування раціональної моделі особистісної виконавської майстерності як основи професійної діяльності.

На думку С.І.Науменко, рефлексія є здібністю усвідомлювати свої особливості, усвідомлювати, як ці особливості сприймаються іншими, і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших [2, с.ЮО]. В.Ф.Орлов, розглядаючи професійну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін, характеризує її як особистісну рефлексію вчителя, яка являє собою спрямованість свідомості особистості «на саму себе» [4, с.243]. Рефлексія музиканта-інструменталіста в контексті даного дослідження розглядається як здібність усвідомлювати ним свої особливості, тобто вміти визначати, аналізувати, оцінювати та регулювати їх в процесі формування професійних умінь та навичок виконавського апарату інструменталіста. Оцінно-рефлексивне становлення виконавської діяльності музиканта-інструменталіста

означає усвідомлене формування професійних навичок та умінь художнього та технічного комплексів на основі пізнання та оцінки якостей особистості музиканта.

Основна причина невміння розвивати професійно незалежного, творчого фахівця в навчальних закладах полягає у тому, що у ході навчання студент «більшою мірою набуває предметний досвід і меншою - особистісний досвід, Що є підґрунтям розвитку його потреби у самоосвіті. Цей процес має глибоко суб'єктивний характер, в структурі якого провідну роль відіграє самовиховання, хоч і починається він, як завжди, з пізнавальних актів набуття знань, тобто самонавчання» [1, с.156]. Продуктивність процесу самовиховання залежить від рівня задіяності (участі в ньому) самосвідомості студента. Саме на роки навчання у вузі припадає активний розвиток інтелектуально-творчої сфери особистості, активізується система інтелектуально-операційних дій, розвиток процесу осмислення, усвідомлення свого професійного «Я». Педагогу вищої школи необхідно використати ці передумови самовиховної діяльності студента, метою якої є досягнення усвідомленого самовдосконалення як способу реалізації себе у професійному становленні особистості.

З цього приводу Г.М.Падалка зазначає, що «в практиці музичного навчання естетичне самовиховання студентів ще має стихійний характер. А якщо викладачі і звертають увагу на ці питання, то у виховних впливах вони, як правило, обмежуються лише рекомендаціями. Насправді ж, педагогічне керівництво виявляється дійовим лише тоді, коли носить характер не прямої поради з приводу музичного самовиховання, а виключно тоді, коли вдається досягти побічного, опосередкованого управління практичними діями студентів» [6, с.20].

В основі самовиховання лежить самоусвідомлення людиною себе як особистості та усвідомлення себе як суб'єкта суспільної діяльності, як фахівця, професіонала. За структурою *самоусвідомлення* постає як єдність *самопізнання, самоставлення та саморегуляції* і є основою рефлексивної діяльності індивіда.

Отже, самовиховання складає сутність рефлексивної діяльності студента, спрямовану на формування доцільної моделі виконавської майстерності.

Ефективними методами педагогічного керівництва в естетичному самовихованні є використання опосередкованих методів. «При розробці шляхів опосередкованого управління процесом самовиховання майбутніх вчителів музики слід виходити з того, що основним фактором розвитку особистості виступає її активність» [5, с.20].

Таким чином, праксіологічна рефлексія самоусвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності є фундаментом у створенні інноваційних методів формування виконавської майстерності. На основі розмежувань в собі функцій «я»-виконавця і «я»-контролера науковці пояснюють можливості рефлексивної регуляції людиною власної поведінки, коли вона має переробляти способи дій, що вже склалися [7]. У цьому розумінні рефлексія є універсальним механізмом саморегуляції особистості. Через неї зовнішні обставини інтеріоризуються індивідом, а потім екстеріоризуються у змінах власного «я», а через них - у способах дій. Забезпечується рефлексивна діяльність студента емпатичними та творчими чинниками діяльності педагога .

В основі системи формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста лежить метод індивідуальних занять з музичного інструменту, що дозволяє здійснити найтісніший зв'язок теорії з практикою на основі виховання у студента оцінно-рефлексивної діяльності шляхом поглиблення, інтенсифікації фактору самоусвідомлення у даному процесі.

За висловом Г. Нейгауза, індивідуальне навчання становить «той вузловий пункт, де знання приводить до дій, а дія спирається на знання» [3, с. 213].

Дієвим фактором у процесі удосконалення виконавського апарату є використання на заняттях з основного інструменту навчальних методів. Серед них: *метод проблемного виконання*, коли викладач формує проблему і розв'язує її, студенти стежать за ходом творчого пошуку (студентам подається своєрідний еталон творчого мислення); *частково-пошуковий метод (евристичний)*, сутність якого полягає в тому, що викладач формує проблему, поетапне розв'язання якої здійснюють студенти під його керівництвом (при цьому відбувається поєднання репродуктивної та творчої діяльності студентів).

У процесі індивідуальних занять з основного інструменту акцент ставиться на сукупності методів, що спрямовані на стимулювання, інтенсифікацію свідомого надбання раціонального та оперативного рівнів технічного комплексу. Свідомо активізація творчого самовираження студентів досягається через цілеспрямований процес рефлексивного осягнення змісту музичного твору, пізнання його драматургії, що, у свою чергу, формує аналітичний та образно-драматургічний рівні художнього комплексу.

Таким чином запропоновані інноваційні підходи здатні трансформувати процес формування виконавської майстерності музиканта і можуть слугувати основою для оновлення змісту інструментальної підготовки майбутніх фахівців в системі сучасної музично-педагогічної освіти.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посібник. - К.: Академія, 2001. - 575 с.
2. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології: Навч. посібник. - К.: Логос, 1995. - 103.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М.: Музгиз, 1961. - 319 с.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія - К.: Наукова думка, 2003. - 263 с.
5. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. - К.: Музична Україна, 1982. - 60 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. - К.: «Освіта України», 2008. - 272 с.
7. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін : Навч. посібник. - К.: Експрес, 1998. - 183 с.

УДК: 378:911. 9 БЕЗВЕРХА Ю. В.

НАВКОЛИШНІЙ СВІТ, ОСНОВИ ЕКОЛОГІЇ, ГЕОГРАФІЯ ЯК МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ У СИСТЕМІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ОВК «ЛІСОВА КАЗКА» - ГІМНАЗІЯ «АПОГЕЙ»

Анотація. У статті розглядається проблема неперервності й наступності дошкільної й шкільної екологічної освіти в ланцюгу «Дитсадок - початкова школа - гімназія». Показано, що курс «Навколишній світ» в дитсадку та початковій школі знаходиться в тісному взаємозв'язку з географією та основами екології в гімназії та надає можливість формування гуманістичного світогляду учнів у системі природничої освіти. Визначається, що головними напрямками шкільної екологічної освіти і виховання є надання учням системних знань з екології у курсах природничих дисциплін і спецкурсах з екології, формування нового світогляду, залучення до практичного вирішення екологічних проблем, навчання взаємодії з природою.

Ключові слова: школа, екологія, навчання, учні, знання, природа

Аннотация. В статье рассматривается проблема непрерывности дошкольного и школьного экологического образования в цепи «Детсад - начальная школа - гимназия». Показано, что курс «Окружающий мир» в детском саду и начальной школе находится в тесной взаимосвязи с географией и основами экологии в гимназии и предоставляет возможность формирования гуманистического

го мировоззрення учеників в системі естественного образования. Определяется, что главными направлениями школьного экологического образования и воспитания есть получение учениками системных знаний по экологии в курсах естественных дисциплин и спецкурсах из экологии, формирование нового мировоззрения, привлечения к практическому решению экологических проблем, обучение взаимодействию с природой.

Ключевые слова: школа, экология, обучение, ученики, знания, природа.

Outward things, bases of ecology, geography as model of forming of humanism world view. This article represents the problem of continuity and following of preschool and school ecological education. It is determined that main directions of school ecological education and education is a grant the students of system knowledges from ecology in the courses of natural disciplines and special courses from ecology, forming of new world view, bringing in to the practical decision of ecological problems, studies of co-operating with nature.

Keywords: school, ecology, studies, students, knowledges, nature

Постановка проблеми. В Концепції екологічної освіти України зазначається: В найважливіших міжнародних документах останнього десятиріччя, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку людства велика увага приділяється екологічній культурі і свідомості, інформованості людей про екологічну ситуацію в світі, регіоні, на місці проживання, їх обізнаності з можливими шляхами вирішення різних екологічних проблем, з концептуальними підходами до збереження біосфери і цивілізації. Шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту» [1].

Екологічна освіта та виховання школярів передбачає не тільки надання учням певної суми інформативного матеріалу про довкілля, вивчення властивостей предметів природи та явищ, засвоєння правил поведінки в природі, а й встановлення взаємозв'язків між предметами та явищами, тобто провідною ідеєю при вивченні природничого оточення повинна бути ідея єдності природи. Усвідомлення учнями цієї ідеї значною мірою забезпечується здійсненням систематичних цілеспрямованих спостережень у природі, особливо фенологічних спостережень.

Слід пригадати Л.С. Виготського, який свого часу наголошував на тому, що знання засвоюватимуться дитиною та сприятимуть її розвитку лише за умови врахування психічних та фізичних можливостей дитини, способів її орієнтації у довкіллі, характеру педагогічного впливу [3].

Розглядаючи знання як важливий засіб розвитку дитини, слід стимулювати її допитливість, запроектувати всі знання на особистість дитини, зробити їх для неї особисто значущими, зацікавити її в отриманні цих знань і не відкладати на більш пізній термін те, що її цікавить уже на даному віковому етапі. Людина, яка приходить у цей світ, спочатку сприймає його як одне ціле і лише потім починає у свідомості розділяти його на окремі частини. Ще в дошкільних установах єдиний світ, що оточує дитину, починає розділятися на складові частини, а потім цей процес продовжується в молодшій, середній і старшій школі.

Ми погоджуємось із науковцями, як стверджують, що навчати екології необхідно, розпочинаючи ще з дитячого садка. Насправді, у вихованні та формуванні екологічної культури найважливіша роль навчання відводиться дитячим садкам та школі. Проблема навколишнього середовища в теперішній час набуває широких масштабів. Саме тому, кожна дитина має відчувати: це стосується особисто її; цього досягнли люди — значить, це доступно і їй; це потрібно знати всім, цікаво всім - а значить, і їй; це небезпечно і шкідливо всім — а значить, і їй.

Екологічне виховання є стратегією формування екологічної культури школярів, яка зумовлюється:

- гостротою екологічної кризи суспільства;
- необхідністю формування цілісного та цінного існування людини як частини природи;
- екологізацією знань, умовою збереження суспільства, розвитку людини через природу та діяльність людей;
- об'єктивним взаємозв'язком явищ навколишнього світу в розвитку науки як системи знання людини про світ.

Формулювання цілі статті. Діяльність закладу базується на принципах неперервності й наступності дошкільної й шкільної освіти в залежності від вікових можливостей дітей в ланцюгу «Дитсадок - початкова школа - гімназія».

Курс «Навколишній світ» в дитсадку та початковій школі є тісно взаємопов'язаним із географією та основами екології в гімназії - що дає можливість формування гуманістичного світогляду у системі природничої освіти.

Слід погодитись із висловлюванням французького вченого Ф. Дре, який вважає, що «екологія - наука майбутнього, і іюжливо, існування людини на нашій планеті буде залежати від її прогресу».

Головними напрямками шкільної екологічної освіти і виховання є робота з надання учням системних знань з екології у курсах природничих дисциплін і спецкурсах з екології, формування нового світогляду, залучення до практичного вирішення екологічних проблем, навчання взаємодії з природою.

На різних етапах учіння дітей ознайомлюють з природою, навчають любити, охороняти її, формують відповідні уміння. Але сьогодення змушує не скільки охороняти природу, а рятувати: переосмислити ставлення до природи, почати глибше вивчення походження та розвитку складних взаємозв'язків і процесів у навколишньому середовищі, шукати шляхи гармонізації взаємин людського суспільства та природи.

Виклад основного матеріалу. Термін «екологія» (наука про все) підкреслює зорієнтованість навчального процесу на реальне життя, на проблеми, які буде вирішувати людство, адже сучасна кризова ситуація вимагає екологізації всіх навчальних дисциплін.

Характерною рисою екології є те, що вона не належить до числа наукових дисциплін з простою лінійною структурою, оскільки вона має бути міждисциплінарною. В той же час дуже важливим є вивчення основних екологічних законів якомога раніше. У процесі свого розвитку та освоєння дитиною нових дисциплін екологічні знання повинні неперервно накопичуватися.

Одним із напрямів екологічної освіти є екологія як галузь знань, що розглядає сукупність предметів та явищ з погляду суб'єкта та об'єкта (живого або за участю живого), котрий є центральним у цій сукупності, що може слугувати створенню пропедевтичної основи для наступного вивчення предметів прир одничого циклу у взаємозв'язку, зокрема географічному.

Проводячи паралель між двома дисциплінами, географією та основами екології, знаходимо гармонію, адже географія є не тільки джерелом нових відомостей про Землю, а й основою для формування гуманістичного світогляду, виховання дбайливих господарів, любові до рідного краю, набуття умінь і навичок адаптації до навколишнього середовища, адекватної поведінки в ньому.

Головною метою дисципліни «Основи екології» є пізнання різноманітності, взаємозв'язку, глобальності екологічних циклів, процесів, наявних екологічних проблем, яку можна реалізувати, пов'язуючи з загальною метою шкільної гео-

графічної освіти - формування у школярів географічної картини світу, з реалізацією змісту курсу «Природознавство» та інтегрованого предмету «Навколишній світ» шляхом диференціації знань.

Через зміст навчальних програм і через методику навчання можемо здійснювати послідовну внутрішню інтеграцію різних дисциплін на двох рівнях - допоміжних міжпредметних зв'язків і на використанні загальних методологічних принципів:

- активна взаємодія навчальних предметів, коли поняття і уявлення, сформовані на даному етапі навчання в межах одного предмета, переносяться і згодом активно використовуються в рамках іншого предмета, і навпаки, на наступних етапах;

- коли одні предмети органічно «ростуть» з інших, а не починають будуватися ніби заново, деякі розділи виключаються із програми, оскільки вони в цей час вивчаються в рамках іншого предмету, тоді відкидається відокремлення предметів і в самих різних формах здійснюється їх перекривання і взаємозбагачення.

Основними напрямками програми є:

- розвиток пізнавальних процесів (сприйняття, уяви, пам'яті, мислення) засобами активного включення рухів і дій, різних форм ігрової діяльності в навколишньому процесі;

- розвиток пошукових функцій інтелекту, оволодіння інструментом пізнання - логікою, різноманітних умінь і показників оволодіння предметом поряд зі знаннями.

Починаючи з дошкільного і молодшого шкільного віку, інтегрований предмет «Навколишній світ» синтезує знання з фізики, астрономії, біології, техніки, географії, геології, хімії, історії.

Синтез здійснюється із врахуванням віку учнів і з метою розв'язання двох завдань:

- пропедевтичного (пропедевтика природничо-наукових понять, уявлень, закономірностей; раннє формування діалектичного мислення);

- мотиваційного (формування у дітей цілісної картини природи, усвідомлення ними взаємозв'язків в оточуючому їх світі, в тому числі взаємозв'язків природи і людини, розвиток інтересу до пізнання природи).

Якщо в дитячому садочку курс «Навколишній світ» (з опорою на основу положень Державного стандарту) спрямований на отримання дітьми знань про красу природи, то в молодшій школі курс «Навколишній світ» починає розглядати протилежне поняття - некрасиве, яке в паралелі з красивим вирізняє екологічну проблему: сама по собі природа прекрасна; людина ж нерідко знищує її красу, хоча повинна і може зберігати і примножувати її.

Ставлення до природи широко використовується як метод екологічного виховання особливо як для дітей дошкільного віку так і для учнів молодших класів. З основних методів екологічного виховання можна виокремити наступні:

- пояснювально-ілюстративний;
- репродуктивний;
- метод проблемного навчання;
- частково-пошуковий;
- дослідницький.

Так, у рамках пояснювально-ілюстративного методу можна повідомляти учням інформацію про навколишнє середовище і народні традиції, формувати відповідне ставлення до природи (розповідь, пояснення), друкованого слова (підручник, додаткова література), наочних посібників (картин, схем, натуральних природних об'єктів тощо), практичного показу способів діяльності у природі (догляд за рослинами на пришкольній ділянці, догляд за тваринами у кутку живої природи тощо). При цьому діти слухають, читають, спостерігають, співставляють нову інформацію про природні об'єкти з раніше засвоєною і запам'ятовують. Користу-

ючись зазначеними методиками, вчитель доводить до відома учнів зміст, суть і значення народних традицій ставлення до природи.

Не менш ефективним в якості методу навчання є використання дослідів, як зазначають дослідники. Він є одним із найважливіших методів пізнання природи, накопичення чуттєвого досвіду. Необхідність проведення дослідів у початкових класах зумовлена, на їх думку, насамперед тим, що більшість природознавчих уявлень і елементарних понять формується тільки на основі чуттєвого досвіду, який розвинений в дітей молодшого шкільного віку ще не на досить високому рівні. У процесі навчання дослідів необхідні ще в тоді, коли явище у природі є довготривалим і учні не мають можливості спостерігати за ним від початку до кінця, або на певному уроці виникає потреба в детальному вивченні чи загостренні уваги дітей на окремій частині такого явища [2].

До головних завдань програм для загальноосвітніх навчальних закладів допустимо

завдання курсу програми «Основи екології (з елементами географічних знань)»:

- дати учням поняття про те, що людина - частина природи, що вона тісно пов'язана

- з оточуючим середовищем і в своїй діяльності здійснює великий вплив на природу;

- виховувати почуття відповідальності за природне оточення, розуміння особистої відповідальності не тільки за себе, своїх вчинки, а і за всю планету;

- здібності осмислення кожною дитиною важливості своєї ролі в тому, щоб зробити світ кращим, здоровішим;

- вчити досліджувати екологічні ситуації і проблеми, здійснювати екологічний вибір;

- формувати вміння зосереджуватися на вирішенні екологічної проблеми, прийма-

- ти рішення, наполегливо, здійснювати позитивні зміни в навколишньому середовищі;

- сприяти розвитку особистісного зросту молодших школярів, формуванню власних цінностей.

Курс «Природознавство» в 5 класі є продовженням курсу початкової школи і має на меті реалізацію змісту курсу знову ж таки шляхом диференціації знань з астрономії, фізики, хімії, біології, географії. Темати програми утворюють безперервну послідовність пов'язаних і взаємозумовлених ланок. І поряд з цим курсом у 5 класі вводиться курс «Основи екологічних знань», який продовжується до 7 класу включно. Програма «Основи екології (з елементами географічних знань)» базується на основних принципах екологічного світогляду, у ній добре вироблена концепція безперервної екологічної і географічної освіти. Її особливістю є посилення практичної спрямованості екологічної освіти. Процес навчання має проблемно-розвиваючий характер. Передбачена велика кількість лабораторних, практично-дослідницьких робіт, уроків - захистів - проектів і тощо з використанням активних методів навчання.

Адже ігрова діяльність займає особливе місце в процесі розвитку творчих здібностей школярів та становлення екологічної культури учнів. Вона формує досвід прийняття екологічно правильних рішень, засвоєння моральних норм і правил поведінки в природі, сприяє створенню зв'язку між навчанням і застосуванням знань на практиці.

Один із засобів закріплення, систематизації та узагальнення знань про навколишнє середовище - дидактичні та сюжетно-рольові ігри. Їх надзвичайно важлива роль полягає в закріпленні природоохоронних уявлень [2].

Крім того з учнями молодших класів необхідно проводити екскурсії, походи, експедиції. заняття на станції юних натуралістів. що є не тільки заходами для

Оскільки шкільна географічна освіта є складовою освітньої галузі «Природознавство», навчальна програма з географії розроблена на основі положень Державного стандарту базової і повної середньої освіти, це дає можливість використання міждисциплінарного зв'язку з курсом «Основи екологічних знань». А так як, географія для реалізації загальної мети має свої головні завдання, то можна запропонувати розв'язання завдань екологічного спрямування. Ці завдання тісно переплітаються з географією, школярі дістануть змогу:

- ознайомлення з поняттями і уявленнями (географічними, хімічними, фізичними, біологічними),
- закономірностями, засобами дослідження оточуючого нас світу;
- отримання цілісного уявлення про нашу планету, її сфери та взаємодію між ними;
- усвідомлення унікальності такого явища, як життя, його унікальності на планеті Земля, і в той же час серйозної загрози, що нависла над біосферою;
- формування відношення причетності до всього, що відбувається на планеті, що буде відбуватись, що може відбуватися;
- розуміння серйозності екологічних проблем, які не мають кордонів і поглиблюють масштаби екологічної кризи.

Структура і зміст програми з географії, як і екології, базується на принципах безперервності й наступності шкільної географічної освіти, її інтеграції на основі внутрішньо-предметних зв'язків, гуманізації, гуманітаризації, диференціації навчального матеріалу в залежності від вікових можливостей учнів, практичної спрямованості.

В Таблиці 1 наведено дані про об'єм навчального часу, який виокремлено у навчальному плані з географії (6-10 клас) на вивчення екологічних питань.

Таблиця 1

Клас	Кількість годин географії	Кількість годин екологічного змісту
6	68	9
7	68	19
8	68	7
9	68	7
10	52	11

З 324 годин, що є у курсі географії у 6-10 класах, на екологічні теми відведено 53 години. Чи не є це поштовхом до необхідності екологізації навчального матеріалу інших дисциплін, яка є підґрунтям реалізації подвійної направленості розвитку - від вчителя до учня, від учня до вчителя, де 50% - розвиток учнів, 50% розвиток вчителя, який сам знаходиться в режимі творчого пошуку, змушений суттєво розширювати свою ерудицію, виходити за межі свого предмету, формувати власне цілісне бачення світу.

Екологічні питання в курсі географії розпорошені і мають іншу спрямованість. Велика увага приділяється питанням не суто екологічним, а питанням тільки одного напрямку - охорони природи, питанням вивчення наслідків діяльності людини, антропогенної деградації природи.

Екологічний аспект повинен органічно включатись у процес освіти всіх вікових категорій, адже це відповідає концепції «неперервної освіти».

Структурна схема дисциплін у ОБК «Лісова казка» - гімназія «Апогей» подана в таблиці 2.

Таблиця 2

Структура	Дисципліна
Дитячий садок	Навколишній світ
Початкова школа	Навколишній світ з основами екологічних знань
5-7 класи	Основи екології з елементами географічних знань
8-10 класи	Географія з основами екологічних знань

Висновок. Теперішні учні - це майбутні високоосвічені громадяни, які мають бути здатні зрозуміти проблеми, що породжуються екоситуацією на початку XXI століття, а головне - вміти вирішувати їх. Головою метою екологічної роботи в системі природничої освіти ОВК «Лісова казка» - гімназія «Апогей» є виховання екологічно культурної особистості. В результаті багаторічної навчальної та виховної роботи сформовано певні шляхи досягнення зазначеної мети - розроблено та впроваджено безперервну та ефективну систему екологічного навчання та виховання.

Список використаних джерел

1. Концепція екологічної освіти України [Електронний ресурс] із сайту Міністерства освіти і науки України 12:15 20.04.2010 Режим доступу <http://www.osvita.irDin.comA/iddil/v5Zd33.htm>
2. Гезей О.М., Холодова Н.О. Екологічне виховання молодших школярів за освітньою програмою „Довкілля” [Електронний ресурс] Блог Початкова школа Режим доступу http://pochshkola.blogspot.com/2010/02/blog-post_08.html
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1991. - С.389.
4. Миркин, Б.М. Полевые игры по экологии. /Б.М. Миркин, Л. Г. Наумова - М.: Устойчивый мир. - 2000. - С. 138.

УДК 378.147.111: 33.001.26

Л.Л. БОРИСЕНКО

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВНЗ

Анотація. У статті розглянуто сутність та психолого-педагогічні чинники оптимізації навчальної діяльності студентів - майбутніх економістів в контексті інноваційного розвитку ВНЗ.

Ключові слова: професійна підготовка, навчальна діяльність, оптимізація, педагогічні умови, цикл психолого-педагогічних дисциплін.

Аннотация. В статье рассмотрены сущность и психолого-педагогические факторы оптимизации учебной деятельности студентов - будущих экономистов в контексте инновационного развития ВУЗов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учебная деятельность, педагогические условия, цикл психолого-педагогических дисциплин.

Annotation. The article is devoted to the problem of optimisation of learning activity of future economists in the context of innovative development of higher education establishments. Attention is paid to psychological and pedagogical aspects.

Keywords: professional preparation, educational and cognitive activity, optimization, teaching conditions, the cycle of psychological and educational disciplines.

Соціально-економічний розвиток України на початку XXI століття, процеси глобалізації та інтеграції суспільства актуалізують підготовку фахівців економічного профілю, адже вони мають швидко реагувати на зміни економічної ситуації, приймати оптимальні рішення, віднаходити потрібну інформацію, постійно вдосконалювати свій професійний рівень. Важливим завданням професійної підготовки

майбутніх економістів є підготовка конкурентноспроможних і висококваліфікованих фахівців, здатних до самоуправління, самовдосконалення та самоосвіти. На реалізацію окресленого завдання спрямована навчально-пізнавальна діяльність студентів. Ці обставини підвищують актуальність проблеми оптимізації навчальної діяльності студентів, що передбачає використання комплексу педагогічних та організаційно-психологічних заходів з метою вдосконалення навчальної праці студентів.

Зазначимо, що ефективно побудований навчально-виховний процес не тільки підвищує продуктивність навчально-пізнавальної діяльності студентів, але й слугує основою формування у кожної особистості необхідних якостей та вмінь для майбутньої професії, створює атмосферу задоволення учінням, що об'єктивно оптимізує весь процес навчання [6]. Теорія і методика оптимізації процесу навчання націлюють вивчати його в різних аспектах, потребують враховувати в комплексі всі об'єктивні та суб'єктивні фактори, відзначати динаміку позитивних змін у поведінці суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Проблемі оптимізації навчально-виховного процесу та окремих його компонентів присвячено наукові праці Ю. Бабанського, А. Алексюка, С. Архангельського, В. Беспалька, А. Верхоли, С. Гримблата, О. Демінського, Н. Євтихієвої, З. Єсаревої, В. Загвязинського, Т. Ільїної, В. Кан-Калика, К. Кусько, В. Лозової, Е.Лузік, О. Матюшкіна, К. Метешкіна, В. Онищенко, М. Поташніка, М. Піскунова, Г. Щукіної, М. Черпінського, М. Скаткіна, С. Скидана, І. Сосіна, Н. Талізїної, А. Тащева, А. Хуторського, В. Якуніна [1; 2; 3; 4; 6; 7; 9].

Теоретико-методологічну основу дослідження проблеми оптимізації навчальної діяльності студентів становлять: положення теорії і методики вищої професійної освіти та управління навчально-виховним процесом, окреслені ученими В. Андрущенко, В. Луговим, С. Гончаренко, В. Кременем, П.Лузаном, Н. Коломійським; теорії діяльності та розвитку особистості (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, А. Бандура, Г. Костюк); педагогіки вищої школи (А. Алексюк, М. Євтух, В. Бондар, С. Архангельський, М. Левшин, О. Дубасенюк, З. Курлянд, Л. Подольак); теорії та методики навчання (О. Аксьонова, І. Дичківська, В. Дьяченко, В. Зайчук, М. Ярмаченко); особистісно-орієнтованого навчання (Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, М. Євтух, О. Леонтьєв, М. Касьяненко); педагогічної психології (Н. -Басова, П. Гальперін, В. Якунін).

Наявність значної кількості наукових праць, однак, не дала змогу всебічно розкрити проблему оптимізації навчальної діяльності студентів у теоретичному та методичному аспектах. Нині існують лише окремі технологічно зорієнтовані рекомендації, які сприяють оптимізації учіння студентів: як раціонально організовувати власну діяльність (С. Архангельський); як ефективно навчатися в університеті (К. Бакнол); як здійснювати самоуправління самостійною роботою (Ю. Комар, Л.Журавська, Г. Романова); з наукової організації навчальної праці студентів (В. Оніщенко, М. Піскунов). Виконання поставлених сьогодні перед вищою школою завдань з підвищення якості професійної підготовки вимагає переосмислення ідеї оптимізації учіння студентів. По-перше, впровадження інноваційної системи організації навчання потребує нових підходів, нових методів і форм процесу оптимізації учіння студентів; по-друге, підвищення якості професійної підготовки майбутніх економістів пов'язане з потребою подолання суперечностей: між об'єктивними вимогами вищого навчального закладу до навчальної праці студентів і їхнім суб'єктивним досвідом та здатністю відображати ці вимоги; між зростанням інтенсивності навчальної праці студентів та їхніми вміннями використовувати ефективні способи здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Враховуючи плідні науково-практичні дослідження проблеми оптимізації процесу навчання, слід зазначити, що вона розглядається в основному з точки зору управління навчанням, вибору оптимального варіанту управління та оптимальних дидактичних засобів. На жаль, недостатня увага приділялась оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що створювало умови стихійного формування деструктивних способів реалізації учіння. Отже, метою даної статті є визначення сутності та напрямків оптимізації навчальної діяльності студентів - майбутніх економістів в умовах інноваційного розвитку ВНЗ.

Оптимізація учіння передбачає: мінімізацію негативного впливу деяких чинників зовнішнього освітнього середовища і тих індивідуально-психологічних властивостей, які негативно впливають на способи дій, продуктивність та результативність навчально-пізнавальної діяльності, а також максимальне використання потенційних можливостей студентів. Важливим завданням є уточнення сутності поняття «оптимізація» учіння, яке відображує не лише особливості підвищення ефективності та вдосконалення навчальної праці, але й вносить нові елементи у традиційну педагогічну систему з професійної підготовки майбутніх фахівців. Наше дослідження знаходить своє відображення в основних положеннях теорії оптимізації навчального процесу Ю. Бабанського. Учений оптимізацією називає науково обґрунтований вибір і здійснення найкращого для даних умов варіанту навчання з точки зору успішності вирішення його завдань і раціональності витрат часу учнів та вчителів [1]. Запропонований ним показник оптимальності (від лат. *optimus* - найкращий) стосується якісних параметрів способу отримання результату навчання.

Як вказує О. Лібін, оптимальність - це можливість досягнення суб'єктом діяльності максимального результату у конкретних умовах при мінімальних енергетичних та часових витратах. Оптимальність зі знаком (+) означає адекватну вартість витрат (фізичних, психологічних, матеріальних, часових) по відношенню до отриманих результатів учіння. Оптимальність зі знаком (-) означає хаотичність, тобто, вартість витрат не впорядкована і не відповідає значущості досягнутої мети. Оптимальна взаємодія з середовищем передбачає збереження стійкого функціонального компенсаторного стану студента [5].

В. Якунін трактує оптимальність як співвідношення результатів та витрат. За його визначенням, співвідношення кінцевих або проміжних психологічних результатів навчання з витратами різного роду: часовими, матеріальними, фінансовими, організаційними, фізичними, психічними та іншими, - дає похідний від ефективності показник - оптимальність навчання, який свідчить не стільки про рівень досягнення цілей, скільки про трудомісткість і економічність обраних способів навчання [9]. Звідси випливає, що показник «оптимальність» процесу навчання тісно пов'язаний з поняттям ефективності, результативності цього ж процесу. Доцільно розмежувати такі поняття, як ефективність, результативність навчання. Термін «ефективність» походить від слова «ефект»: ефективний (з лат. *effectivus*) - той, що досягає певного ефекту, потрібного результату. Спираючись на дослідження Г. Щукіної, ефективність навчальної діяльності пов'язана з результативністю та продуктивністю [8]. З її погляду, під ефективністю навчання треба розуміти єдність процесу та результату навчання, а не лише його кінцевий результат. Саме у процесі навчання закладаються можливості його ефективності. Стосовно якості навчання широко застосовуються такі поняття, як продуктивність, інтенсифікація, раціоналізація, модернізація, оптимізація. Як зазначає В. Якунін, результативність, ефективність та продуктивність характеризують кінцеві резуль-

тати навчання; раціоналізація, модернізація, інтенсифікація та оптимізація спрямовані на вдосконалення процесу навчання [9]. Під раціоналізацією науковці розуміють поліпшення структури процесу навчання, під модернізацією — оновлення змісту, форм та методів, приведення їх у відповідність до сучасних вимог, а під інтенсифікацією - збільшення інтенсивності, напруженості (Н. Басова, М. Поташнік). Оптимізація навчання, на думку Н. Басової, М. Поташніка, якісно відрізняється від розглянутих вище явищ. Учені пропонують критерії, що суттєво відрізняють оптимізацію навчання від близьких до неї явищ: 1) досягнення максимально можливих для конкретних умов результатів; 2) виконання нормативів часу, відсутність перевантажень; 3) максимальна відповідність результатів поставленим цілям. Таке розуміння понять «якість навчання», «ефективність», «результативність», «продуктивність» надає можливість остаточно визначити, що оптимізація - це шлях підвищення ефективності, продуктивності, результативності і якості навчально-пізнавальної діяльності студентів у конкретних умовах (Л.Б.). Ю. Бабанський суть принципу оптимізації навчально-виховного процесу вбачає в тому, щоб із можливих варіантів навчального процесу вибрати такі, які підвищуватимуть його ефективність, враховуючи його основні компоненти, групи педагогічних умов і динаміку цього процесу при раціональних витратах зусиль учнів та викладачів. Як зазначав вчений, оптимізація процесу навчання передбачає наукову організацію діяльності викладачів та учнів [1]. Причому, наукова організація навчання спрямована не просто на підвищення його ефективності, але й на досягнення оптимальних, тобто, найкращих для конкретних умов результатів. Ідеї оптимізації навчально-виховного процесу були втілені в теорії оптимального управління в педагогіці В. Беспальком, Т. Ільїною, Н. Тализіною, К. Метешкіним [2; 7; 8]. Питаннями оптимізації через удосконалення змісту навчання, програм, підручників, технічних засобів, а також приведення змісту у відповідність до потреб сучасного суспільства і можливостей учнів та студентів ґрунтовно займалися Ю. Бабанський [1], А. Верхола [3], І. Лернер, А. Хуторський, К. Кусько, Н. Євтихієва [7]. Значення принципу оптимальності було підкреслено у працях із наукової організації праці (НОП) Н. Черпінського, С. Скидана, А. Архангельського, В. Онищенко, М. Піскунова. На думку Т. Ільїної, оптимізацією навчання є ступінь відповідності організаційної системи процесу навчання тим цілям, для досягнення яких вона створена [7]. Ученими В. Загвязинським, В. Кан-Каликом, К. Гомоюновим оптимізація навчання розглядається як пошук найбільш ефективних форм та методів педагогічної діяльності, неухильного педагогічного експериментування та творчого пошуку [7]. Польський учений Чеслав Купісевич пропонує з метою оптимізації навчальної діяльності учнів і студентів рівномірно розподіляти навчальний матеріал із застосуванням найбільш ефективних засобів, способів прийомів засвоєння. Є. Климов вважає, що становлення професіонала є процесом формування та оптимізації функціонування його як суб'єкта діяльності у будь-якій сфері діяльності (у професійній сфері, спорті, навчанні). Р. Нізамов, З. Єсарева вважають, що оптимізація навчальної діяльності пов'язана з її активізацією: шляхом удосконалення змісту, форм, методів, способів і засобів навчання з метою збудження інтересу, піднесення активності, творчості, емоцій, самостійності студентів у засвоєнні знань; формуванням умінь та навичок, застосуванням їх на практиці. Автори доводять, що шляхом активізації навчальної діяльності учнів чи студентів можна досягти її оптимізації та підтримувати її на цьому рівні.

Проблему оптимізації вищої школи учені С. Гримблат, І. Сосін пропонують розглядати під кутом зору освітнього менеджменту: трансформації, моніторингу і

саморегуляції особистісних властивостей керівників та їх стилів управління. Основними напрямками оптимізації учені визначають: поліпшення психологічного клімату в колективі, застосування принципів ендоекології, валеопсихології [4].

С. Архангельський розглядає оптимізацію як фактор, що визначає зміст і коло завдань наукової організації навчального процесу, тобто він тлумачить оптимізацію не як самостійний процес, а лише як якісну характеристику кінцевих результатів вирішення трьох взаємозалежних проблем: побудови оптимальної системи на основі всіх її елементів; встановлення оптимальних шляхів її функціонування і розвитку; вибір оптимальних способів її оцінки, регулювання і керування.

А. Матюшкін розглядає оптимізацію процесу навчання як добір умов, що забезпечують найбільш повне і швидке вирішення пізнавальних завдань суб'єктами навчання. Такий підхід дозволяє вважати запропоновані заходи як окремі компоненти оптимізації процесу навчання.

У вищезазначених підходах науковці пов'язують оптимізацію з управлінським аспектом процесу навчання, тобто вибором оптимального підходу щодо здійснення навчально-виховного процесу у всіх його функціях. Розходження виявляються щодо вибору об'єктів оптимізації: або цілісного процесу навчання, або методів навчання, або наукової оптимізації праці учнів та педагогів.

Не зважаючи на розмаїття поглядів учених щодо процесу оптимізації, результатом її передбачаються позитивні зміни у діяльності учнів та педагогів. Як підкреслює Ю. Бабанський, ці зміни неможливі без внутрішніх, власних зусиль суб'єктів, без їх внутрішнього саморуху у процесі оптимізації навчання. Тому необхідно у цьому процесі прагнути не тільки до оптимального управління навчанням, але й до оптимального самоуправління; бажано знайти оптимальне співвідношення управління та самоуправління. Оптимальний, за Ю. Бабанським, - не найкращий, не ідеальний навчальний процес; оптимальний - це найкращий варіант для конкретних умов та реальних можливостей учнів та вчителів процес навчання [1].

Цей висновок слугує основою для нашого дослідження: оптимізації навчальної діяльності можна досягти зусиллями студентів (самоуправлінський аспект) за допомогою впливу комплексу педагогічних засобів (управлінський аспект).

Самоуправлінський аспект оптимізації навчальної діяльності передбачає формування у кожної особистості необхідних якостей та вмінь для майбутньої професії економіста. Серед якостей майбутнього економіста, які забезпечують успіх у професійній діяльності, дослідники В. Лозниця, В. Стрельников виділяють такі особливості особистості: *психологічні* - наполегливість, ділова хватка; зосередженість, акуратність і пунктуальність; уміння доводити справи до кінця; чесність і порядність; організованість і відповідальність; емоційно-психічна стійкість; контактність (комунікабельність); упевненість у собі; самостійність; готовність до ризику; прагнення до успіху; самодостатність особистості; здатність протягом тривалого часу зосереджуватися на одному предметі і швидко переходити з одного виду діяльності на інший; високий рівень розвитку пам'яті; здатність працювати в умовах дефіциту часу й інформації; здатність тривалий час займатися одноманітним видом діяльності (схильність до роботи з документами, текстами і цифрами); швидка пристосовуваність до нових умов; *інтелектуальні* - прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізняти їх від ілюзорних; панорамність мислення (системність, широта, комплексність) і професійна предметність (знання деталей і тонкощів професії економіста); мистецтво швидко опрацюовувати, ранжувати і на

цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; вміння розуміти, приймати і використовувати для справи думки, протилежні власній; *соціальні* - уміння враховувати наслідки рішень; уміння попереджувати і розв'язувати конфлікти; уміння встановлювати і підтримувати стосунки з людьми; тактовність і ввічливість. Щодо якостей студентів, які заважали оволодінню професією і шкодили успішній діяльності в сфері економіки, дослідники визначили такі: низька здатність до самоуправління та самоорганізації; відсутність прагнення до успіху; швидка втомлюваність; неухважність; недбалість, імпульсивність, емоційна нестійкість. Отже, для студентів-економістів у процесі навчання відкриваються можливості самовдосконалення своєї особистості, оптимального розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Але нерідко, як вказує В. Чудновський, виявляються розбіжності між цими можливостями і їх дійсною реалізацією. Він зазначає, що студентський вік - це період активного пошуку оптимального сенсу життя та вибору професії. За даними досліджень ученого значна кількість студентів обирає професію без «сенсової орієнтації», маючи низькі рівні професійної спрямованості. Такі студенти навчаються у вищих закладах освіти без стійкого інтересу як до предметів, так і до самої навчальної діяльності. Управлінський аспект оптимізації учіння передбачає впровадження у навчальний процес ВНЗ комплексу психолого-педагогічних умов, які б сприяли вдосконаленню та підвищенню ефективності навчальної праці студентів. У процесі дослідження нами виявлено такі педагогічні умови:

1. Поєднання інноваційних та традиційних технологій навчання у навчальному процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу Доцільність поєднання інноваційних та традиційних технологій навчання, як педагогічної умови оптимізації учіння, ми пояснюємо тим, що сама оптимізація передбачає не тільки корекцію, вдосконалення навчальних умінь студентів, але й активізацію їхніх потенційних можливостей, які виявляються в зоні їх найближчого розвитку. Для активізації потенційних можливостей студентів ми використовуємо інноваційні технології навчання, які спрямовані на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі, розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Це такі форми і методи: інтерактивні та проблемні лекції, методи дискусії, аналіз конкретних ситуацій, технології ігрового навчання, технології розвитку критичного мислення, проектне навчання, технології розвитку креативності, мультимедійні технології. Але враховуючи рівні актуального розвитку студентів за Л.С. Виготським, ми використовуємо традиційні технології навчання, які забезпечують переважно репродуктивну діяльність студентів, формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам'яті. Це: інформаційно-презентативні та алгоритмічно-дійові методи та форми навчання. В реальному навчальному процесі, під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу ми наповнюємо традиційну лекцію проблемними питаннями, у проведенні практичного заняття використовуємо методи «малих груп», сюжетно-рольові ігри. І так поступово, крок за кроком, у процесі спільної діяльності студенти відпрацьовують раціональні способи учіння, які вже завтра переходять у рівень їх актуального розвитку.

2. Застосування ергономічного підходу до організації та проведення навчального процесу у вищих економічних навчальних закладах. Застосування даного підходу у процесі навчання сприятиме підвищенню ефективності діяльності студентів; збереженню високого рівня працездатності і створенню передумов для самозабезпечення розвитку кожної особистості; використанню власних переваг та включенню компенсаційних механізмів для подолання негативного впливу тих

індивідуально-психологічних властивостей, які зумовлюють нераціональні способи навчально-пізнавальної діяльності. Термін «ергономіка» має грецьке походження: (*ergon* - робота і *nomos* - закон) був прийнятий в Англії у 1949 році. Предметом дослідження ергономіки є людина як суб'єкт праці, пізнання, спілкування. Необхідність виникнення та розвитку ергономіки як галузі науки пов'язана, перш за все, із впровадженням нової техніки та технологій, які створюють зовнішні умови діяльності. Як вказує Є. Климов, суб'єкт діяльності повинен постійно пристосовуватись до змінних умов праці, узгоджувати свої індивідуально-психологічні особливості та відображати об'єктивні вимоги діяльності. Тому ергономіка безпосередньо пов'язана з психологією, а також з педагогікою. Необхідно зазначити актуальність ергономічного підходу до оптимізації учіння студентів. Це пояснюється сучасним етапом розвитку людства - переходом до інформаційного суспільства. Якщо для індустріального суспільства основним продуктом були товари, машини, то в інформаційному суспільстві основним продуктом стає інформація, інформаційні технології. Суб'єкт діяльності перевертається з отримувача інформації у творчу особистість, яка повинна постійно взаємодіяти з інформаційним простором. Для навчальної діяльності така взаємодія відбувається в освітньому середовищі. Взаємодія людини з технікою трансформується в систему «людина - людина». Усі ці зміни стосуються і навчального процесу ВНЗ, який постійно збагачується інноваційними технологіями навчання. Суб'єктам навчальної діяльності, як викладачам, так і студентам, необхідно постійно пристосовуватись до нових вимог в освітньому середовищі в системі «викладач, студент - засоби навчання - навчальне середовище».

3. *Забезпечення мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів.* Ця умова передбачає використання методів мотивації та стимулювання навчання, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, прагненню студентів до позитивних змін власної поведінки та формуванню оптимальних навчальних стилів. Зовнішньо мотивовані студенти прагнуть до зовнішнього стимулювання. Студенти з внутрішньою мотивацією, навпаки, реагують на ті фактори, що дають можливість діяти у відповідності з власними мотивами. На початку вивчення навчальної дисципліни дуже важлива *початкова мотивація*: «захопити» аудиторію, викликати інтерес. Для цього доцільні такі методи початкової мотивації, як комунікативна атака, переконування, сугестія (навіювання). Наступним етапом мотиваційного циклу є *підтримуюча мотивація*. На цьому етапі має здійснюватись підтримка зацікавленості та активності тих, хто навчається, через постановку конкретних завдань. Це можливо, зокрема, завдяки таким методам, як долання перешкод та делегування. На *завершальному етапі* мотиваційного циклу важливо забезпечити мотиваційну готовність учнів (студентів) до подальшого навчання. Для цього доречно застосовувати *метод закріплення позитивного враження*, який сприяє мотивації і стимулюванню подальшої самостійної роботи студентів; підтримці їх позитивного враження від заняття, теми, дисципліни, викладача, заняття, і пообіцяти її завершити на наступному занятті.

Отже, науково-практичне дослідження проблеми оптимізації навчальної діяльності майбутніх економістів та впровадження результатів у навчальний процес ВНЗ сприятиме підвищенню ефективності та продуктивності навчальної праці студентів, допоможе їм сформулювати вміння, навички конструктивно опрацювати навчальний та науковий матеріал; вміло та гнучко орієнтуватися в інформаційному просторі; створити необхідні та достатні умови для ефективної діяльності у професійній сфері.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Юрий Константинович Бабанский. - М.: Педагогика, 1977 - 254 с. 2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
3. Верхола А. П. Оптимизация процесса обучения в вузе / Арнольд Павлович Верхола. - Киев. Вища школа. Головное изд-во, 1979 - 176 с.
4. Гоимблат С. О. Проблемы оптимизации высшего образования (на модели менеджмента и психологии) / С. О. Гоимблат, И. К. Сосин. [Монография]. Х. : Факт, 2004. - 720 с.
5. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / Александр Викторович Либин. - М. : Смысл, 1999. - 532 с.
6. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения / [А. Н. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. И. Пидкасистый и др.]; под ред. А. Н. Алексюка. - К. : ИСИО, 1993. - 336 с.
7. Оптимизация педагогической работы в вузе. [Темат. сбор. науч. трудов] / Под ред А. К. Ташева. - Челябинск : ЧПИ, 1989. - 118 с.
8. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя / Галина Ивановна Щукина. - М.: Просвещение, 1986. - 144с.
9. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: [Учебное пособие] / Валерий Александрович Якунин. - Л. : ЛГУ, 1986. - 43 с.

УДК 378.147.111:51

Н.В. ВІННІЧЕНКО, В.Я. ЗАБРАНСЬКИЙ

Анотація. В статті пропонується організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів з вищої математики в економічному ВНЗ, яке має поєднувати організаційні умови, методично-інформаційне та контрольнo-діагностичне забезпечення.

Ключові слова: самостійна робота студентів, інформаційно-організаційне забезпечення, методично-інформаційне забезпечення, контрольне забезпечення.

Аннотация. В статье предлагается организационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по высшей математике в экономическом ВУЗе, которое включает в себя организационные условия, методически-информационное и контрольно-диагностическое обеспечение.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, информационно-организационное обеспечение, методически-информационное обеспечение, контролирующее обеспечение.

Annotation. In the article the organizational-methodical providing of independent work of students on higher mathematics in economic institute of higher is offered. The given providing includes: organizational terms, informative-methodical and control-diagnostic providing.

Key words: independent work of students, information-organizing providing, informative-methodical providing, control providing.

Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх економістів ПІД ЧАС ВІВЧЕННЯ вищої математики

В умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчання самостійна робота студентів є однією з форм здійснення навчального процесу у ВНЗ, в умовах якої, поряд із навчальними заняттями, практичною підго-

товкою та контрольними заходами реалізується мета професійного становлення майбутнього економіста. Важливою умовою здійснення самостійної роботи студентів виступає організаційно-методичний аспект, планування самостійної роботи, створення та надання студенту відповідного методичного забезпечення.

Під забезпеченням самостійної роботи Козаков В.А. розуміє процес створення викладачем необхідних і достатніх умов навчання, які гарантували б задоволення потреб студентів в інформаційних джерелах [4, с. 177]. На його думку, повністю забезпеченим інформаційно-методичними матеріалами вважається такий навчальний процес, при якому всі студенти в перші дні від початку занять одержують все інформаційно-методичне забезпечення, в тому числі і забезпечення самостійної роботи. Чернілевський Д.В., Томчук М.І. включають інформаційно-методичні матеріали для самостійної роботи студентів в комплекс науково-методичного забезпечення навчального процесу, що забезпечує досягнення мети навчання у вищому навчальному закладі [6, с. 232]. Нічуговська Л.І. зауважує, що навчально-методичне забезпечення математичних дисциплін має носити спонукаючий до одержання знань характер і узгоджуватись з ідеями інтенсивного навчання [5, с. 90]. Вона вважає, що важливо передбачати створення та впровадження методичного комплексу нового покоління (методичних посібників, розробок, конспектів лекцій і т. ін.), орієнтованого на самостійну когнітивну діяльність студентів.

Реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти вимагають інтенсифікації навчального процесу та підвищення якості навчання, основною складовою якого є самостійна робота студентів, яка є ефективною лише при відповідному її організаційно-методичному забезпечення.

Мета статті: визначити організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх економістів під час вивчення вищої математики.

Проектування самостійної роботи майбутніх економістів з вищої математики, створення її організаційно-методичне забезпечення, що включає організаційні умови, методично-інформаційне та контрольньо-діагностичне забезпечення вивчення курсу, здійснюється відповідною кафедрою вищого освітнього закладу на основі навчальних планів, програм та галузевих стандартів підготовки економістів. Етап проектування самостійної роботи студентів у системі фахової підготовки майбутніх економістів є одним з найважливіших. Студент має виступати як суб'єкт цього процесу. Саме тут мають створюватись умови для розвитку самостійності як риси особистості майбутнього професіонала. Такий розвиток може відбуватись, коли студенту надана можливість самому планувати, контролювати й регулювати свою діяльність. Вихідними даними для цього мають бути: модульна програма з вищої математики та дидактична карта навчальної дисципліни, які укладаються кафедрою.

Модульна програма з вищої математики має визначати тематичний план, де означено кількість модулів, кредити ECTS на вивчення кожного модуля, регламентовано години навчальних занять (лекційних та практичних), самостійної позааудиторної роботи студентів; зміст навчальної дисципліни по модулях; теми практичних занять; теми рефератів; теми, винесені на самостійне опрацювання; модуль-контроль. Наведемо тематичний план з вищої математики для студентів І курсу спеціальності «Облік та аудит» (таблиця 1).

Таблиця 1

№ те- ми	Назви тем	Кредитів ECTS	Всього годин	Аудиторних	Лекції	Практичні	Самостійні	О
Модуль 1. Елементи лінійної алгебри								
1.1	Матриці та дії з ними.				2	1		4
1.2	Числові характеристики матриці				1	1		6
1.3	Системи лінійних рівнянь. Лінійні економічні моделі.				3	2		15
Всього за 1 модуль:		1	36	10	6	4	1	25
Модуль 2. Елементи векторної алгебри та аналітичної геометрії								
2.1	Системи векторів та n -вимірний арифметичний простір. Вектори та дії з ними.				-	-		10
2.2	Пряма у просторі R^n .				2	1		6
2.3	Поняття про лінії 2-го порядку.				1	1		6
2.4	Геометрія простору R^3 .				1	2		4
Всього за 2 модуль:		1	36	8	4	4	2	26
Модуль 3. Вступ до математичного аналізу. Диференціальне числення								
3.1	Числові послідовності. Нескінченно малі та нескінченно великі величини.				2	-		4
3.2	Границя функції. Неперервність функції.					2		2
3.3	Похідна функції однієї незалежної змінної. Диференціал. Основні теореми диференціального числення.				2	2		4
3.4	Функції багатьох незалежних змінних. Частинні похідні та повний диференціал.				2	2		4
3.5	Екстремум функції кількох незалежних змінних. Емпіричні формули.				4	2		2
Всього за 3 модуль:		1	36	18	10	8		216
Модуль 4. Інтегральне числення								
4.1	Первісна функції та невизначений інтеграл. Методи інтегрування.				2	2		2
4.2	Інтегрування раціональних функцій. Інтегрування тригонометричних та ірраціональних функцій.				4	4		6
4.3	Визначений інтеграл. Методи обчислення визначеного інтеграла				4	2		2
4.4	Кратні інтеграли.				2	2		2
Всього за 4 модуль:		1	36	22	12	10		212
Модуль 5. Диференціальні рівняння. Ряди								
5.1	Диференціальні рівняння. Лінійні диференціальні рівняння.				4	2		8
5.2	Числовий ряд та його збіжність. Достатні ознаки збіжності числових рядів.				2	2		6
5.3	Степеневий ряд та розвинення функцій у степеневий ряд.				2	2		6
Всього за 5 модуль:		1	36	14	8	6		220
ВСЬОГО:		5	180	72	40	32		999

Зміст навчальної дисципліни (лекції, практичні та СРС) на прикладі першого модуля «Елементи лінійної алгебри» наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Назви тем лекцій та їх зміст	Кількість годин
ТЕМА 1.1. Матриці і дії з ними. Поняття матриці, основні означення. Операції з матрицями. Ранг матриці та способи його знаходження.	2
ТЕМА 1.2. Числові характеристики матриці. Визначники та їх властивості. Поняття визначника 1-го, 2-го, n-го порядку. Мінор та алгебраїчне доповнення визначника. Обчислення визначника різними способами.	
ТЕМА 1.3. Системи лінійних алгебраїчних рівнянь. Лінійні економічні моделі. Основні поняття та означення. Дослідження сумісності лінійної системи за допомогою теореми Кронекера-Капеллі. Матричне розв'язання систем. Розв'язання систем за допомогою визначників. Довільна система лінійних рівнянь. Загальний та частинний розв'язок неоднорідної системи. Метод Гаусса розв'язання системи лінійних рівнянь, метод Жордана-Гаусса. Системи лінійних однорідних рівнянь. Модель Леонтьєва міжгалузевого балансу.	3
Зміст практичних занять	
Тема 1.1-1.2. Матриці та дії з ними. Обернена матриця. Ранг матриці. Визначники та їх властивості. Способи обчислення визначників.	2
Тема 1.3. Системи лінійних рівнянь та методи їх розв'язання (метод Крамера, метод оберненої матриці, метод Гаусса та Жордана-Гаусса). Системи однорідних рівнянь.	2
Модульна контрольна робота №1 (МКР №1)	2
Зміст тем, винесених на самостійне опрацювання	
СР №1. Властивості визначників n-го порядку. СР №2. Системи лінійних рівнянь. Основні поняття і означення. СР №3. Застосування систем лінійних рівнянь в економіці. Модель Леонтьєва багатогалузевої економіки	

Дидактична карта навчальної дисципліни - це схема організації навчального процесу, що відображає терміни вивчення підмодулів по датах семестру, тематику лекцій та практичних занять по кожному підмодулю, види контролю на практичних заняттях, позааудиторний поточний та модульний контроль, кількість балів за виконання робіт. Фрагмент дидактичної карти з вищої математики наведено в таблиці 3 (пояснення умовних позначень знаходяться в таблиці 1 та 2).

Студенти на основі модульної програми та дидактичної карти мають скласти власний календарний план їх самостійної роботи у семестрі, вибрати прийнятну його форму, передбачити рівномірність у розподілі всіх планових робіт по тижнях семестру, визначити необхідне методично-інформаційне забезпечення. Календарний план дає орієнтири, що потрібно досягти і у які терміни. Студент повинен сам навчитися планувати свою діяльність, а виконання календарного плану можна розглядати як один з параметрів рівня самостійності студента, що характеризує вміння самостійно планувати свою діяльність та реалізовувати плани. Характер-

ними ознаками календарних планів є визначення термінів одержання результатів навчальних дій на планований період та наявність строків перевірки засвоєння знань і вмінь. На першому занятті викладач має ознайомити студентів із назвою та короткою характеристикою змісту модуля, його інформаційним забезпеченням, формами занять, видах роботи й системою оцінювання у балах, зорієнтувати студентів у складанні календарного плану самостійної роботи із вказівкою конкретних строків подання виконаної роботи на перевірку.

Таблиця 3

Тематика лекцій	Дата	Зміст СРС	Зміст практичних занять	Дата	Контроль модуля				
					аудитор- ний	к-ть балів	позаауди- торний	дата перевірк	к-ть балів
Тема 1 1-1.2		СР №1	Тема 1.1, 1.2		Усна відповідь	0-2	Опорний конспект		0-2
Тема 1.2		СР №2	Тема 1.3		Матем. диктант	0-3	Домашня робота №1		0-10
Тема 1.3		СР №3	МКР №1				Творча робота №1		0-8

Однією з умов активізації та контролю за самостійною роботою студента може стати індивідуальний план (карта) виконання самостійної роботи. План дозволяє бачити і фіксувати результати роботи самим студентом і проектувати власну програму навчання. Такий план являє собою паперовий щоденник, який роздається кожному студенту на початку семестру, заповнюється і коректується ним самим. Види робіт залежать від змісту модуля, що вивчається. Терміни здачі робіт визначаються викладачем.

Методично-Інформаційним забезпеченням з вищої математики є: паперові джерела (підручники, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації з вивчення дисципліни, тестові завдання і т. ін.); електронні носії інформації, наприклад, електронний підручник, електронні варіанти дидактичних матеріалів, електронний банк професійно-орієнтованих завдань, ситуацій, проблем тощо, що розміщується на web-сторінці кафедри або викладача, яка містить корисну інформацію для студентів).

Для ефективної організації самостійної роботи студентів з вищої математики на кафедрі мають бути підготовлені відповідні навчальні та методичні посібники для організації самостійної роботи студентів. Однією з особливостей навчально-методичного посібника для організації самостійної роботи студентів є те, що в ньому має бути закладений алгоритм самостійного вивчення дисципліни «Вища математика». Структура методичного посібника з вищої математики може мати вигляд:

- I. Вступний блок:
 - передмова. Загальні цілі вивчення модуля.
 - опорні знання, необхідні для вивчення модуля.
 - тест-перевірка опорних знань.

II. Інформаційно-теоретичний блок:

- загальна структура модуля, з виділеними основними питаннями, що виносяться на самостійне опрацювання.
- цілі вивчення кожної теми модуля.
- перелік літератури.
- глосарій основних понять модуля.
- короткі теоретичні відомості з прикладами розв'язання та застосування в економіці

III. Контрольно-перевірочний блок:

- запитання для самоперевірки.
- тест-контроль вивчення модулю.
- рівні засвоєння модуля.
- індивідуальні рівневі самостійні завдання.

Короткі теоретичні відомості кожної теми модуля варто подати у вигляді опорного конспекту з використанням схем, малюнків та графіків.

При створенні посібника потрібно пам'ятати, що він розробляється для того, щоб у студентів була можливість самостійно опанувати зміст курсу та досягнути поставлених навчальних цілей.

Для пояснення сутності і мети самостійної роботи доцільним буде розробка і видання методичного посібника «Методичні поради першокурснику». Посібник ознайомить студентів з методичними аспектами основних видів роботи студентів, а саме:

з прийомками роботи на лекціях та практичних заняттях (підготовка до занять, правила ведення конспекту, правила роботи з посібниками та підручниками і т.ін.), а також про види, форми і методи самостійної роботи у ВНЗ, форми контролю за самостійною роботою. Такий посібник має бути у вільному доступі для кожного студента в бібліотеці університету чи на кафедрі. Він сприятиме оптимізації адаптаційних процесів першокурсників до навчання та, зокрема, до самостійної роботи у ВНЗ.

В сучасних умовах комп'ютерна підтримка самостійної роботи студентів, її організаційно-методичного забезпечення стає необхідною для оперативного доступу до учбово-методичних матеріалів, розміщених на web-сторінці кафедри. Викладачі на початку вивчення курсу мають повідомити студентів про web-сторінку кафедри на сайті ВНЗ, дати адресу, докладніше розповісти про учбово-методичний комплекс з вищої математики, пояснити структуру розміщеного на web-сторінці навчально-методичного матеріалу (модульна програма курсу, дидактична карта з методики математики, електронні підручники, список літератури, теми рефератів, питання до колоквіуму, для самоперевірки, систему оцінювання навчальних досягнень студентів), а також розповісти про електронні ресурси бібліотеки інституту, повнотекстові електронні ресурси з вищої математики, праці викладачів і співробітників кафедри.

Так, наприклад, web-сторінка «Кафедра вищої математики» може містити такі складові:

- склад кафедри та основні відомості про кафедру;
- корисна інформація для студента (дошка оголошень, Інтернет-посилання для пошуку інформації);
- модульна програма курсу, дидактична карта з вищої математики;
- електронні підручники та довідники, список літератури, теми рефератів, питання до колоквіуму, для самоперевірки, розрахунково-графічні роботи, творчі самостійні роботи;
- система оцінювання навчальних досягнень студентів;
- розклад консультацій;
- навчаючі програми з вищої математики.

Така інформаційна підтримка дозволить активізувати та оптимізувати СРС, економити час на підготовку до занять, реалізувати інтерактивний діалог між викладачами і студентами.

Важливим засобом самостійної роботи може стати електронний посібник з самостійного опанування дисципліни, структура якого частково відповідає друкованому навчально-методичному посібнику. Зручністю такого електронного засобу є те, що він розміщений в локальній комп'ютерній мережі ВНЗ і використання його можливе і в домашніх умовах і в умовах університету. Серед переваг електронного посібника є можливість інтерактивного його використання. З метою підвищення мотивації самостійної роботи студентів електронний посібник може містити наступні блоки:

- інформаційно-пояснювальний - виклад теоретичного матеріалу з навчальною метою;

- проблемний - виклад матеріалу з акцентом на окремі питання або задачі;

- контролюючий - чергування викладу матеріалу з перевірочними запитаннями; постійне оцінювання знань студентів з рекомендаціями щодо подальшого вивчення матеріалу; перехід до наступної частини матеріалу тільки після опрацювання певної його частини і відповідей на тестові запитання).

Електронний посібник забезпечить студентам режим самонавчання, можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії та інтерактивного навчання. Високий ступінь інтерактивності дозволяє встановити зворотній зв'язок студентів з викладачем, що розвиває навички самостійної роботи над навчальним матеріалом та допомагає встановлювати контроль над вивченням відповідного модуля.

Перевагами електронного посібника є: компактне збереження великого обсягу навчального матеріалу; широкі можливості пошуку потрібної інформації (за гіперпосиланнями); наочність: можливості представлення графічної інформації; можливість виконання тестових завдань; проведення повноцінного навчання для студентів, що пропустили заняття з поважних причин (наприклад, через хворобу). Електронне тестування дозволить студентам проводити самостестування з окремих тем чи модулів, виявляти прогалини в засвоєному матеріалі, отримати рекомендації з додаткового вивчення теми (за посиланнями в темі або модулі).

Важливим моментом в організації самостійної роботи студентів є її контрольнодіагностичне забезпечення. Воно створює зворотній зв'язок між викладачем і студентом, допомагає студентам ефективно реалізувати індивідуальну освітню траєкторію навчання і виконання самостійної роботи.

У якості контрольного забезпечення СРС мають бути і електронні засоби, а саме: матеріали для модульних контрольних робіт (банк тренувальних вправ, перелік запитань для самоперевірки); тестові запитання до кожної теми модулю, що вивчається студентами самостійно.

Діяльність викладача має стимулювати студента і допомогти йому визначити власну траєкторію навчання. Система керівництва СРС включає оперативне консультування, оцінку проміжних і кінцевих результатів, внесення коректив у проектування і організацію СРС.

Таким чином, обов'язкова умова ефективності самостійної роботи студента - комплекс організаційно-методичного забезпечення для СРС з дисципліни. Гармонійне поєднання традиційних та новітніх систем навчання забезпечить впровадження в навчальний процес інформаційних комп'ютерних технологій, зокрема мультимедійних лекцій з вищої математики; інтерактивних навчальних програм, програм-тестів, електронних довідників та підручників, прикладних програм і т. ін. Організація самостійної роботи з використанням комп'ютерних технологій при вивченні вищої математики та пошук раціональних методик їх впровадження залишається серед перспективних напрямків подальших досліджень.

Література

1. Вінніченко Н.В. Структура і зміст навчально-методичного посібника для самостійної роботи майбутніх економістів з вищої математики / Н.В. Вінніченко // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції «Розвиток інтелектуальних вмінь та творчих здібностей учнів і студентів в процесі навчання математики» (3-4 грудня 2009 р.) - Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2009. - с. 129-130.
2. Грохольська А. В., Яценко С.Є. Методика навчання математики в старшій та вищій школах: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальностей 7.010103; 8.010103. / А.В. Грохольська, С.Є. Яценко. - К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. - 191с.
3. Забранський В.Я. Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів з методики навчання математики / В.Я. Забранський // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції "Особистісно-орієнтоване навчання математики: сьогодення і перспективи" (Полтава, 8-9 квітня 2008 р.). - Полтава: АСМІ, 2008. - с. 66-67.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. / В.А. Козаков. - К.: Вища шк., 1990. - 248 с.
5. Нічуговська Л.І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика / Л. І. Нічуговська. - Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. - 152 с.
6. Чернілевський Д.В., Томчук М.І. Педагогіка та психологія вищої школи// навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. - Вінниця: Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», 2006. - 402с

УДК (337.8)

А.М.ГЕДЗИК

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ "ТЕХНОЛОГІЯ"

Анотація: В статті розкриваються особливості формування геометричних понять, що використовуються в процесі графічної підготовки студентів, на основі внутрішньотемних, внутрішньопредметних і міжпредметних логічних та перспективних взаємозв'язків, психолого-фізіологічних закономірностей графічної діяльності.

Ключові слова: Викладання креслення, геометричні поняття, просторова уява, графічне зображення, графічні завдання.

Аннотация: В статье раскрываются особенности формирования геометрических понятий, которые используются в процессе графической подготовки студентов, на основе внутритемных, внутрипредметных и межпредметных логических и перспективных взаимосвязей, психолого-физиологических закономерностей графической деятельности.

Ключевые слова: Преподавание черчения, геометрические понятия, пространственное воображение, графическое изображение, графические задания.

Annotation: The features of forming of geometrical concepts which are used in the process of graphic preparation of students open up in the article, on the basis of vnutrishnetemnykh, vnutrishnepredmetnykh and intersubject logical and perspective intercommunications, psikhologo-physiology conformities to law of graphic activity.

Key-words: Teaching of draft, geometrical concepts, spatial imagination, graphic image, graphic tasks.

В більшості сфер сучасної практичної діяльності людини значно зросла питома вага мислительних операцій, пов'язаних зі сприйняттям різноманітної інформації, вираженої графічною мовою, її усвідомленням і уявним оперуванням. Тому безперечним слід визнати той факт, що графічна підготовка повинна стати невід'ємним елементом загальноосвітньої підготовки.

Питання оптимізації графічної підготовки майбутніх вчителів освітньої галузі "Технологія", перед якими стоїть не просте завдання щодо формування в учнів графічних знань і вмінь, необхідних як для перетворювальної, так і пізнавальної діяльності заслуговує на особливу увагу.

В процесі викладання креслення викладачеві доводиться увесь час оперувати новими, раніше невідомими для студентів поняттями, а отже й термінами.

Більшість предметів та деталей, що розглядаються в кресленні, можна умовно розчленувати на відповідні геометричні тіла. Таке умовне розчленування є дуже потрібним компонентом читання креслень предметів у прямокутних проекціях. Щоб прочитати креслення предмета, треба створити певне просторове уявлення про цей предмет. Якщо предмет має просту і звичну для студента форму, то просторове уявлення може створюватися без умовного розчленування цього предмета на окремі тіла. Проте, якщо предмет має складнішу форму, то просторове уявлення про нього складається поетапно через розчленування його на окремі складові частини, що мають форму геометричних тіл. Але якщо просторове уявлення про предмет створено без розчленування, то наступні графічні операції і перетворення з цим предметом (побудова відповідних виглядів, розрізів, перерізів та аксонометричних проекцій) зробити без розчленування студент вже не може [6].

Мислення в образах, що формується за допомогою геометричних понять, є складним психічним процесом, у якому мають місце результати безпосереднього почуттєвого сприйняття реального світу (його наочного зображення), їх понятійної обробки і уявного перетворення цих результатів під впливом поставлених вимог, особливостей минулого досвіду, професійних інтересів намірів тощо. Будучи різновидом розумової діяльності, образне мислення виконує свою головну гносеологічну функцію, яка забезпечує пізнання найбільш суттєвих сторін і закономірних зв'язків об'єктів дійсності, але виконує її специфічними засобами у формі наочних образів [7].

Головною ознакою кожного образу (на відміну від слова) є просторова розміреність елементів, що входять до нього. У образі відображаються не тільки окремі перцептивні ознаки, властивості, але і їх структура, зорієнтованість у просторі (видимому чи уявному), співвідношення обрисів і фону. Ось чому часто образ характеризують термінами "розумовий погляд", "мислительна картина", "проекція на уявну площину" і т. ін. Тим самим підкреслюється важлива особливість образу - наявність як обов'язкового його елементу - точки відліку. У цьому випадку звичайно виділяють три точки відліку: 1) за схемою об'єкта ("від себе"); 2) від заданих орієнтирів (баз); 3) від довільно вибраної система відліку.

Психологічним механізмом образного мислення є діяльність уявлювання, яка забезпечує створення образів, оперування ними, перекодування їх в заданому (чи довільно обраному) напрямку, використання різних систем відліку для побудови образу, виділення в образі різних ознак і властивостей об'єктів, з якими пов'язана діяльність людини. Термін "уявлювання" на відміну від "уяви" був запропонований Б.М.Тепловим [1] щоб позначати процес створення слухового (музичного) образу. Надалі цим терміном стали позначати процес створення зорових (наочних) образів, які формуються на різній графічній основі (О.М.Кабанова-Меллер, Б.Ф.Ломов, Ф.М.Шемакін та ін.).

Уявлення залежно від умов, у яких воно відбувається, у них же нормується і знаходить прояв, має різні рівні здійснення.

У сучасній психології розуміння механізму створення різних образів базується в основному на віднесенні їх до різних психічних функцій (сприйняття, уяви, уявлення). Відмінності між ними вбачають у динаміці співвідношення почуттєвих

і понятійних компонентів, у перевагах одиничного чи загального. Основою створення образів і оперування ними визнаються чітко відокремлені діяльності двох типів - продуктивна і репродуктивна. Відображенням цього є прийнятий у психології поділ образів на образи пам'яті і образи уяви, які в свою чергу діляться на відтворюючі і власне творчі. Створення нового в образній формі приписується лише специфіці уяви. Але, як зазначає І.С.Якиманська [7, с. 12], така характеристика уявлювання як дискретного процесу в цілому не відповідає нагромадженню останнім часом експериментальному матеріалу. Фундаментальними дослідженнями Б.Г.Ананьєва, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, О.В.Запорожця, В.П.Зінченка переконливо показало, що створення образу навіть на рівні сприйняття здійснюється у процесі активної перетворюючої діяльності суб'єкта, до якої задіяні чисельні психічні процеси. Структура цієї діяльності формується шляхом засвоєння напрацьованих суспільством сенсорних еталонів. Вона являє собою систему дій (практичних і розумових), які динамічно складуються залежно від змісту сенсорної задачі, характеру сприймаемого об'єкта, рівня оволодіння суб'єктом перцептивними діями. Саме спеціально організована перцептивна діяльність, в основі якої лежать певні способи обстеження об'єкта, застосування понятійного апарату (різноманітних критеріїв аналізу), забезпечують багатопланове, багаторівневе сприйняття об'єкта (О.М.Кабанова-Меллер, І.С.Якиманська та інші).

Перехід до створення образу за уявленням характеризується як ускладненням самих форм перцептивно!" діяльності, так і зміною умов її здійснення. Механізм уявлювання набуває при цьому нових рис. Це зобумовлено тим, що створення образу за уявленням здійснюється переважно при відсутності об'єкта (або даних минулого сенсорного досвіду). Виконання цих уявних перетворень здійснюється навмисно, довільно, із застосуванням спеціальних способів уявлювання.

Основним змістом цієї діяльності є не стільки актуалізація минулих сприйнятів (вони можуть бути лише вихідним матеріалом), скільки їх активне уявне перетворення, яке приводить до створення образу, відмінного від змісту того наочного матеріалу, на котрому він спочатку виник. Наприклад, створення образу на основі креслення, яке містить три вигляди, пов'язане не тільки із сприйняттям заданих зображень, але і з виходом за його межі. Спочатку вивчається кожен вигляд окремо, що ще не забезпечує створення образу зображеного об'єкта. Адже образ об'єкта, створений за кресленням, не може бути образом самого креслення (трьох його виглядів), так само і простою їх сумою (не виникає за принципом фотографії). Створення образу за кресленням передбачає не звичайне його відтворення, а уявне "наповнення" кожного вигляду третім виміром, знання методу проєціювання і пов'язаних з ним накладень, обертань, суміщень, володіння системою умовних позначень тощо. Те ж саме відбувається при створенні образу на основі рисунка, схеми, графіка, тобто будь-якого графічного засобу.

Таким чином діяльність уявлювання, на якому б рівні вона не здійснювалась (при сприйнятті, уяві), забезпечує створення нового (по відношенню до вихідного), у цьому відношенні вона є продуктивною. Визнаючи це положення, необхідно з'ясувати - як же бути з уявою. Адже саме за нею (і тільки за нею) у традиційній психології закріпилося "право" на створення нового. На думку І.С.Німанської, відповідь на це питання пов'язана з вивченням механізму уявлювання на рівні уяви, де оперування образами виступає як діяльність самостійна, розгорнута, складна за структурою, умовами здійснення [7]. Вона виконується, поперше, на основі уже створених первинних образів, без безпосередньої опори на вихідний наочний матеріал (останній може лише затрудняти здійснення цієї діяльності). По-друге, вона базується, як правило, на використанні різнотипних

образів: різного ступеня узагальнення, динамічності. Оперуючи різнотипними образами, задіяними у процес створення нового образу, мислення в образах набуває всіх рис власне творчого процесу. Таким чином, якщо сприйняття вважати діяльністю по уявній видозміні заданого наочного матеріалу, по "вибиранню" з його змісту необхідних для розв'язування задачі ознак, властивостей, відношень об'єкта, то уявленням повинен бути результат уявлювання, яке здійснюється одночасно з опорою на сприйняття і з відокремленням від нього.

Уява є більш складною діяльністю уявлювання. Вона здійснюється вже з максимальним відокремленням від вихідної наочної основи шляхом різнопланових і багаторазових перетворень наявних образів, створених на різній наочній основі. Отже, на будь-якому рівні свого здійснення уявлювання забезпечує створення нового. Відмінності тут можуть бути пов'язаними із ступенем новизни, умовами її виконання. Перетворення вихідного матеріалу для побудови образу, оперування ним має місце на всіх рівнях уявлювання, різні лише конкретні умови, за яких воно реалізується.

Образ, створений на основі умовного графічного зображення - це образ-схема, яка відтворює у своєму змісті найбільш загальні просторові властивості і відношення, часто властиві цілому класу однорідних об'єктів. Образ-схема у свою чергу породжує цілу низку і інших образів, більш наочних і конкретних. Наприклад, за кресленням зубчастого колеса можна створити образи різних конкретних зубчастих коліс, які можуть відрізнятися між собою матеріалом, призначенням і т. ін.; але які мають однакову геометричну форму, розміри, конструктивні особливості [4].

Таким чином, образне мислення може оперувати і просторовими образами одиничних об'єктів, і узагальненими образами-схемами. Ці образи в процесі користування різними графічними зображеннями не виникають поруч один з одним, незалежно один від одного. Навпаки, відбувається постійне перекодування образів у вигляді переходів від предметних образів до зображень (наочних, проєкційних, схематичних і т.п.), які фіксують не тільки „речові" властивості об'єктів, а й їх стан, процеси, що в них відбуваються, зв'язки і залежності, просторові і структурні відношення, безпосередньо не пов'язані з самою „речовинністю" і не співвіднесені з нею.

У просторових образах фіксуються геометричні особливості статичних предметів, тобто те, чим відрізняється один предмет від іншого: форма, величина, просторове співвідношення частин і цілого, положення на площині чи у просторі. Але у них може фіксуватись спосіб перетворення об'єктів, тобто процес їх динаміки. При цьому міра спільності образу, що фіксує спосіб перетворення, також, може бути різною. Наприклад, можна уявити, як буде змінюватись положення при його повороті на певний кут навколо якоїсь пов'язаної з ним осі. Але можна уявити це переміщення і відносно якогось об'єкта, яким може бути реальний предмет.

Одиничний образ конкретного об'єкта, який виникає на основі його безпосереднього сприйняття, вже можна вважати узагальненим, через те що він відображає різні варіативні враження про його просторове положення відносно спостерігача. Образ, створений на основі умовного графічного зображення - це образ-схема, яка відтворює у своєму змісті найбільш загальні просторові властивості і відношення, часто властиві цілому класу однорідних об'єктів. Образ-схема у свою чергу породжує цілу низку інших образів, більш наочних і конкретних. Наприклад, за кресленням зубчастого колеса можна створити образи різних конкретних зубчастих коліс, які можуть відрізнятися між собою матеріалом, призначенням і т.ін., але які мають однакову геометричну форму, розміри, конструктивні особливості.

Таким чином, образне мислення може оперувати і просторовими образами одиничних об'єктів, і узагальненими образами-схемами. Ці образи в процесі користування різними графічними зображеннями не виникають поруч один з одним, незалежно один від одного. Навпаки, відбувається постійне перекодування образів

у вигляді переходів від предметних образів до зображень (наочних, проєційних, схематичних і т.ін.), які фіксують не тільки "речові" властивості об'єктів, а й їх стан, процеси, що у них відбуваються, зв'язки і залежності, просторові і структурні відношення, безпосередньо не пов'язані з самою "речовинністю" і не співвіднесені з нею.

Просторові образи, створювані на різній графічній основі, мають досить складне походження. У них фіксуються просторові залежності, характерні як для окремих предметів, так і для цілого класу предметів, що мають загальні геометричні конструктивно-технічні особливості. Структура просторового образу суттєво залежить від характеру графічної основи, на якій образ виникає. Але поряд з цим вона визначається також тією функцією, яку образ виконує у процесі розв'язування технічної задачі, пов'язаної з використанням графічних зображень. Залежно від функції у образі фіксуються не всі властивості і ознаки відображуваного об'єкта, а лише ті, котрі потрібні для реалізації діяльності, її успішного здійснення. Як зазначала І.С.Якиманська [7], спрямованість психічного відображення являє собою фундаментальну закономірність, яка виражається залежністю структури образу від його функції в діяльності. Ця закономірність у специфічному вигляді проявляється і при створенні просторових образів.

Найбільш важливим завданням на першому етапі навчання варто вважати прищеплювання студентам міцних навичок і вмінь „бачити геометрію” навколо себе, тобто дізнаватися в навколишніх предметах плоскі й просторові фігури.

Тільки постійно повертаючись до цих понять, систематично використовуючи приклади, завдання, що включають їх, можна закріпити ці поняття в пам'яті студентів і уникнути тим самим плутанини в термінології, що перешкоджає розумінню середовища, в яке вводить студентів викладач креслення. Можливості для формування умінь виділяти предмет з навколишнього середовища, бачити об'ємне в плоскому, робити масштабні перетворення закладені в самій відображаючій діяльності мозку. Точніше: вони є рисами відображаючої діяльності. Ці риси формуються у стихійному досвіді сприйняття, одержуваному кожною людиною в повсякденному житті. Вони і створюють можливість для оволодіння графічною діяльністю. А формування цієї діяльності здійснюється в процесі навчання. Око і рука, відображаючи просторові особливості предметів, як довів Сеченов, діють за законами геометрії [4]. Але цього для оволодіння графічною діяльністю мало. Потрібна відповідна підготовка.

Значно більша увага до геометричних закономірностей, які можна й треба розкривати в процесі вивчення креслення, дозволить:

- підвищити свідомість вивчення основних положень курсу креслення шляхом подолання рецептурного підходу до виконання побудов;
- прищепити студентам навички самостійності в пошуках можливих варіантів вирішення завдань, уміло поєднуючи засоби графіки й геометричний аналіз;
- продемонструвати в можливих межах перед студентами геометричні основи з теорії методів зображень;
- сформувати в студентів правильне розуміння геометричного апарату проєкційного креслення як точного й позбавленого будь-якого довільного зображення;
- показати, що від правильно побудованого зображення завжди можна одержати вичерпні й точні відомості про будь-які геометричні властивості оригіналу й, зокрема, про дійсні розміри складових його елементів.

Орієнтовний обсяг і зміст геометричних понять у курсі креслення формує наступні вимоги:

- а) уміння студентів відрізнити зображення плоскої фігури від зображення об'ємного тіла;
- б) розуміння деяких найпростіших закономірностей, пов'язаних з утворенням тіл обертання й багатогранників;

в) розуміння деяких найпростіших закономірностей, пов'язаних зі спотворенням лінійних розмірів на наочному зображенні просторової фігури;

г) уміння представити геометричні елементи об'ємного тіла, які повністю не спостерігаються на його наочному зображенні (закриті іншими елементами);

д) уміння зберігати уявлення про геометричний образ тіла й взаємне розташування його елементів при деяких уявних переміщеннях його в просторі (при поворотах);

е) знання студентами назв основних геометрических тіл і їхніх елементів.

Для закріплення вищезгаданих геометричних понять викладачеві варто проводити наступні вправи:

- 1) прочитати креслення, тобто пояснити за ним геометричну форму об'єкта;
- 2) встановити за кресленням, якому елементу поверхні (площині, ребру, вершині й т.д.) належить точка, одна із проекцій якої задана;
- 3) визначити цей елемент на тому вигляді, на якому задана проекція точки;
- 4) виявити (знайти) цей елемент на всіх інших видах креслення, встановивши характер його зображення (дійсна величина, спотворена проекція й т.д.) на кожному з виглядів, і знайти положення в просторі відносно площин проекцій (паралельний, перпендикулярний і т.д.);
- 5) побудувати на елементах предмету відсутні на кресленні проекції точки за допомогою ліній проекційного зв'язку.

Практичною реалізацією вміння читати креслення є графічна побудова відповідних виглядів предмета за двома заданими. Для виконання цієї вправи треба вміти не тільки аналізувати форму предмета і розміщення окремих його елементів, а й створювати відповідне просторове уявлення і зображення його на кресленні з додержанням проекційного зв'язку.

Додержання проекційного зв'язку, в свою чергу, пов'язане з метричними співвідношеннями зображень предмета, тобто з габаритними розмірами та розмірами окремих елементів предмета. Таким чином, щоб побудувати вигляд предмета, студент повинен з'ясувати його загальну форму, а для цього в думці розчленувати предмет на окремі геометричні тіла. Цю розумову операцію студенти виконують досить чітко, якщо задані предмети однозначно розчленовуються на складові геометричні тіла. Проте форма більшості зображуваних предметів складається з різних комбінацій геометричних тіл у вигляді вирізів та отворів. Тому, щоб побудувати відповідні зображення, студент має проаналізувати ферму предмета за два етапи: спочатку вичленити загальні, габаритні складові частини предмета, а потім заповнити їх відповідними вирізами та отворами. Тільки на основі такого синтетичного аналізу можна створити повне й правильне просторове уявлення про заданий предмет. Якщо студент сприймає відповідну конструктивну особливість предмета (виріз або отвір) як факт, без аналізу її геометричних форм, то йому важко буде відтворити проекцію цієї конструктивної особливості на іншому вигляді. Крім того, для правильної побудови виглядів предмета треба також чітко з'ясувати та зафіксувати в думці габаритні розміри предмета, а також розміри відповідних вирізів і отворів. Тому для поглиблення вмінь читати креслення вправи на побудову виглядів предметів слід доповнювати запитаннями про зміст аналізу всіх форм предмета.

Процес формування графічних понять повинен максимально враховувати принципи природовідповідності, психолого-фізіологічні основи готовності студентів до графічної діяльності, а також і рівень сформованості вихідних геометричних понять. Зокрема на початковому етапі вивчення курсу креслення потрібно визначати такий перелік видів графічних робіт, використовувати такі методи навчання, які сприяли б розвитку в студентів уявлень про аналіз геометричних об'єктів, масштабні перетворення, що забезпечить формування надійного базису для графічної діяльності.

Література

1. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. - М.: Педагогика, 1979. - 255 с.
2. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия // Вопросы психологии, 1957. - №1. - С.30.
3. Говоркова А.Ф. Формирование геометрических понятий // Начальная школа. - 1963. - №2. - С. 37-42.
4. Ломов Б.Ф. Психологические основы формирования графических знаний, умений и навыков. - В кн.: Основы методики обучения черчению / Под ред. А.Д. Ботвинникова. - М.: Просвещение, 1966. - С. 117 — 146.
5. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения.-М.:Гуманит.изд.центр ВЛА-ДОС,2000.-240с.
6. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 175 с.
7. Якиманская И. С. Уровни анализа, синтеза и абстракции при чтении чертежа у учащихся IV — VIII классов. / Вопросы психологии — 1959. - №1. - С. 114 - 126.

УДК 373

О.О.ГЛУШКО

ПРОФІЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ

Анотація. Математична підготовка студентів хіміко - біологічного факультету педагогічного ВНЗ важлива складова їхньої освіти. В результаті експерименту виявлено, що вивчення математики може допомогти підвищити рівень професійної компетентності майбутніх вчителів хімії та біології.

Ключові слова: математична підготовка студентів, профільна диференціація.

Аннотация. Математическая подготовка студентов химико - биологического факультета педагогического ВУЗ важная составляющая их образования. В результате исследования поставленной проблемы выявлено, что изучение математики может помочь повысить уровень профессиональной компетентности будущих учителей химии и биологии.

Ключевые слова: математическая подготовка студентов, профильная дифференциация

Annotation. Mathematical preparation of students of Chemical Biology Teacher important part of their university education. As a result of the put problem revealed, that the study of mathematics may help to increase the level of professional competence of the future teachers of the chemistry and biology.

Key words: mathematical preparation of students, profile differentiation.

Математика, завдяки універсальним методам вивчення різних сфер діяльності людини, набуває особливого статусу у природничих дисциплінах.

Питання про роль математики в природознавстві зводиться до питання про застосування математичних методів в різних галузях природничих наук. А тому проблема математичної підготовки студентів хіміко - біологічних спеціальностей постійно знаходиться в зоні підвищеної уваги дослідників, що займаються проблемами математичної освіти і математичною підготовкою спеціалістів природничих галузей.

Дослідження з основ педагогіки та психології вищої школи (А.М.Алексюк, С.І.Архангельський, В.М.Галузінський, О.В.Євдокимов та ін.), визначаючи особистість студента як головну мету освітнього процесу, вказують на необхідність забезпечен-

ня пріоритету соціально-мотиваційних факторів у навчальному процесі. Водночас відзначається необхідність модернізації системи навчання через диференціацію навчання, в основі якої лежить створення сприятливих навчальних умов для розвитку студентів з різним рівнем підготовки та різними здібностями, використання особистісно-орієнтованих технологій; поєднання та інтеграцію аудиторної та позааудиторної діяльності в вищому закладі освіти як умови створення збагаченого освітнього середовища для розвитку базових компонентів навчання і розвитку студентів.

На сьогодні зміст навчального матеріалу має забезпечувати не екстенсивне, а інтенсивне навчання і самонавчання студентів, перенесення акцентів із перманентного збільшення обсягу інформації, призначеної для засвоєння студентами, на вироблення вмінь її використовувати для досягнення певних цілей, тобто на інтелектуально-професійний розвиток студента.

Вивчення вищої математики на природничому факультеті педвузу відіграє особливу роль у підготовці фахівця - як у плані формування в студентів певного рівня математичної культури, так і в плані формування наукового світогляду, розумінні сутності прикладної і професійної спрямованості курсу, оволодіння методами математичного моделювання.

Курс вищої математики покликаний максимально допомогти студентові в оволодінні необхідними математичними методами і умінні їх вільно застосовувати при вивченні хімії, біології, екології та інших суміжних дисциплін. Він має бути основою для розуміння студентами фундаментальних курсів, а також забезпечувати потреби кафедр природничих дисциплін у навчанні ними загальноприйнятих курсів, при виконанні курсових, науково-дослідних і дипломних робіт.

При постановці даного курсу ми керуємося двома досить загальними принципами: виклад навчального змісту повинен зберігати міру між математичної строгістю і тими запитами, які притаманні для більшості студентів, які обрали для себе професійну діяльність, пов'язану з однією з областей природознавства, а не математики; необхідно виробити у студентів чітке уявлення про те, що математика є одним з найважливіших інструментів в арсеналі дослідника-натураліста, універсальним засобом, за допомогою якого можна описати залежності, що існують в природі, і використовувати їх у подальшому для наукових прогнозів явищ і процесів.

Ми вважаємо, що навчально-дидактичний комплекс « Вища математика », який включає не тільки робочу програму курсу, короткі конспекти лекцій, плани практичних занять, збірник задач, варіанти домашніх контрольних робіт, але містить і паспорт навчального процесу у вигляді технологічних карт, використовуючи технологією В.М. Монахова[3]. Кожна технологічна карта розроблена за визначеним розділом і включає в себе: а) декілька мікроцілей, які обов'язково повинен досягти кожен студент; б) діагностики по кожній мікроцілі, тобто самостійні роботи, що дозволяють судити про досягнення або недосягнення студентом поставленої мети; в) позааудиторної самостійної діяльності студентів з визначену «міру» різнорівневих завдань, виконання яких необхідно і достатньо для досягнення поставленої мікроцілі, значить, для успішного проходження діагностики; г) корекцію - інформацію, яка попереджає студента про найбільш розповсюджені, типові помилки, в результаті поставленої цілі ті шляхах її ліквідації; д) логічну структуру навчального процесу - дає представлення про види послідовності аудиторних занять в процесі досягнення кожної мікроцілі. Для прикладу розглянемо технологічну карту з розділу « Аналітична геометрія ».

Таблиця

АНАЛІТИЧНА ГЕОМЕТРІЯ		
Логічна структура навчального процесу	ЛІ (В 1 Мір 1—>Пр2(Д 1)—Л2(В2)М1р3(Д2)—Л3(В3М>Пр4(Д3))	
Цілепокладання	Діагностика	
В1: Вміти розв'язувати найпростіші задачі на площині, складати рівняння прямих (різними способами)	Дано трикутник з вершинами $A(-4; 2)$, $B(0; -1)$, $C(3; 3)$. 1. Знайти довжину сторони BC і написати її рівняння. 2. Написати рівняння прямих, паралельної та перпендикулярної BC (завдання 1), що проходять через точку $M(3, 1)$ 3. Знайти проекцію точки $D(1; 6)$ на пряму BC . 4. Скласти план розв'язання завдання: «Знайти коор-	
В2: Вміти складати рівняння ліній 2-го порядку та розпізнавати їх за поданими рівняннями; визначати координати фокусів	Дано лінії другого порядку: а) $x^2 + y^2 - 9 = 0$; б) $x^2 + 2y^2 = 8$; в) $x^2 + 2y^2 = 8$; г) $y^2 = 12x$. 1. Визначити вигляд кожної лінії, записавши рівняння в канонічному вигляді; схематично зобразити дві з них. 2. Знайти координати фокусів (де це можливо). 3. Вказати вісь симетрії параболи, фокус якої знаходиться в точці перетину прямої $4x - 3y - 4 = 0$ з віссю абсцис. 4. Записати рівняння параболи із завдання 3. Знайти координати точки $M(x; y)$ параболи, віддаленої від фокусу на відстань 5.	
В3: Вміти складати рівняння площини та прямої в просторі, які задані різними способами.	1. Скласти рівняння площини, що проходить через точку $A(5; 4; 3)$ і перпендикулярну до вектора OA . 2. Скласти рівняння прямої, що проходить через точки $A(1; 2; 3)$ і $B(2; 6; -2)$. 3. Визначити відрізки, відсікаємо площиною (завдання 1) на осях координат. 4. Скласти план розв'язання завдання: «Знайти координати точки перетину площини (завдання 1) і прямої (завдання 2)».	
Корекція 1		
Зміст помилки	Ліквідація помилки	Система вправ
Кутовий коефіцієнт прямої вважають рівним A замість $(-A/B)$, тоді рівняння задане у вигляді $Ax \pm By + C = 0$	1. Повторити суть параметрів k і b в рівнянні прямої $y = kx + b$, 2. З рівняння $Ax \pm By + C = 0$ виразити змінну y і вказати кутовий коефіцієнт прямої.	Визначити кутові коефіцієнти прямих: $y = x + 4$; $y = 3x - y$; $x + 5y - 3 = 0$.
Корекція 2		
Помилки при знаходженні півосей еліпса і гіперболи, коли рівняння цих ліній задані у вигляді $Ax \pm By = C$	Розділити обидві частини рівняння на C і подати у вигляді $\frac{x^2}{a^2} \pm \frac{y^2}{b^2} = 1$	Привести до канонічного виду рівняння: $2x^2 + 4y^2 = 4$; $x^2 + 5y^2 = 10$; $3x^2 - y^2 = 5$.
Позааудиторна самостійна діяльність студентів (ПСДС)		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
В1 №60, №62, №64, №66, №68	№56, №72, №73, №74	№80, №81, №82
В2 №85, №86, №87, №88, №89	№94, №98, №99, №100	№105, №107, №108
В3 №110 №111, №112, №117, №118	№122. №123, №125 №130,	№130, №131

Для того, щоб студенти успішно пройшли діагностику на вибраному ним рівні, в карті є різноманітні завдання (подані з підручника Бавріна 1.1 [1]) для позааудиторної самостійної роботи; остання строго дозована, щоб не створювати навчальних перенавантажень і гарантовано підготувати студентів до виконання діагностики.

Використання навчально-дидактичного комплексу дає студенту цілісне уявлення про зміст курсу і логіку його розгортання; дозволяє заздалегідь планувати організацію самостійної роботи у відповідності до вибраного рівня підготовки; чітко сформульовані вимоги до рівня математичної підготовки студентів хіміко-біологічного профілю педагогічних ВНЗ.

Література

1. Баврин И.И. Высшая математика: Учеб. для студ. естественно - научных спец. лед. вузов. - М: Издательский центр «Академия», 2002. - 616 с.
2. Долматова Т.А. Математика: Учебно-дидактический комплекс для студентов биологических факультетов педагогических вузов / Т.А. Долматова, В.Ф. Любичева. - Новокузнецк: РИО КузГПА, 2004. - 125 с.
3. Монахов В.М., Нижников А.И., Арнаутков В.В. и др. Технология проектирования траектории профессионального становления будущего учителя. - Волгоград-Москва: Персена, 1998. - 84 с.

УДК 378. 14: 371.13

Н.Б. ГРИЦАЙ

ІНДІВІДУАЛЬНА РОБОТА СТУДЕНТІВ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

Анотація: У статті уточнено розуміння сутності понять „самостійна робота” та „індивідуальна робота” в умовах кредитно-модульної системи навчання. Визначено різноманітні види індивідуальної роботи студентів з методики навчання біології. Запропоновано низку індивідуальних навчально-дослідних завдань для майбутніх учителів біології.

Ключові слова: методика навчання біології, самостійна робота, індивідуальна робота, індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Аннотация: В статье уточнено понимание сути понятий „самостоятельная работа” и „индивидуальная работа” в условиях кредитно-модульной системы обучения. Определены разнообразные виды индивидуальной работы студентов по методике обучения биологии. Предложен ряд индивидуальных учебно-исследовательских заданий для будущих учителей биологии.

Ключевые слова: методика обучения биологии, самостоятельная работа, индивидуальная работа, индивидуальные учебно-исследовательские задания.

Annotation: In the article the understanding of the concepts of “independent work” and “individual work” in a credit and module teaching system is clarified. Different types of students individual work in teaching biology methods are defined. A number of individual teaching and research tasks for the future teachers of biology is proposed.

Key words: methods of teaching biology, independent work, individual work, individual teaching and research tasks.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору в навчальному процесі вищих навчальних закладів усе більшу увагу зосереджують на проблемі організації самостійної роботи студентів. Традиційно у вітчизняній вищій школі перевага надавалася аудиторній роботі (лекціям, семінарам, лабораторним і практичним заняттям). Такі форми організації навчання мають, як правило, повністю розроблене, систематизоване й апробоване навчально-методичне забезпечення з кожної дисципліни. Крім того,

методику проведення різних видів лекцій і практичних занять ґрунтовно висвітлено в підручниках та навчальних посібниках з педагогіки вищої школи, методик викладання окремих навчальних дисциплін у ВНЗ тощо.

Проте збільшення частки самостійної та індивідуальної роботи студентів за кредитно-модульною системою навчання зумовило низку проблем, причиною яких є недостатня розробленість методики їхньої організації. Тому питання проведення самостійної та індивідуальної роботи у вищій школі потребує значного доопрацювання.

Аналіз останніх досліджень. Самостійна робота студентів здавна була предметом дослідження багатьох науковців, зокрема А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Давидова, М. Данилова, Г. Кудрявцева, І. Лернера, Г. Щукіної та ін.

Особливості організації самостійної роботи в умовах запровадження КМСП (кредитно-модульної системи організації навчального процесу) визначено у наукових працях Я. Болубаша [1], І. Бабина, В. Грубінка, О. Гузара [10], В. Кременя, І. Мороза [6], М. Степка, В. Шинкарука та ін.

Крім того, варто вказати окремі наукові розвідки В. Дворнікова, В. Кравця, О. Буршенка [3], Л. Дояр [4], О. Пісковець [9], О. Спіріна [12], В. Музики, М. Гончарюка [7], А. Грушевої [2], Д. Ємельянової [5], А. Баньковського, І. Гринчук, Т. Сергуніної [11] та ін., у яких проаналізовано проблеми організації самостійної роботи студентів та окреслено шляхи її вдосконалення.

З огляду на те, що індивідуальну роботу студентів як повноцінну складову навчально-виховного процесу у вищій школі виокремлено нещодавно, на сьогодні недостатньо науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо її застосування у ВНЗ, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті. Метою статті є з'ясування сутності індивідуальної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання та розроблення індивідуальних навчально-дослідних завдань для майбутніх учителів з методики навчання біології.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до вимог КМСП основними формами організації навчального процесу з дисципліни „Методика навчання біології” є лекційні, лабораторні заняття (аудиторна робота), індивідуальна та самостійна робота (позааудиторна робота). Також застосовують консультації та інші форми й види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів.

У науковій літературі наявні різні підходи до визначення сутності поняття „самостійна робота”, а саме: як методу навчання (Н. Кузьміна, П. Пшкасистий, К.-Дадаєв), засобу навчання (А. Усова, Ю. Нікашов), форми навчального пізнання (Р. Нізамов, А. Барабанщиков, Р. Лозовська), специфічного виду діяльності (В. -Козаков, А. Грушева) та ін. У контексті пропонованого дослідження розглядаємо самостійну роботу як форму організації навчання у вищій школі. На наш погляд, чітким і лаконічним є визначення самостійної роботи як роботи студентів, що планується та виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [8].

Самостійна робота студентів (СРС) регламентується робочим навчальним планом вищого навчального закладу. Мета самостійної роботи полягає у засвоєнні майбутніми вчителями знань, умінь і навичок, а також формуванні у них самостійності як риси особистості. Зміст самостійної роботи студентів визначено робочою програмою з кожної дисципліни та методичними рекомендаціями викладача відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Самостійна робота є основним засобом засвоєння майбутніми педагогами навчального матеріалу у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Викладач визначає обсяг і зміст самостійної роботи, узгоджує її з іншими видами

навчальної діяльності, розробляє завдання, планує методичні прийоми проведення поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самостійної роботи кожного студента.

Проведений аналіз літературних джерел [1-13] та практики роботи вищої школи дав можливість назвати найпоширеніші види самостійної роботи майбутніх педагогів у ВНЗ:

- самостійне вивчення певної теми;
- конспектування першоджерел;
- аналітичний огляд наукових публікацій, написання анотацій;
- робота підручниками, навчальними посібниками, довідниками;
- виконання практичних завдань;
- підготовка доповідей, звітів, рефератів;
- підбір методичної літератури за темою;
- розв'язування задач,
- виконання лабораторних робіт,
- підготовка і проведення різних експериментів,
- участь у роботі наукових гуртків і наукових дослідженнях кафедри тощо.

Важливою вимогою до організації СРС є її індивідуалізація, тобто застосування індивідуального підходу до студентів. Індивідуалізація роботи майбутніх учителів виключає списування, дублювання видів робіт і сприяє розвитку самостійності та індивідуальної відповідальності за виконану роботу [6]. Для цього викладач має враховувати вікові й індивідуальні можливості кожного з них, наявність знань, умінь і навичок, рівень їхнього пізнавального інтересу, педагогічний досвід (наприклад, у студентів заочної форми навчання).

З цією метою, окрім самостійної роботи, у навчальному процесі вищої школи виокремлюють індивідуальну роботу студентів. Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу передбачає вагому кількість годин на проведення цієї форми роботи, що підтверджує її важливість. Зокрема, у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука, зі 100 балів змістового модулю на неї відведено 20 год. Стільки ж годин виділено на аудиторну та самостійну роботу. Такий підхід сприяє активізації індивідуальної роботи студентів, серйозному ставленню до неї, дає можливість враховувати індивідуальні особливості майбутніх педагогів, цілеспрямовано розвивати ті чи інші професійні якості.

Зокрема, Т. Сергуніна зазначає, що індивідуальна робота - це один із найважливіших видів діяльності студентів, яка спрямована на зростання фахового потенціалу майбутніх учителів, формування у них умінь та навичок навчально-науково-дослідної роботи, самостійної роботи щодо власного удосконалення. На думку науковця, новий підхід до організації навчального процесу зумовлює необхідність не стільки у репродуктивній діяльності студентів (відтворенні отриманої на лекціях інформації), скільки у їхній творчій діяльності: формування навичок самостійного пошуку та засвоєння знань і умінь використовувати отримані знання на практиці та в науково-дослідній роботі [11, с. 61].

У „Положенні про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців” індивідуальна робота визначається як „форма організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їхніх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність” [10, с. 24].

Одним із найпоширеніших і найефективніших видів індивідуальної роботи, що передбачені КМСОНП, є індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ).

Метою ІНДЗ є самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які майбутні вчителі одержують у процесі навчання, а також творче застосування цих знань на практиці, розвиток навичок самостійної роботи. Індивідуальні завдання студенти виконують самостійно (як правило, кожен окремо) під керівництвом викладачів. У тих випадках, коли завдання мають комплексний характер, до їх виконання можуть залучатися кілька студентів, зокрема ті, які навчаються на різних факультетах (відділеннях) і спеціальностях [1].

За змістом ІНДЗ є завершеною теоретичною або практичною роботою в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, одержаних у процесі аудиторних занять. Вона охоплює декілька тем або зміст навчального курсу загалом, використовується у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується разом із складанням підсумкового екзамену чи заліку із певної навчальної дисципліни [5, с. 22].

У наукових дослідженнях визначають такі напрями ІНДЗ: 1) навчально-наукова діяльність, що формує у студентів навички виконання науково-дослідної роботи; 2) науково-методична діяльність, що формує у студентів уміння застосовувати отримані знання під час педагогічної практики та у процесі подальшої роботи у школі [13].

На думку І. Шеремета, другий напрям ІНДЗ відповідає сучасним вимогам до вищої школи: бакалаври після отримання диплому мають бути готовими для роботи у школі. Тобто має бути зв'язок між змістом навчання в університеті та практикою викладання у загальноосвітній школі [13].

Аналіз діяльності викладачів вищої школи дав підстави стверджувати, що кожен із них індивідуальну роботу розуміє по-різному. Хтось деякою мірою отожднює її із самостійною роботою, хтось робить акцент на науковій діяльності студентів, хтось передбачає лише написання рефератів з певної теми і т.п.

Саме тому в межах пропонованого дослідження зроблено спробу диференціювати самостійну та індивідуальну роботи, окреслити зміст завдань для індивідуальної роботи студентів з методики навчання біології.

Отже, самостійна робота студентів з методики навчання біології пов'язана із вивченням певного теоретичного матеріалу, опрацюванням літературних джерел, їх конспектуванням, реферуванням, а також аналізом наукових праць із періодичних видань, методичних рекомендацій тощо. Крім того, у процесі самостійної роботи в майбутніх учителів формують уміння виготовляти наочні посібники до уроків біології та позакласних занять, дидактичні картки, таблиці, схеми та ін. З огляду на вищезазначене завдання для самостійної роботи мають репродуктивний або частково-пошуковий характер, орієнтовані на середнього студента і призначені для кращого засвоєння навчального матеріалу.

На наш погляд, індивідуальна робота є більш творчою. Вона передбачає скоюбистісно орієнтовані креативні завдання, які спрямовані на розвиток професійних здібностей майбутніх учителів, вироблення у них власного методичного стилю. Індивідуальна робота виконується кожним студентом самостійно, за окремими завданнями. Її результати, як правило, різні, індивідуальні, по-своєму оригінальні та неповторні.

У практиці роботи вищих навчальних закладів найчастіше індивідуальна робота студентів з дисципліни „Методика навчання біології” полягає в тому, що студенти представляють авторський конспект уроку та позакласного заходу. Майбутнім учителям необхідно провести заняття зі своєю академічною групою, зробити його самоаналіз, відповісти на зауваження викладача та одногрупників.

Проте сучасній загальноосвітній школі потрібен творчий учитель, який буде спроможним творчо виконувати нестандартні завдання. Саме тому індивідуальні завдання для майбутніх педагогів мають сприяти максимальному виявленню їхніх креативних здібностей.

З метою вдосконалення індивідуальної роботи студентів нами розроблено низку професійно-орієнтованих завдань творчого характеру, що подані нижче.

1. Написання реферату є традиційним видом індивідуальної роботи. Пропонуємо осучаснити цей вид роботи шляхом проведення презентації за змістом реферату. За допомогою комп'ютерної програми Microsoft PowerPoint студенти готують презентацію і демонструють її своїм одногрупникам. Використання такого методу забезпечує краще засвоєння навчальної інформації, оскільки в цьому процесі бере участь не лише слуховий, а й зоровий аналізатор. Крім того, застосування комп'ютера в навчальному процесі сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів.

2. Цікавим завданням є експертна оцінка якості шкільного підручника, навчально-методичного посібника, зошита з друкованою основою тощо. На лабораторних заняттях студенти вчаться аналізувати текстові та позатекстові компоненти шкільного підручника біології. Для індивідуальної роботи вони отримують таке завдання:

„Ви-експерт науково-методичної комісії МОН України. До вас надійшов підручник/навчальний посібник ... (автор, назва). Підготуйте експертний висновок про можливість його застосування у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів”.

3. Як продовження попереднього завдання студентам можна запропонувати створити концепцію авторського підручника біології „Підручник біології XXI століття” (клас за вибором). Необхідно визначити загальну структуру підручника, зміст навчального матеріалу, принципи його побудови, вказати види запитань і завдань, компоненти апарату орієнтування та апарату організації засвоєння і т.п.

4. Написання есе про власну методику викладання предмета. Есе - це опис власних роздумів, думок, викладених щодо запропонованої теми. Це завдання сприяє методичній рефлексії майбутніх учителів, пошуку індивідуального методичного стилю.

5. Створення методичного посібника „Розробки уроків з теми”. Майбутні педагоги складають авторські конспекти уроків з обраної теми. Для виконання такого завдання можна дозволити об'єднатися в групи по 3-4 особи, щоб ґрунтовно розробити цикл уроків з певної теми.

6. Укладання методичних порад для вчителя біології. Це завдання студенти виконують під час проходження педагогічної практики в школі. На уроках біології майбутні вчителі записують труднощі, які в них виникають, свої успіхи, ідеї, досягнення, власні „методичні родзинки”. За приклад для написання й оформлення результатів роботи можна взяти книгу „Сто порад учителю” В. Сухомлинського.

7. Розроблення проекту „Навчальна програма з біології”. Особливо цікавим та актуальним на сьогодні є створення програми для учнів 12 класу загальноосвітніх навчальних закладів різного профілю, оскільки такої програми в Україні ще немає. Студенти пропонують тематику уроків, лабораторних і практичних робіт, завдання для проведення дослідів та спостережень за живими об'єктами, перелік основних понять і термінів, вказують вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

8. Складання запитань і завдань для біологічних олімпіад, конкурсів, вікторин, змагань, турнірів, інтелектуальних ігор (для певного класу або з окремої теми). Таке завдання вимагає ґрунтовних знань не тільки теоретичного матеріалу з біології, а й його особливостей учнів, їхнього життєвого досвіду.

9. Ознайомлення із педагогічним досвідом учителя біології, його аналіз. Це завдання сприяє розвитку методичного мислення, вміння аналізувати, узагальнювати та систематизувати, робити висновки, застосовувати знання теоретичного матеріалу з методики навчання біології та інших педагогічних дисциплін на практиці.

10. Створення мультимедійного супроводу до уроку біології з певної теми. Для цього можна використати фрагменти фільмів, аудіозаписів, малюнки, ігрові завдання, тести для перевірки рівня засвоєння знань та ін.

11. Розв'язання методичних задач (пропонуються конкретні ситуації зі шкільної практики).

Запропонуйте методи викладання теми „Біосинтез білка” для 10 класу гуманітарного профілю.

12. Участь у студентських олімпіадах, науково-практичних конференціях, підготовка доповідей на засіданнях наукових гуртків, проблемних груп, студентського наукового товариства.

Добір засобів і методів для вирішення поставлених завдань необхідно проводити з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Підготовлені методичні та дидактичні матеріали майбутні вчителі біології складають до „портфоліо” - папки з файлами.

Створення індивідуального портфоліо студента, яке вони захищають після вивчення змістового модуля, є завершальним етапом виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань. У подальшому таке портфоліо (так звана „методична скарбничка”) поповнюється новими матеріалами і може використовуватись у майбутній професійній діяльності. До речі, формування портфоліо зараз широко застосовується в загальноосвітніх навчальних закладах, особливо під час атестації педагогічних кадрів.

На захист портфоліо майбутні вчителі оформляють виставку авторських розробок уроків та позакласних заходів, підручників і посібників, навчальних програм та інших методичних матеріалів, які вони розробили у ході виконання ІНДЗ.

Безумовно, названі види індивідуальної роботи студентів потребують подальшого вдосконалення. Однак результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що зазначені вище індивідуальні навчально-дослідні завдання мають великі потенційні можливості для творчого розвитку особистості майбутнього педагога.

Зібрані студентами методичні матеріали можна використовувати під час написання курсових, дипломних та магістерських робіт, а також у викладанні біології у вищому навчальному закладі.

Висновки. На наш погляд, виокремлення індивідуальної роботи студентів як форми навчання в умовах КМСОНП свідчить про її особливе місце в системі підготовки майбутніх педагогів. Зокрема, індивідуальні навчально-дослідні завдання студентів з методики навчання біології сприяють розвитку методичного мислення майбутніх учителів, їхніх творчих здібностей, формуванню методичних умінь, підвищенню мотивації до педагогічної діяльності, кращому розумінню сутності вчительської професії, виробленню власного методичного стилю. Важливою умовою складання ІНДЗ є їхня індивідуальна спрямованість, професійна орієнтованість та творчий характер.

Створення портфоліо з методики навчання біології забезпечує швидшу адаптацію студентів до педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Завданням подальших досліджень може бути пошук нових шляхів удосконалення індивідуальної роботи у системі методичної підготовки майбутнього вчителя біології.

Література

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. - К.: ВВП „КОМПАС”, 1997. - 64 с.
2. Грушева А. А. Роль викладача ВНЗ в управлінні самостійної роботи студентів на навчальних заняттях / А. А. Грушева // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали п'ятих Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. - Ірпінь: Національна академія ДПС України. - 2007. - С. 147-150.
3. Дворніков В. Основні напрямки підвищення ефективності самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи / Володимир Дворніков, Валентин Кравець, Ольга Буршенко // Освітнянські обрії: реалії та перспективи: Збірник наукових праць. — К: ІПТО, 2007. - № 3. - С. 22-25
4. Дояр Л. Самостійна робота студентів у вивченні історичних дисциплін в технічному університеті / Лариса Дояр // Освітнянські обрії: реалії та перспективи: Збірник наукових праць. - К.: ІПТО, 2007. - № 3. - С. 91-94.
5. Ємельянова Д. В. До питання організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання / Д. В. Ємельянова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. - Рівне: РДГУ, 2006. - Вип. 35 - С. 20-23.
6. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу // І. В. Мороз. - К.: ТОВ „Освіта України”, 2005. - 278 с.
7. Музика В. Сучасні підходи до активізації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах // Василь Музика, Гончарюк Михайло // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. - Чернівці: Рута, 2006. - Вип. 285. - С. 39-43.
8. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. - К.: Педагогічна думка, 2008. - 256 с.
9. Пісковець О. Підготовка викладача ВНЗ до організації самостійної роботи студентів / Ольга Пісковець // Освітнянські обрії: реалії та перспективи: збірник наукових праць. - К: ІПТО, 2007. - № 3. - С. 125-130.
- Ю. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / В. В. Грубіноко, І. І. Бабин, О. В. Гузар. - Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2004. - 48 с.
- И. Сергуніна Т. О. Зміст індивідуальної роботи студентів-філологів за кредитно-модульною системою / Т. О. Сергуніна // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару; за ред. проф. Терещука Г. В. - Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2007. - С. 61-62.
12. Спирін О. М. Характерні дидактичні вимоги до форм навчання за кредитними технологіями / О. М. Спирін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2005. - Вип. 25. - С. 53-58.
13. Шеремета І. В. Індивідуальні навчально-дослідні завдання з музично-теоретичних дисциплін як засіб формування професійної культури майбутнього вчителя музики / І. В. Шеремета // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару; за ред. проф. Терещука Г. В. - Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2007. - С. 72—74.

**ОСОБЛИВОСТІ ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ ТА ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ**

Анотація: Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки курсантів ВНЗ МНС України до масово-роз'яснювальної роботи. Автор намагається частково вирішити проблемні питання, пов'язані з професійною підготовкою курсантів, дотримуючись дидактичного принципу наочності; пропонує реалізовувати принцип наочності, застосовуючи медіа-засоби навчання, та обґрунтовує способи використання їх у навчальному процесі ВНЗ МНС України.

Ключові слова: медіа-засоби навчання; масово-роз'яснювальна робота; наочність; професійна підготовка курсантів; навчальна діяльність.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовке курсантов ВУЗов МЧС Украины к массово-разъяснительной работе. Автор пытается частично решить проблемные вопросы, связанные с профессиональной подготовкой курсантов, придерживаясь принципа наглядности; предлагает реализовать принцип наглядности, используя медиа-средства обучения, и обосновывает способы их использования в учебном процессе ВУЗ МЧС Украины.

Ключевые слова: медиа-средства обучения; массово-разъяснительная работа; профессиональная подготовка курсантов; учебная деятельность.

Annotation: The main idea at the article is a problem of the process of vocational training of cadets of the hire school Ministry of Emergencies of Ukraine for explain to great mass of the population. The author attempts decide questions of vocational training of cadets keep to the use of visual aids; calls attention for media-techniques of the education for use of visual aids in an educational process in the Higher Schools.

Keywords: the media-techniques of education, explain to great mass of the population; use of visual aids; vocational training of cadets; learning activity.

Відродження української державності нерозривно пов'язане зі становленням національної ідеї, у тісному зв'язку з якою розвиваються галузі народного господарства та суспільно-політичні процеси. Потужним чинником еволюційного поступу постає освітня система, перед усіма ланками якої виникає низка завдань - навчити та розвинути, зберегти та примножити, зорієнтувати та долучити до знань нево-культурних надбань, і саме такими є завдання сучасної вищої професійної школи. Водночас, на науково-педагогічних працівників покладається велика відповідальність, особливо в тих випадках, коли мова йде про підготовку майбутніх фахівців у галузі національної безпеки та цивільного захисту, до яких належать курсанти вищих навчальних закладів Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи (надалі у статті - ВНЗ МНС України).

Технологізація та інформатизація, вдосконаливши виробництво, підвищивши якість життя та полегшивши умови праці, на жаль, не вирішили усіх проблем, пов'язаних з безпекою людства, натомість лише додали нових видів загроз та посилили роль антропогенного фактору у виникненні надзвичайних подій. Попередження таких подій з вини людини у побуті та на виробництві важливе завдання, яке може бути вирішеним лише поєднанням комплексу заходів, спрямованих на вдосконалення нормативно-правової та нормативно-технічної бази, впровадження технологізованих систем захисту, а також на проведення масово-роз'яснювальної роботи серед усіх верств населення щодо дотримання встановлених

правил безпеки. Отож, набувають актуального звучання питання, пов'язані з підготовкою фахівців у сфері пожежної безпеки та цивільного захисту за всіма переліченими напрямками діяльності.

Навчання курсантів ВНЗ МНС України як майбутніх фахівців у сфері пожежної безпеки та цивільного захисту - складний комплекс науково-теоретичної, професійно-практичної, фізичної та психологічної підготовки. Проблеми підготовки курсантів ВНЗ МНС України досліджували у своїх працях В. Бут, В. Вареник, Г. Грибенюк, А. Капля, М. Козяр, М. Кришталь, В. Покалюк та ін. Разом з тим підготовка курсантів до масово-роз'яснювальної роботи не стала об'єктом окремих наукових розвідок. Підготовка до означеного виду діяльності належить до педагогічного напрямку медіаосвіти (С. Ауфенангер, Д. Баррі, Б. Бахмаєр, К. Безел'єт, Р. Па Бордері, Д. Букінгем, К. Ворсноп, Ж. Гоне, Ж. Жакіно, Д. Консідай, О. Короченський, С. Кроуфорд, Р. К'юбі, Л. Мастерман, О. Мурюкіна, Х. Нієзіто, Г. Оникович, Б. Потятиник, К. Тайнер, Ю. Усов, О. Федоров, Е. Харт, Р. Хобс, І. Челишева та ін.), у процесі якої використовують матеріали засобів масової інформації як навчальні засоби (Є. Іванов, В. Комов, В. Мантуленко Т. Меженіна, С. - Неделіна, А. Онкович, Г. Онкович, Т. Осіна, С. Пензін, Н. Саєнко, О. Сербенська, Д. Субботін, В. Усата, І. Чемерис, О. Федоров, Л. Шиян, Ю. Усов та ін.). У перерахованих працях автори зосереджують увагу на процесі використання матеріалів преси, кіно, Інтернету з метою формування певних професійних умінь та навичок. Розширили та доповнили знання в цій царині своїми дисертаційними дослідженнями сучасні педагоги З. Алієва, О. Дьомін, Г. Єрошина, Ю. Куделько, К. Панер, О. Пятницький, Г. Суржко, О. Шалигіна, Н. Щукіна, В. Юсупов та ін. Водночас, відсутня класифікація медіа-засобів навчання та не узагальнені дидактичні принципи їх використання, один з яких - принцип наочності (Я. Коменський, І. Песталоці, А. Дістервег, В. Сухомлинський та ін.). Актуальним залишається питання використання наочності під час професійної підготовки курсантів ВНЗ МНС України до масово-роз'яснювальної роботи.

У статті ставимо завдання визначити особливості дотримання принципу наочності у процесі застосування медіа-засобів навчання у підготовці майбутніх фахівців пожежної безпеки та цивільного захисту до масово-роз'яснювальної роботи серед населення щодо дотримання правил безпеки.

Масово-роз'яснювальну роботу визначаємо як комплекс заходів, який організовують з метою інформування та просвітництва заздалегідь визначених певних груп населення. У МНС України цей вид діяльності покладений на державних інспекторів з пожежної безпеки. Мета такої діяльності полягає в «підвищенні рівня обізнаності населення з питань пожежної безпеки та формування уважного ставлення до встановлених законодавством вимог пожежної безпеки» [14, п. 3.9.1.]. Підготовка курсантів ВНЗ МНС України до масово-роз'яснювальної роботи здійснюється під час вивчення медіаорієнтованої дисципліни «Медіа-культура та масово-роз'яснювальна робота» та принагідно в курсі дисциплін профільного спрямування («Організація пожежно-профілактичної роботи», «Пожежна профілактика в населених пунктах»). Одне із завдань, яке постає під час професійної підготовки курсантів до масово-роз'яснювальної роботи - це вміння критично аналізувати, використовувати у роботі та самостійно створювати медіа-тексти, оскільки «засобам масової інформації часто надають вирішального значення. Оцінювання дії, яку справляє ЗМІ, починається від природного впливу і доходить до свідомої маніпуляції громадським сприйняттям» [13, с. 22]. Можна погодитися з властивістю мас-медіа, яку визначив А. Бартошек, «реальної та сильної влади над громадянською думкою. Медіа вибудовують управління колективною свідо-

містю та активізують або оголошують про проблему, яка є» [1, с. 162]. Не менш важливим є твердження, що «діада мас-медіа та громадянське суспільство не полюсні поняття, а такі, що органічно витікають одне з одного і в своєму повноправному та повномасштабному функціонуванні забезпечують функціонування існуючих демократичних інституцій» [11, с. 55]. Як бачимо, визначальна роль засобів масової інформації в суспільстві - загальноновизнаний факт, а тому маємо підставу стверджувати про придатність їх використання з метою впливу під час доведення життєво важливої інформації до широких верств населення.

Під час підготовки до масово-роз'яснювальної роботи наочність допомагає курсантам, за через сприйняття явищ зовнішнього світу, перейти від теоретичних знань до узагальнень, як проміжного етапу в процесі практичної підготовки. Задіюючи органи чуття (зір, слух), наочність, досягнута за допомогою медіа-засобів навчання, дає можливість курсантам відволіктися, перемістити фокус уваги з теорії на, перший погляд, на меш «серйозні» речі (наприклад, відео). Викладач, спонукаючи за допомогою наочності до іншого виду діяльності, аж ніяк не зменшує навантаження в навчальному процесі, навпаки, відволікаючи курсантів від напруженої розумової діяльності з теоретичним матеріалом, виникає можливість побачити інші грані одного і того ж питання.

Медіа-тексти як «послідовність друкованих чи інших знаків, які складають систему і передаються за допомогою засобів масової комунікації» [10, с. 54] слугують сировинним матеріалом для медіа-засобів навчання, а тому саме за допомогою них здійснюється професійна підготовка курсантів до масово-роз'яснювальної роботи.

За допомогою медіа-засобів навчання під час вивчення медіаорієнтованих дисциплін викладач реалізує «золоте правило» дидактики за Я.А. Ісменським: «все що можливо, передавати для сприйняття почуттями, а саме: видиме - для сприйняття зором, звукове - слухом, запахи - нюхом, що можна скуштувати - смаком, до чого можна доторкнутися - дотиком. Якщо, які-небудь предмети відразу можна сприйняти кількома почуттями, нехай вони відразу охоплюються кількома почуттями. ...спостереження власними очима замінює собою доказ. Якщо відсутні очевидні речі, то можна замість них застосовувати копії чи зображення, підготовлені для відчуття» [6, с. 384-385].

Найочевиднішим свідченням того, що медіа-засоби навчання є одним із основних дієвих способів підготовки курсантів до масово-роз'яснювальної роботи є той факт, що «виступаючи особливістю надбання та передачі знання, наочність характеризує людське пізнання в цілому і являє собою властивість пізнавального процесу» [3, с. 87].

Отож, торкнемося найсуттєвішого у питанні реалізації дидактичного принципу наочності під час використання медіа-засобів навчання у ВИЗ МНС України. Досвід нашої роботи показав, що формування навички роботи з медіа-засобами навчання сприяє розвитку критичного мислення курсантів. Спеціальні вправи, підібрані відповідно до дидактичної мети, спонукають до вдумливого читання та змістовного осмислення інформації. Вправи репродуктивного характеру з використанням медіа-засобів навчання завжди повинні передбачати процес ознайомлення із медіа-текстом, його аналіз, оцінку, яка виражатиме особисте ставлення курсанта до піднятої проблеми. На цьому також наголошував В. Сухомлинський. Викладаючи свої думки, педагог зазначав, що під час першого знайомства з матеріалом «необхідна особлива ясність, тут набуває особливого значення ефект самостійної розумової праці ... обов'язково має бути самостійна робота, в процесі якої осмислюються факти і здійснюється перехід до узагаль-

нюючої істини» [7, с. 55]. Вправи творчого характеру, окрім завдань, виокремлених для репродуктивних вправ, включають завдання з елементами власної творчості курсантів. Наприклад, створення повідомлення за цією самою темою для іншого виду засобів масової інформації (газети, журналу, радіо, телебачення). На відміну від вправ, які пропонують самостійне створення медіа-текстів на основі факту, у таких вправах медіа-засоби навчання виконують роль наочного зразка, адже, як зазначав А. Дістервег, «вивчення, тобто обдумування, обстеження, дослідження завжди має бути поруч із вивченням і вправами для того, щоб досягти справжнього успіху в освіті» [4, с. 92].

Використання медіа-засобів навчання під час вивчення медіаосвітніх дисциплін у ВНЗ МНС України, як вже вище зазначалося, зумовлено вимогою вироблення в курсантів умінь та навичок самостійного створення медіа-текстів з урахуванням пріоритетних завдань служби цивільного захисту. У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка В. Шапара про те, що «найчастіше навички формуються шляхом наслідування або вироблення умовних рефлексів, а також шляхом спроб та помилок, причому зі збільшенням числа останніх їх стає усе менше» [12, с. 266]. Медіа-засоби навчання, виконуючи роль тренувального інструменту та прикладу для наслідування, сприяють виробленню у курсантів умінь розпізнавати засоби впливу на аудиторію та використовувати їх у своїй професійній діяльності.

Вважаємо за доцільне в першу чергу використовувати у навчальному процесі інформаційні матеріали місцевих та регіональних журналістів, адже, як зазначає Ю. Фінклер, «процеси, що відбуваються в регіонах, висвітлюються регіональними медіа-представниками більш об'єктивно, ніж це роблять республіканські мас-медіа. Подібне явище пов'язане з тим, що регіональні та місцеві медіа-представники більш наближені до реальних подій в регіонах і можуть повніше враховувати очікування аудиторії. Це яскраво підтвердили всі президентські й особливо парламентські виборчі кампанії в Україні, коли неабияку роль у результатах виборів відіграли саме місцеві - особливо державні - мас-медіа» [9, с. 88]. Зрозуміло, що відео сюжет з новин загальнодержавного або міжнародного телеєфіру матиме більший вплив на курсантську аудиторію, і причина проста - журналістика для людей не наближених, зазвичай, видається чимось екзотичним, недосяжним. Утім, якщо продемонструвати низку сюжетів на одну й ту ж тему (наприклад, пожежа в обласній лікарні), але виробництва різних телекомпаній, зачарованість зникне: у такий спосіб викладач опосередковано переконує курсантів у буденності роботи журналіста, у можливості професійної взаємодії з журналістами.

Медіа-засоби навчання ? дієвий спосіб концентрації уваги курсантів на предметі навчальної діяльності: зосереджуючи свою увагу на конкретних зразках, курсант змушений на вимогу викладача та об'єкту матеріальної дійсності виконувати поставлені перед ним завдання, що вимагає мобілізації всіх видів психоемоційних процесів та інтелектуальної діяльності. Певною мірою це зумовлено тим, що «наочність досягається завдяки багатим ілюстративним можливостям нових інформаційних технологій, що у динамічній формі розкривають процес чи явище і його дослідження» [2, с. 32].

Варто також зазначити, що більшої ефективності викладач досягає тоді, коли чітко регламентує час на роботу з медіа-засобами навчання та вказує на очікуваний кінцевий результат роботи. З наших спостережень, найменше часу слід виділяти у тому разі, якщо медіа-засоби навчання мають на меті лише унаочнити попередньо викладений матеріал: що довшим є час експозиції медіа-засобів навчання, які не передбачають активної творчої та розумової праці курсантів, то меншою є увага та дисципліна аудиторії. Таким чином, одна з головних дидак-

точних умов використання медіа-засобів навчання є динамічність процесу, що досягається завдяки ретельній вибірці матеріалів, їхньому аналізу та, за потреби, адаптації відповідно до вимог навчально-виховного процесу.

Необхідно також сказати, що наочність не лише достатня, а й необхідна умова для сприйняття предметів та явищ довколишньої дійсності, які одночасно є частиною навчально-виховного процесу, як, наприклад, медіа-засоби навчання. Завдяки здатності впливати на свідомість людини через органи чуття та сприйняття, медіа-засоби навчання провокують та одночасно стають першопричиною процесів щодо формування уявлень, світогляду, переконань. Продемонстровані через медіа-засоби навчання явища та процеси реальної дійсності курсанти спершу аналізують, а потім узагальнюють у нероздільному зв'язку з навчальною метою та завданнями.

Суттєвою перевагою медіа-засобів навчання є їхня доступність. З досвіду використання медіа-засобів навчання у ВИЗ МНС України, стверджуємо, що аудиторія не потребує попередньої спеціальної підготовки до виконання вправ, окрім ознайомлення із завданням.

Наочність - це специфічна риса медіа-засобів навчання, яку викладач повинен завжди враховувати, про що говорив і В. Сухомлинський: «наочність лише тією мірою сприяє розвитку і поглибленню уважності, якою вона стимулює процес мислення» [7, с. 111]. Крім того, перед «застосуванням наочності треба замислитися над тим, як від конкретного перейти до абстрактного, на якому етапі... засіб наочності перестане бути необхідним» [там само, с. 113]. Тому, готуючись до використання медіа-засобів навчання на занятті та перед тим, як оголосити завдання курсантам, викладач повинен спершу сам ретельно ознайомитися з підбірками матеріалами (переглянути та прослухати аудіовізуальні засоби, перечитати текстові елементи), визначивши, скільки часу необхідно для виконання кожного виду завдань та яким має бути кінцевий результат роботи з медіа-засобами навчання. Підтвердженням є дослідження Ю. Усова, який вважав, що «акт сприйняття завершується не після перегляду, а в результаті осмислення побаченого, почутого, прочитаного. Ідеальною формою осмислення є аналіз. Все решта - диспути, бесіди, обговорення, глядацькі конференції - вирішують ДЛЯ КОЖНОГО цей процес лише частково. Аналіз потрібен для того, щоб прояснити свої враження, осмислити побачене, уточнити своє відношення до автора» [8, с. 159].

У процесі використання медіа-засобів навчання викладачеві легко перейти від пасивної форми організації навчального процесу до активних методів засвоєння знань. Завдяки проілюстрованій інформації (за допомогою зорових, слухових чи то вербальних засобів) курсантам легше самостійно переходити до узагальнень, виявляти творчість в освоєнні теоретичного матеріалу, входити в роль під час ситуативного навчання. Курсантам необхідна допомога ззовні під час навчання тому, що «молоді на пострадянському просторі притаманні: психологічні властивості (у тому числі і глибинні, ментальні, на рефлексивному рівні поведінки), що не можуть не впливати на підходи до всіх аспектів управління навчанням, особливо з огляду на об'єктивну необхідність широкого застосування активних способів навчання як основи інтеріоризованих технологій» [5, с. 47].

Використання наочності під час виконання завдань проблемно-пошукового характеру у курсі підготовки до масово-роз'яснювальної роботи спонукає курсантів до власних роздумів та пошуків істини, дискусій. Свідченням майстерності викладача у використанні наочності може бути активність курсантів у пошуках істини, бо ж як зазначав Дістервег: «Істина не лежить на поверхні землі так, що б нею можна було легко заволодіти; вона не розкладена і не зберігається в шафах і ящиках, щоб треба було підібрати до неї ключі; не звучить вона з абсолютною

ясністю і чистотою з вуст живих людей. Із книг і творів, де вона є, треба зняти печатки, зрозуміти і розтлумачити їх. Ніде на землі не знайти такої досконалої істини, щоб вона не допускала різних міркувань, тлумачень і розумінь. А вона ж - лише одна єдина» [4, с. 81].

До початку роботи з медіа-засобами навчання курсантів слід зорієнтувати на те, що буде результатом цього конкретного виду навчальної діяльності: відповіді на проблемні питання, підтвердження вже одержаних знань, ілюстрація до викладеного матеріалу тощо. Завершуючи роботу з конкретним матеріалом, викладач має акцентувати увагу курсантів, адже «засоби масової інформації у жодному разі не можна обмежувати лише їх комунікаційно-технічним потенціалом, оскільки вони є не тільки технічним засобом поширення, а й здійснюють соціальний вплив» [13, с. 23]. Отже, якщо підсумки до виконаного завдання не будуть підведені вчасно, існує висока ймовірність того, що аудиторія буде подумки повертатися до одержаної інформації та знову осмислювати її, відволікаючись від роботи на занятті.

Готуючи курсантів до створення власних медіа-текстів, викладач демонструє кращі зразки, вказуючи на їхні переваги у поданні інформації для населення, та медіа-тексти, у яких піднята тема висвітлена невдало, вказуючи на недоліки і пояснюючи причину допущених помилок. Безумовно, такий вид діяльності не є стовідсотковою гарантією того, що в майбутньому курсанти створюватимуть ідеальні повідомлення для засобів масової інформації, утім для курсантів, які здобувають технічну спеціальність, і у яких, як правило, переважає аналітичний тип мислення, такий вид роботи суттєво спрощує процес створення власних творчих доробків.

Реалізація принципу наочності під час підготовки курсантів ВНЗ МНС України до масово-роз'яснювальної роботи реалізується, переважно, за допомогою медіа-засобів навчання. Слугуючи ілюстративним матеріалом для пояснення предмету професійної діяльності державних інспекторів з пожежної безпеки у напрямі масово-роз'яснювальної роботи, медіа-засоби навчання одночасно допомагають продемонструвати часткове вирішення питань організації цього виду діяльності в практичній площині шляхом створення та поширення медіа-текстів у засобах масової інформації для інформування населення з метою профілактики надзвичайних подій та ситуацій.

Опрацьовуючи медіа-засоби навчання перед заняттям, викладач має враховувати всі специфічні риси відібраних ним медіа-текстів, з метою якісного використання у навчальному процесі. Під час відбору матеріалів для підготовки медіа-засобів навчання, насамперед, звертають увагу на тему, ідею повідомлення, використану журналістом лексику, спосіб побудови фраз, звукові та зорові образи; складають список проблемних питань для обговорення в аудиторії, які стосуються піднятої теми тощо. Результатом підготовки медіа-засобів навчання до використання має стати поетапний комплекс завдань із визначеною кінцевою метою. Безумовно, лише за дотримання підготовчого етапу медіа-засоби навчання виконують свою головну функцію та проілюструють необхідний навчальний матеріал. Використання медіа-засобів навчання, окрім реалізації принципу наочності, також сприяють активізації пізнавальної активності та навчальної мотивації, оскільки ілюструють предмет професійної діяльності, дисциплінують аудиторію у розумовій праці. Перспективними для подальшого дослідження є методи практичного застосування медіа-засобів навчання під час вивчення кожного з видів масово-роз'яснювальної роботи з різними верствами населення.

Література

1. Бартошек А. Граждане и масс-медиа - государство, регион и профессиональные связи в медийном дискурсе. Масс-медиа и гражданское общество: монография / Под ред. А. Холод, А. Бартошек, А. Лобанова, С. Михальчик и др. - Кривой Рог: Международный исследовательский центр «Человек, язык, культура, познание, 2008. - С. 158-224.
2. Данилишин Б., Куценко В. Інноваційна модель економічного розвитку: роль вищої освіти [текст] / Б. Данилишин, В. Куценко // Вісник Національної академії наук України. - 2005. - №9. - С. 26-35.
3. Джежула О. Порівняльна характеристика сприйняття студентами форм навчальної графічної інформації [текст]: збірник наукових праць / О. Джежула // Полтавський державний ун-т ім. В.Г. Короленка, Збірник наукових праць. - Полтава: АСМІ, 2004. - Вип. 3(36): Сер. «Педагогічні науки». - С. 86-94.
4. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1956. - С. 55-212.
5. Козаков В.А., ДзвінчукД.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія /В. Козаков, Д. Дзвінчук. - К: ЗАТ «Нічлава», 2003. - 140 с.
6. Коменський Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. /Я.А. Коменский [Текст] - М.: Педагогика, 1982. - Т. 1: -1982. - С. 242-476.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю/ В.О. Сухомлинський. - К: Рад. шк. - 1988. - 310 с. - (Першотвір).
8. Усов Ю. В мире экранных искусств [текст]: книга для старшеклассников /Ю. Усов. - М.: SvR-Аргус, 1995. - 224 с.
9. Фінклер Ю. Мс-медіа як соціальний інститут: особливості взаємин з владою: Дис...д-ра філол. наук: 10.01.08 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Інститут журналістики. - К, 2004.
- Ю.Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь (для студентов и аспирантов высших учебных заведений культуры и искусства) /Н. Ф. Хилько. - Отв. редактор проф., к.п.н. В.Е. Новаторов. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. - 149 с.
11. Холод А. Психолінгвістическіе аспекти анализа проблем взаимосвязи масс-медиа и гражданского общества. Масс-медиа и гражданское общество: монография / Под ред. А. Холод, А. Бартошек, А. Лобанова, С. Михальчик и др. - Кривой Рог: Международный исследовательский центр «Человек, язык, культура, познание, 2008. - С. 30-106.
12. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / Харків: Прапор, 2004. - 640 с.
13. Штромайер, Гсед. Політика і мас-медіа [текст] / Г. Штромайер / Пер. з нім. А. Орган. - К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. - 303с.
14. Наказ МНС України № 59 від 06.02 2006 р. «Інструкція з організації роботи органів державного пожежного нагляду».

УДК 378.14

ЗАВАЛЕВСЬКИЙ Ю.І.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна освіта все більше набуває інноваційного характеру. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що в Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки: повинні забезпечуватися умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості протягом життя. Модернізація освіти в процесі інтенсивного розвитку суспільства в Україні спрямована на виховання у кожної особистості внутрішньої потреби до генерування та реалізації інноваційних ідей, на забезпечення умов для активного входження нашої країни в міжнародний освітній простір. Таким чином, інноваційна стратегія стає основою реалізації різних форм діяльності у різноманітних навчальних закладах.

В умовах модернізації освітньої галузі в Україні на передній план висувається професійна компетентність учителя, його здатність постійно вчитися, прагну-

ти до самовдосконалення. Сучасний педагог має бути освіченою людиною в галузях культури, педагогіки, психології і конкретної методики. Без цих знань учитель втрачає професійні якості, зокрема, здатність до педагогічної творчості, зацікавленість в удосконаленні своєї майстерності. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, як невід'ємній частині суспільства, вимагають відповідних змін у професійній діяльності педагога, оскільки він є ключовою фігурою у вирішенні пріоритетних завдань освітньої галузі. Вчитель стимулює інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі; йому належить визначальна роль у творенні духовного та морального потенціалу країни; він готує нову інтелектуальну еліту.

Актуальність проблеми інноваційної освітньої діяльності полягає, насамперед, в удосконаленні форм і методів підготовки вчителя, приведення їх у відповідність до:

- змісту та форм організації методичної роботи до потреб навчальних закладів в системі вдосконалення рівня професійної компетентності вчителя;
- змісту підготовки педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються в загальноосвітніх навчальних закладах;
- методики інтерактивних технологій формам та змісту їх впровадження в практику роботи педагогічних колективів.

Вчитель сучасного навчального закладу в нових умовах організації педагогічного процесу покликаний експериментувати, тобто здійснювати творчий пошук оригінальних, нестандартних підходів до вирішення різноманітних педагогічних проблем.

Продуктом творчого пошуку вчителів можуть бути нові технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, сучасні методи, прийоми, засоби і форми організації активної пізнавальної навчальної діяльності учнів, підвищення педагогічної майстерності, а також якісне оволодіння навчальною діяльністю, у ході якої вчителі розвивають себе як високопрофесійні спеціалісти, здатні до інноваційної освітньої діяльності.

В.Паламарчук вважає, що педагогічні інновації - це результат творчого пошуку оригінальних нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові технології навчання.

Все це вимагає розробки інноваційної моделі педагогічної діяльності вчителя у процесі його професійної підготовки. Тому важливим у професійній діяльності вчителя є розвиток готовності до самозмінювання, без чого неможливо формування такої якості, як конкурентоспроможність. Аналіз освітньої практики показує, що далеко не всі вчителі вміють виявляти готовність підвищувати власну компетентність, відповідальність і працювати над власним самозмінюванням.

Ю.Бабанський підкреслював, що навчання творчості починається з уміння вибирати оптимальні педагогічні рішення, тобто найкращі для даних умов зміст, форми, методи і засоби навчання та виховання. Більш ефективне й якісне вирішення завдань, які висуває життя, потребує від вчителів спеціальних умінь вибирати в кожному конкретному випадку оптимальний варіант побудови навчально-виховного процесу.

Основною тенденцією вивчення готовності педагога до інноваційної діяльності є визначення цієї якості як складного багаторівневого особистісного новоутворення, що є перспективним і дозволяє адаптувати діяльнісний підхід до професійного зростання сучасного педагога; з'ясувати педагогічні можливості пошукової та інноваційної діяльності вчителя; забезпечити формування системи знань та умінь педагога; побудувати інноваційну модель формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця.

Готовність до інноваційної діяльності ми розуміємо як складну інтегративну якість особистості, сутність якої становить рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного та емоційно-рефлексивного компонентів у взаємодії, що взаємопов'язані та взаємозумовлені і є складовими здійснення інноваційної діяльності. Суттєві ознаки цієї діяльності: цільова спрямованість особистості педагога; прояв потреби в інноваційній діяльності; педагогічний самоаналіз; особистісно орієнтована взаємодія в освітньому середовищі; рівень інноваційної культури.

Основними методами, що дали можливість отримати інформацію про стан формування компонентів готовності є: опитування, тестування, спостереження, вивчення продуктів діяльності педагогічного процесу.

Зведені результати дослідження засвідчили, що 62% педагогів мають високий рівень мотивації до інноваційної творчої діяльності. Вони усвідомлюють сутність проблеми; прагнуть сформувати у собі якості конкурентоспроможного фахівця.

Однак 57% педагогічних працівників недостатньо усвідомлюють поняття „інноваційна діяльність”; не володіють достатньою інформацією про інновації в системі освіти. 49% педагогів не мають навичок критичного мислення як компонента професійності; не вміють оцінити свою педагогічну діяльність щодо її інноваційності та творчості. 34% з них будують свою діяльність на репродуктивному рівні; не використовують інноваційні форми та методи навчально-виховної роботи. Лише 23,6% педагогічних працівників володіють механізмами пошуково-творчої діяльності. 37% педагогів не вміють організувати власну пошуково-творчу самостійну роботу; не бачать перспектив власного професійного зростання, не володіють конструктивними, дослідницькими, прикладними вміннями.

Результати діагностики свідчать, що 13,7% педагогів контрольних та 14,1% вчителів експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів не володіють знаннями про педагогічні інновації та технології, не мають відповідного досвіду інноваційної діяльності. Вони мають низький рівень готовності до інноваційної діяльності. Близько 57% респондентів у кожній групі мають середній рівень готовності до впровадження педагогічних інновацій. І лише 28,4% педагогів контрольних та 28,1% - експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів впроваджують у навчально-виховний процес новітні методики та технології навчання.

У школах реалізуються програми підготовки вчителів до здійснення інноваційної діяльності за чотирма модулями:

- перший - виховання духовної культури, формування національної свідомості й самосвідомості конкурентоспроможного вчителя;
- другий - посилення особистісно-гуманного підходу, спрямованого на розвиток інтелектуальної, духовно-моральної, емоційно-вольової, психологічної сфери особистості;
- третій - використання прогресивних концепцій у навчально-виховному процесі на основі демократизації, гуманізації шкільного життя, переорієнтації внутрішнього світу дітей, підлітків та юнацтва на збагачення індивідуального досвіду самопізнання, самооцінки, саморозвитку, самоорганізації;
- четвертий - побудова такої моделі навчально-виховного процесу, яка відповідає національним і загальнолюдським цінностям, інтересам особистості і держави, є саморозвиваючою та носить творчий характер.

В навчальних закладах великого значення надається впровадженню інноваційних педагогічних методик та технологій в систему методичної роботи, основною метою якої є:

- забезпечення професійного вдосконалення педагогічних працівників;

- розробка інноваційних технологій професійного зростання сучасного вчителя;
- розробка і експериментальна перевірка моделі формування вчителя як висококваліфікованого, компетентного, конкурентоспроможного фахівця;
- з'ясування педагогічних можливостей пошукової та інноваційної діяльності вчителя;
- побудова інноваційної моделі формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця.

Методична робота складає цілісну систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійного рівня педагогічного колективу в цілому, на розвиток ініціативи й творчості кожного вчителя зокрема і в кінцевому наслідку - на підвищення результативності навчально-виховного процесу, досягнення оптимальних результатів у навчанні, вихованні, розвитку. Така організація методичної роботи дає можливість модифікувати зміст, форми і методи процесу формування конкурентоспроможного вчителя, створювати і використовувати нові способи досягнення цілей, впроваджувати нові технології і системи у практику своєї роботи і дає можливість формувати інноваційний стиль діяльності вчителів, класних керівників, всього педагогічного колективу.

Адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів, володіючи системним мисленням, розглядають роботу з педагогічними кадрами як цілеспрямований процес часткових змін, які ведуть до модифікації її цілей і появи нових технологій. Впровадження педагогічних методик є однією із педагогічних умов підвищення ефективності процесу формування конкурентоспроможного вчителя і передбачає поєднання та функціонування таких складників методичної системи, як: а) впровадження передового педагогічного досвіду, прогресивних ідей світової і вітчизняної наукової та народної педагогіки, нових концепцій виховання і розвитку особистості; б) дослідно-експериментальна робота; в) апробація експерименту; г) науково-методичне забезпечення; д) діяльність школи педагогічної майстерності; е) діяльність психологічної служби тощо.

Зважаючи на це, всі форми методичної роботи (масові, групові, індивідуальні) спрямовані на збагачення інтересів, духовних і професійних потреб педагогічних кадрів, сприяють виробленню активної життєвої позиції, забезпечують єдність знань, методичних умінь, особистих якостей, мовної культури, педагогічної техніки, такту, оптимізму, виступають як форми розвитку наукової ерудиції.

Науково-методичну роботу з педагогічними кадрами доцільно розглядати як цілісну, систематичну, колективну, групову та індивідуальну діяльність, спрямовану на підвищення науково-теоретичного і загальнокультурного рівня педагогів, їх психолого-педагогічної підготовки і професійної майстерності. В сучасних умовах вона передбачає вирішення таких основних завдань:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань, що сприяють розбудові й оновленню загальноосвітнього навчального закладу на основі особистісно орієнтованого підходу;
- підвищення рівня теоретичної і психолого-педагогічної підготовки педагогів, оволодіння ними державно-нормативними документами про освіту і виховання,
- систематичне вивчення, узагальнення і поширення перспективного педагогічного досвіду;
- збагачення інноваційними особистісно орієнтованими навчально-виховними технологіями, активними формами й методами практичної реалізації виховних інваріантів;

- діагностування труднощів, що постають перед педагогічним колективом та кожним педагогом у процесі навчання і виховання учнів;
- створення банку даних про рівень розвитку особистості педагога, його творчого потенціалу, умінь і навичок дослідницької діяльності;
- підвищення загального рівня професійно-педагогічної культури, надання допомоги у розвитку якостей і властивостей особистості педагога як конкурентоспроможного фахівця на ринку праці;
- організацію і проведення педагогічних виставок, творчих звітів, конкурсів, бібліотечно-бібліографічних оглядів, занять;
- видання інформаційної літератури, проведення інформаційно-довідкової роботи, створення картотек, банків педагогічної інформації, підготовку та виведення збірників статей, науково-методичних посібників тощо.

Вся методична робота спрямована на те, щоб кожний учитель виконував функції новатора, фахівця, який у щоденній праці впроваджує новітні ідеї, технології, концепції, методики навчання й виховання.

Головними вимогами до науково-методичної роботи визначені такі: відповідність системи внутрішньошкільної науково-методичної роботи сучасному соціальному замовленню суспільства, держави, школи за умов її національної розбудови; науковість науково-методичної роботи; системність; комплексний характер, послідовність, наступність, безперервність, масовість; творчий характер, максимальна активізація діяльності педагогів; конкретність, врахування особливостей навчального закладу школи, кожного вчителя, диференційований підхід до учителів; спрямованість її на виділення головного, суттєвого в підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів; єдність теорії та практики; оперативність, гнучкість, мобільність, розумне співвідношення загальношкільних, групових й індивідуальних форм і видів методичної роботи та самоосвіти вчителів; створення сприятливих умов для ефективної роботи, творчих пошуків вчителів, вироблення у них інноваційного стилю діяльності.

Удосконаленню методичної роботи з педагогічними кадрами сприяє запровадження активних форм і видів їх діяльності: лекції, семінарські заняття, конференції з обміну досвідом, самостійна робота з вивчення документів, теоретичної спадщини педагогів, групові та індивідуальні консультації, практикуми з моделювання творчих справ учнів, діалоги, психологічні тренінги, педагогічні консиліуми, лекції-бесіди, лекції-консультації, колоквіуми, наукові симпозіуми, ділові ігри, особистісно-рольові ігри, засідання за "круглим столом", дискусії, педагогічні читання, науково-практичні конференції, педагогічні мости, методичні сесії тощо. Таким чином, цілеспрямована робота з педагогічними кадрами сприяє оперативному і більш глибокому вивченню вчителями теоретичних основ навчання і виховання, досягнень педагогічної та психологічної наук, застосуванню знань на практиці; удосконаленню професійно-педагогічної майстерності; підвищенню рівня вихованості учнів; формуванню конкурентоспроможного вчителя.

Ми вважаємо, що недостатня результативність в роботі будь-якого навчального закладу пов'язана з відсутністю управління інноваційними технологіями. Тому першим кроком нововведень в управлінні є чітке визначення мети, прогнозованість бажаного результату, критеріїв сформованості його вмінь і навичок, а також розробка організаційно-педагогічної моделі конкурентоспроможного вчителя (рис.1).



Рис.1. Структурні елементи професійної діяльності конкурентоспроможного педагога

Отже, модель конкурентоспроможного вчителя-фахівця складається із суми ознак, які є основою структури професійних та особистісних рис. Ці ознаки створюють умови для становлення творчої особистості педагогічного працівника, сприяють його професійному гармонійному розвитку.

Основою побудови такої моделі виступають принципи:

- системності,
- особистісної і професійної спрямованості;
- інтеграції педагогічного і технічно-інноваційного мислення;
- розвитку творчої активності і креативності;
- активізації духовного та етичного потенціалів педагога;
- орієнтації на особливості проблемно-розвивального навчання;
- використання нових інформаційних технологій.

Робота з педагогічними кадрами спрямована на якісне підвищення їх професійної компетентності, на забезпечення та розвиток творчого потенціалу колективу. У відповідності до конкретного педагога, класного керівника методична робота спрямована на збагачення знань, розвиток мотивів творчої діяльності, сучасного стилю мислення, педагогічної техніки. Стосовно педагогічного колективу робота з учителями, класними керівниками спрямована на його згуртування, залучення до науково-дослідної та експериментальної діяльності з метою розробки інноваційних технологій виховання учнівської молоді. Основні функції роботи з педагогічними кадрами визначаються на основі аналізу матеріалів діагностики.

Особливістю методичної роботи є її науковий характер. Організаторами її є досвідчені вчителі, заступники директорів з науково-методичної роботи. Вони аналізують педагогічну діяльність вчителів, визначають їх потребу в підвищенні кваліфікації: планують, організовують і проводять різноманітні форми і види її діяльності, надають їм допомогу; вивчають, узагальнюють досвід; сприяють організації науково-дослідної роботи; укладають угоди про співпрацю з вищими навчальними закладами; організовують роботу шкільного методичного кабінету.

Заступники директорів з науково-методичної роботи глибоко переконані, що удосконалення навчально-виховного процесу пов'язане з необхідністю модернізації внутрішньошкільної науково-методичної роботи на інноваційній основі. Йдеться, насамперед, про залучення педагогів-практиків у творчу діяльність та дослідно-експериментальну роботу і формування в них нових підходів до організації науково-методичної роботи, нового розуміння педагогічної творчості. Дослідно-експериментальна діяльність шкільного вчителя розглядається як форма педагогічної творчості - з одного боку, і як умова позитивного розвитку шкільної навчально-виховної системи - з іншого.

Важлива роль в організації методичної роботи належить методичному центру. Основними функціями методичного кабінету щодо підготовки висококультурного творчого вчителя, якому притаманні інноваційна діяльність, готовність ефективно здійснювати пошукову діяльність на діагностико-теоретичному, адаптаційно-корекційному етапах, стали:

- допомога вчителям у підвищенні рівня їхніх знань та організаційних умінь, розвитку творчості, ініціативи;

- забезпечення високого наукового рівня й ділової кваліфікації вчителів-експериментаторів з урахуванням діяльності експериментальних навчальних закладів;

- ознайомлення учителів з досягненнями вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки;

- керівництво науково-пошуковою роботою вчителів експериментальних навчальних закладів;

- модифікація організації і змісту науково-методичної роботи;

- налагодження зв'язків з науковими установами, вищими навчальними закладами освіти;

- організація та проведення інтерактивних форм науково-методичної роботи. Планування роботи та розробка науково-методичних, проблемно-цільових семінарів з керівниками навчальних закладів започаткували новий тип відносин у педагогічних колективах, що базуються на демократичних цінностях. Моделювання процесів прийняття управлінських рішень із залученням до їх формування членів педагогічного колективу, є усвідомлення директорами потреби вироблення вмінь та навичок з учителями.

Це дає можливість упроваджувати нові підходи до адміністрування, працювати над створенням атмосфери взаєморозуміння та взаємовідповідальності.

Методисти в своїй роботі використовують вправи, які моделюють фрагменти процесів прийняття рішень щодо організації навчально-виховного процесу, управління, використання елементів тренінгових занять, проектну методику. Ефективність процесу формування проектної культури вчителя обумовлена його здійсненням в умовах активного впровадження проектної технології в професійну діяльність. Формування проектної культури вчителя в умовах науково-методичної роботи відбувається шляхом освіти, самоосвіти та дослідницької діяльності самого вчителя.

Визначення технологічних елементів та рішень спирається на об'єктивні закономірності підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Положення особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів обумовлюють вибір методів формування проектної культури вчителів. Акцент зроблено на:

- використанні діагностичних методик, які допомагають виявити рівень готовності вчителів до здійснення проектно-технологічної діяльності, спонукають їх до самоаналізу та рефлексії;

- впровадженні методів імітаційного моделювання («моделювання мислення», рольові ігри, практики, тренінги тощо) щодо вивчення й усвідомлення вчителем особливостей проектно-технологічної діяльності;

- пріоритетності самостійного проектування та підвищення професійно-педа-

гогічного рівня;

- поєднанні індивідуальних, групових та колективних освітніх форм у системі методичної роботи району;

- самоосвіта та самовдосконалення вчителів.

постійне вдосконалення свого професійного рівня, педагогічної культури.

До сучасних активних форм роботи з педагогами, які ефективно впроваджуються методами методичного кабінету відділу освіти та виховання, відносяться педагогічні ігри, зокрема ділові. Такий вид діяльності дозволяє вирішувати різноманітні завдання. Гра є формою навчання й одночасно наповнена певним змістом.

Ділова гра дозволяє: діагностувати колектив слухачів; визначати стан психологічного клімату; здійснювати прямий і зворотній зв'язок; здійснювати навчаючу, розвиваючу, виховну і соціальну функції; створювати умови для творчої діяльності; учитися самостійності, відповідальності, розумному індивідуалізму; визначати пріоритетні напрями діяльності; виробляти вміння розробляти й приймати управлінські рішення; учитися формулювати думки; розробляти й будувати концепції; вживатися в різні ситуації і рольові позиції; вчитися працювати в малих групах і з малою групою; вчитися аналізувати і розв'язувати проблемні ситуації; вчитися експромту в умовах.

Захист інноваційного проекту - сучасна організаційна форма групової методичної роботи, пов'язана із попередньою розробкою та наступним публічним захистом інноваційних підходів до вирішення певної педагогічної проблеми.

Використання інтерактивних технологій та методу проектів в системі підготовки конкурентоспроможного фахівця методисти розуміють, як: вироблення інноваційного стилю своєї діяльності; адаптацію діяльнісного підходу до професійного зростання сучасного вчителя; формування системи знань та умінь учителя; розробку педагогічних технологій формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця.

Усі форми науково-методичної роботи за умов реформування змісту загальної освіти передбачають розбудову української національної школи, що спрямована на встановлення раціонального співвідношення між гуманітарними та природничо-математичними складовими, належне науково-теоретичне, методичне та інформаційне забезпечення; широке впровадження досягнень науки та культури, нових технологій навчання.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. - 2004 - № 1. - С. 5-10.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К: Либідь, 2003. - 280с.
3. Васильов Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід. - Х.: Скорпіон, 2000. - 120с.
4. Введенський В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 51-55.
5. Сетух М. Підготовка педагогічних кадрів/Свнух М., Волощук І. // Пед. газ. - 2005. — № 2 (127), лют. - С.4
6. Кудікіна Н., Паламарчук Л. Обґрунтування структури когнітивної самостійності майбутніх фахівців сфери туризм у//Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. - 2007. - № 2. - С.34-40.
7. Кузь В. Модель учителя нової генерації // Рідна школа. - 2005. - № 9-10. - С. 33-35.
8. Михайлик Л.В. Учитель - це той, хто думає про зміни й інновації, як про своє життя // Світ виховання. - 2006 - № 2. - С.43-48.
9. Олійник В. Цілеспрямована підготовка педагогічних кадрів до високопрофесійної (конкурентоспроможної) праці // Післядипломна освіта в Україні. - 2002 - № 3. - С.31-34.
10. Пометун О. Сучасній школі-сучасного вчителя // Сільська школа. - 2004. - № 16-17 (черв.). - С. 3-6.
11. Рекомендації щодо атестації педагогічних працівників у закладах середньої освіти // Підручник для Директора. - 2004. - №9-10. - С.6-15.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-СТЮАРДІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. На основі системного підходу в статті розглянуто програма професійної підготовки майбутніх менеджерів-стюардів за допомогою створення відповідних умов.

Ключові слова: менеджер, менеджер-стюард, ЄВРО-2012, професійна підготовка, процес, дослідження.

Аннотация. На основе системного подхода в статье рассмотрена программа профессиональной подготовки будущих менеджеров-стюардов посредством создания соответствующих условий.

Ключевые слова: менеджер, менеджер-стюард, ЕВРО-2012, профессиональная подготовка, процесс, исследование.

Annotation. On the basis of a systematic approach in this article the training program for future managers, stewards by creating the appropriate conditions.

Keywords: manager, manager-steward, EURO-2012, professional training, process, research.

Вступ. Аналіз тенденцій змін в Україні дає змогу передбачити, що, в майбутньому, успіх організацій і підприємств визначатимуть не тільки їх раціональна структура та найновіші технології, а, передусім, фахівці. Провідну роль відіграватимуть люди, як основний фактор, що створює організацію, від особистого професіоналізму яких працівників, їх знань, кваліфікації, підприємництва і творчості залежатиме успіх організацій.

Сучасні економічні реформи і розвиток нових форм власності вимагають створення нових організаційних структур і механізмів управління. Проведення чемпіонату Європи 2012 року з футболу згідно вимог УЄФА передбачає якісну та кількісну підготовку кваліфікованих кадрів. Головною складовою успішного проведення ЄВРО-2012 є готовність країни прийняти на належному рівні сотні тисяч футболістських уболівальників зі всієї Європи. В рамках турніру УЄФА ЄВРО 2012 буде зіграно 31 матч за участю 16 найкращих команд Європи. Можна чекати, що на період чемпіонату нашу країну відвідає біля одного мільйона туристів і уболівальників, як це було під час проведення чемпіонату Європи 2004 року з футболу у Португалії.

У зв'язку з проведенням в Україні Євро-2012 система професійної освіти менеджерів, раніше за інші підсистеми, зіткнулася з потребами ринку праці у підготовці компетентного спеціаліста - менеджера-стюарда, який за вимогами УЄФА має забезпечувати безпеку на стадіонах та аренах. Тому сьогодні вкрай актуально стає розробка і науково-методичне забезпечення організації системи підготовки стюардів-менеджерів, яка враховувала б перспективні вимоги сучасних реалій, яким притаманна конкуренція, економічне суперництво та постійні зміни. Це змушує стюардів-менеджерів виконувати завдання, що поєднані з вирішенням складних проблем у ситуації нестачі засобів та дефіциту часу. Саме тому організації (стадіони, арени), що функціонують у цих реаліях, вимагають підвищення якості підготовки стюардів-менеджерів, а вимоги ринку праці може виконати, належним чином, лише та система підготовки стюардів-менеджерів, яка пристосована до потреб ринкової економіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел з проблеми професійної підготовки менеджерів свідчить про значну увагу до їх вивчення. Значний інтерес становлять наукові праці українських та російських дослідників

щодо предмета наукового менеджменту (І. Грачанікова [5]) поняття дидактичного менеджменту і його використання в освітній діяльності (В. Гамаюнов [4]); обґрунтування принципів менеджменту (В. Маслов [11]); професійної підготовки менеджерів (Д. Дзвінчук [9]); теорії і практики підготовки управлінців-лідерів у вищих технічних навчальних закладах (О. Романовським [13]) та інші; сучасних методів і технологій навчання у вищих технічних навчальних закладах (О. Довженко [6], С. Жубр [7]).

Дослідники проблеми формування особистості менеджера М. Армстронг [2], Ю. Пенц [12], С. Хелпа [15] та інші доводять, що найважливішими є особистісні якості керівника. Так, на велику роль інтелектуальних рис особистості менеджера звертають увагу Я. Аланович [16], М. Армстронг [2], А. Чермінський [3] та інші. Як впливає з праць багатьох дослідників (М. Армстронг [2], П. Друкер [8], Е. Шейн [17]), управління сучасним колективом потребує менеджерів з високим рівнем інтелекту, здібних, комунікабельних, з широкою уявою, які, поряд з організаторськими, глибокими спеціальними знаннями, мають гуманітарні знання і належну кваліфікацію, здобуту під час навчання.

В сучасному розумінні поняття “менеджер” - це “керівник, який займає постійну посаду та має певні обов’язки в сфері прийняття рішень з конкретних видів діяльності фірми, яка функціонує в ринкових умовах” [1, с. 32]. Термін “менеджер” має досить широке розповсюдження в бізнес сфері та використовується до:

- організатора конкретних видів праці в рамках окремих підрозділів та програмно-цільових груп;
- керівника підприємства в цілому або його підрозділів;
- керівника відносно до підлеглих;
- адміністратора будь-якого рівня та напрямку керівництва.

Отже, менеджери (англ. manager - той, що керує) - це специфічний соціальний прошарок суспільства, що складається з професійних управляючих [1, с.36]. Властиві сьогоднішньому ринку риси - ризик та невизначеність ситуації - потребують від менеджерів самостійності та відповідальності під час прийняття рішень, сприяють пошуку оптимальних організаційних стратегій та науково-технічних рішень стосовно нововведень.

В нашому дослідженні ми розглядаємо новий вид керівника - це менеджер-стюард, який керує групою стюардів, які, в свою чергу, забезпечують порядок та безпеку на стадіонах, аренах, іподромах та інших місцях проведення масових заходів.

Основний зміст дослідження. Менеджери-стюарди є представниками професії типу “людина-людина”, особливості професійної діяльності якої мають наступні типові характеристики професійних знань, умінь та навичок:

- формування структури процесів управління, роботи з кадрами, мистецтва управління людьми, підвищення ефективності виробництва, тобто навички управління;
- ерудиція, компетентність, широкий кругозір;
- високі організаційні здібності.

Крім того, дана професія характеризується напруженою розумовою працею, ненормованим робочим часом; вимагає завантаженості рухового, зорового, слухового аналізаторів, напруженості мислення, волі та уваги.

Професія менеджера-стюарда висуває такі вимоги до індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста:

- сильна, рухлива нервова система зі сторони нейродинаміки;
- швидкість реакції, сприймання та оцінки ситуацій, словесно-логічне мислення, уміння спілкуватися, високий рівень загального інтелекту, вербальних здібностей зі сторони пізнавальних процесів та інтелекту;

- емоційна стійкість, схильність до ризику, емоційної експресії зі сторони емоційних процесів;

- активність, самоконтроль, контактність, рішучість, чесність, потреба в досягненнях, терпіння, коректність зі сторони рис характеру як ціннісно-потребової сфери.

Згідно з позицією Ф. Садлера [14] та Т. Ламберта [10] менеджеру, передусім, мають бути притаманні:

- потреба або прагнення брати на себе відповідальність за перебіг подій, вміння стійко зустрічати зміни;

- усвідомлення, в якому напрямі слід прямувати;

- вміння переконувати інших, залучати до цієї справи й тих, з ким менеджер безпосередньо не працюватиме, але хто підтримує його плани;

- вміння набувати досвід, робити висновки, не залишаючись в'язнем минулого;

- здатність покладатися на себе в складних ситуаціях, не сподіватися на інших,

- готовність приймати самостійні рішення та втілювати їх у життя.

Отже, менеджери-стюарди - фахівці, яким належить створювати в групі стюардів умови, за яких відбувається ефективний обмін інформацією, відкритий обмін знаннями. Такий менеджер-стюард організовує групову працю та управляє процесами пошуку і розвитку знань, концентруючи в собі:

- різноманітні особистісні якості (комунікаційні, інтеграційні, високий рівень емоційної інтелігентності);

- високі стандарти поведінки;

- вміння управляти людьми;

- системне мислення;

- вміння вчитися від інших та адаптувати рішення до ситуацій;

- відкритість;

- готовність до неперервного навчання;

- здатність знаходити спільну мову;

- вміння діяти у полікультурному оточенні;

- вміння управляти змінами.

Відомо, що для виконання будь-якої роботи менеджер має виконувати певні функції:

- прогнозувати та планувати, оцінювати майбутнє й готуватися до нього;

- організовувати формальну систему взаємовідносин (тобто структуру), яка змогла б найкращим чином відповідати цілям організації, полегшуючи складання та реалізацію планів;

- керувати, розпоряджатися, надихати тих, хто працює під його керівництвом, доносити до підлеглих сенс місії організації;

- координувати та узгоджувати свою діяльність та діяльність своїх підлеглих із загальним планом організації;

- контролювати, зіставляти результати, наскільки те, що відбувається, відповідає тому, що повинно відбуватися.

Вищезазначені функції виконує і менеджер-стюард. Аналіз кваліфікаційно-особистісних рис менеджера, представлених різними авторами у науковій літературі [2, 8, 12] дає можливість стверджувати, що одна їх група - вроджені, які є передумовою виконання керівної ролі (комунікативність, інтуїція, цілеспрямованість, чесність, працьовитість, чуйність). Риси іншої групи необхідно постійно вдосконалювати і розвивати у процесі навчання менеджера, а потім - професійної діяльності. Високого рівня кваліфікації менеджер-стюард може досягти лише:

- усвідомлюючи, яким має бути лідер;

- здобуваючи серйозну психологічну підготовку;

- постійно актуалізуючи знання та спеціалізовані вміння у діяльності стадіону, ариени, іподрому;

- опановуючи знання та вміння у галузі управління, тобто формулювання стратегії, планування, організації, мотивування та контролю підлеглих стюардів;
- самоудосконалюючись в управлінні групи стюардів, спілкуванні, у використанні власного часу, лідерстві, кількісних та якісних методах аналізу, іноземних мовах.

Основою успіху професійної підготовки є потенціал менеджера-стюарда, його професійні та організаторські знання, життєва мудрість, здібності, інтелігентність, авторитет, інтелектуальний розвиток, уява, лідерські здібності, мотивація, відважність, інтуїція, віра у власні сили, вміння вибору можливостей, відчуття справедливості, толерантність, психічне і фізичне здоров'я тощо. При цьому слід наголосити, що широкі знань, великого досвіду та розвиненості уяви менеджер-стюард не досягне без таких рис, як інтелігентність, творчість, вміння аналітично мислити.

Визначений для кожного менеджера-стюарда керівний потенціал, який складається з вроджених та набутих якостей, а також організаторських та керівних умінь, які дозволяють ідентифікувати та вирішувати складні проблеми управління, залежить від трьох основних факторів: особистісних (почуття впевненості, дисциплінованість, витривалість, стійкість в умовах стресів, амбіції, ініціативність тощо); інтелектуальних (вміння мислити аналітично, системно, синтетично, асоціативно, реально сприймати дійсність, концентрувати увагу тощо) і керівних здібностей (риси лідера, вміння передбачати, комунікабельність у міжособових стосунках, уміння ризикувати, спонукати мотивації тощо).

Професійна діяльність менеджера-стюарда вимагає «глобальних» критеріїв відбору невідомих раніше, а саме: здоров'я, знання та досвіду роботи в конкретній галузі, володіння іноземними мовами, вміння налагоджувати контакти з людьми, особистісної привабливості, організаторських здібностей, володіння ораторським мистецтвом, відповідальності, працездатності. Саме тому, одним із головних завдань системи професійної підготовки стюардів-менеджерів, на нашу думку, є підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних робітників з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок та мобільністю; стресовитривалих фахівців, які мають гарне здоров'я.

Вперше на Україні було розроблено програму підготовки менеджерів-стюардів з урахуванням вимог - якостей, що необхідні менеджеру-стюарду у професійній діяльності:

- професійна компетентність (знання та досвід роботи в даній області);
- здатність керувати людьми (лідерські якості, здатність максимально використовувати можливості співробітників за допомогою правильних дій, чітко формулювати завдань);
- відповідальність (самоконтроль, неупередженість, лояльність, самокритичність);
- мотивація досягнення успіху (енергійність, ініціативність, здатність до наполегливої роботи націленої на результат);
- оперативне мислення (здатність до продукування ідей, гнучкість мислення, здатність знаходити нетривіальні рішення);
- тенденція до розвитку і змін (бажання розвиватися, здатність бачити необхідність прийняття рішень і припускати шляху розвитку);
- комунікативні та організаторські здібності (здатність спілкуватися з людьми, вислуховувати та організовувати);
- стресовитривалість.

Програма підготовки майбутніх менеджерів-стюардів складається із 5 модулів, які представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Модуль	Зміст
Психологічна підготовка	1 Компетентнісний тренінг: «Професія - Стюард» 1 блок. Професійна компетенція. 2 блок. Комунікаційна компетенція. 3 блок. Емоційна стійкість. 4 блок. Оперативність мислення.
	2 Тренінг «Ми - команда!» 1 блок. Спільне бачення команди. 2 блок. Структура команди. Ролі в команді. 3 блок. Фактори командної ефективності. 4 блок. Якими ми бачимо інших. Лояльність. 5 блок. Розвиток навичок вирішення конфліктних ситуацій і управління емоційної атмосферою в групі. 6 блок. Відпрацювання навичок вироблення і прийняття рішень у команді. Навики координації та взаємодії при виконанні завдань.
Фізична підготовка	1. Вдосконалення техніки пересування. 2. Вдосконалення техніки ударів руками. 3. Навчання та вдосконалення захисту від різних ударів 4. Навчання та вдосконалення техніки кидка. 5. Навчання та вдосконалення техніки больових прийомів. 6. Навчання та вдосконалення техніки звільнення від захоплень. 7. Навчання та вдосконалення техніки боротьби лежачи. 8. Навчання та вдосконалення техніки комбінаційних дій. 9. Тактико-спеціальна підготовка. 10. Контрольно-поточні нормативи.
Медична підготовка	1. Різні критичні стани, що вимагають невідкладної допомоги. 2. Холодові і термічні травми, отруєння газом, травми. 3. Реанімація. 4. Вдосконалення навичок надання першої долікарської допомоги.
Пожежна підготовка	1. Загальні відомості про причини виникнення пожежі. 2. Способи поширення вогню під час пожежі на об'єкті. 3. Умови горіння легкозаймистих речовин. Способи припинення горіння. 4. Основні правила гасіння пожеж. Правила застосування первинних засобів пожежогасіння. 5. Порядок дії при евакуації глядачів при виникненні пожежі. Техніка безпеки при гасінні пожеж. 6. Практичні заняття з евакуації в умовах стадіону «Донбас Арена». 7. Організація протипожежного режиму під час проведення футбольного матчу. 8. Вдосконалення техніки гасіння пожежі та евакуації відвідувачів зі стадіону.
Тактико-спеціальна підготовка	1. Відпрацювання навичок взаємодії з МВС, МЧС, Мінздрав

Висновки.

1 Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що проблема професійної підготовки менеджерів-стюардів є недостатньо вивченою і потребує значної уваги.

2. Установлено, що характерною ознакою менеджерів-стюардів є визначеність їх структури, яка вимагає, насамперед, розробки і вдосконалення змісту форм і відповідних методів.

3. Доведено, що процес професійної підготовки майбутніх менеджерів-стюардів потребує подальшого дослідження не тільки в аспекті реформування системи їх професійної підготовки, а також напрямів змін, що відбуваються у суспільно-економічній сфері, у концепціях управління та у функціях, ролях, позиціях, вміннях та знаннях сучасних менеджерів.

4. Показано, що професійна підготовка майбутніх менеджерів-стюардів буде більш ефективною, якщо теоретико-методичні засади відповідного напрямку будуть побудовані на оволодінні певними якостями, спрямованими саме для цієї професії, а технології їх реалізації зорієнтовані на побудову індивідуальних траєкторій розвитку менеджерів-стюардів, їх самореалізації та самовдосконалення.

Література

1. Азарова ТВ. Менеджмент неприбуткової організації. / ТВ Азарова, ПК. Абрамов. - Кіровоград.: Вежа, 2003. - С. 30-46.

2. Амстронг М. Як бути кращим менеджером. / М. Амстронг. - Варшава: видавничий дім ABC, 1997. - 423 с.

3. Бальцерович Л. Свобода і розвиток. Економіка вільного ринку / Л. Бальцерович. - Краків: знак, 1995. - 485 с.

4. Гамаюнов В. Становлення дидактичного менеджменту в системі управління освітою / В. Гамаюнов. // Освіта і управління. - 2002. - т. 5. - №2. - с 87-92.

5. Газачникова И. Социальный менеджмент в теории и практике современного управления. //И. Грачаникова. //Международный конкурс педагогов: сборник материалов 2-го подсеминара преподавателей вузов /под общ ред. Сидоренко. - Ялта: Артек. - 2001. с.47-53.

6. Довженко О. Современные методы и технологии обучения в техническом вузе. / О. Довженко, В. Шатуновский. - М.: высшая школа, 1990. - 191 с.

7. Дракер П. Управління в час глибоких змін / П. Дракер. // Синергія: аналітичний журнал з менеджменту. - 2001. - № 1(2). - с. 3-7.

8. Друкер П. Успішний менеджер. / П. Друкер. - Варшава: чительнік, 1994. -192 с.

9. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін, автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Е. Коваленко. - К, 1999. - 38 с.

10. Ламберт Т. Проблеми управління. 50 практичних моделей рішень. - Варшава: видавничий дім ABC, 1999. - 343 с.

11. Лозницька В. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч. посібник. - К: Тов "УПВК "ЕКСОБ", 2001 - 512 с.

12. Пенц Ю. Менеджер у організації що навчається. / Ю.Пенц. - Лодзь: менеджер, 2000. - 304 с.

13. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія. - 2-е видання / за ред. Ничкало Н.Г., Кудіна В.О. - К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - 2002 - 391 с

14. Салдер П. Управління у постіндустріальному суспільстві. / П. Салдер - Краків: професійна школа бізнесу, 1997. - 221с.

15. Хелла С. Ефективне управління (I). Пошук ознак суперменеджера / С. Хелла. // Перегляд організації, - 1996. - № 3 - с. 20-22.

16. Чермінський А. Керування організаціями. / [А. Чермінський, М. Черська, Б. Ногальський, Р. Рутка, Я. Апанович] - Торунь: дім організатора, 2001. - 614 с.

17. Шейн Е. Лідерство і культура організації// Лідер майбутнього. Нові бачення, стратегії і методи праці на еру, що надходить / ред. Ф.Хсельбейн, М. Гальдсміт, Р.Бекхард. - Варшава: «business press», 1997. - 307 с.

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ ВИДІВ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Анотація. Статтю присвячено проблемі вивчення розвитку образного мислення в підлітковому віці, комплексне вивчення якого дає змогу розширити та поглибити знання про формування мисленнєвих функцій, зокрема виявити основні механізми інтелектуальної діяльності, пов'язаної з оперуванням зоровими образами, і дослідити взаємозв'язки між ними.

Ключеві слова: образне мислення, мисленнєві функції, інтелектуальна діяльність, зорові образи.

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения развития образного мышления в подростковом возрасте, комплексное изучение которого дает возможность расширить и углубить знания о формировании мыслительных функций, а именно выявить основные механизмы интеллектуальной деятельности, связанной с оперированием зрительными образами, и определить взаимосвязи между ними.

Ключевые слова: образное мышление, мыслительная функция, интеллектуальная деятельность, зрительные образы.

Annotation. This article is dedicated to the problem of studying of the development of figurative thinking of the teenagers, the complex studying of which gives the opportunity to extend and to deepen the knowledge about the formation of the mental functions, namely to expose the main mechanisms of intellectual activity, connected with the operation with the visual images, and to define the correlations between them.

Key words: figurative thinking, mental functions, intellectual activity, visual images.

Соціальна значущість проблеми формування особистості, яка здатна до вирішення креативних інтелектуальних задач, зумовлює необхідність пошуку ефективних методів розвитку продуктивного творчого мислення. Одним з видів продуктивної інтелектуальної діяльності є образне мислення.

У вітчизняній психології вивчення образного мислення ґрунтувалося на засадах культурно-історичного підходу і принципах теорії діяльності. Дослідження проводилися в умовах функціонування систем "людина - машина", "людина - знак" на основі вивчення процесів сприйняття та переробки інформації в операторській діяльності (В.М. Гордон, В.П. Зінченко, В.М. Муніпов).

Дослідження образного мислення зарубіжними авторами здійснювалося в рамках гештальттеорії та біхевіоризму, при цьому основна увага акцентувалася на продуктивності даного виду інтелектуальної діяльності (Р. Арнхейм, Дж. Гібсон, Р.Л. Грегорі, Д. Мецлер, Р.Н. Шепард та ін.).

Емпіричне дослідження образного мислення відбувається в основному шляхом вивченням його окремих складових та характеристик. Зокрема, розроблено класифікацію зорових образів та встановлено взаємозв'язок між різними типами образів (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперін, А.А. Гостев, В.Ф. Рубахін, Б.М. Теплов); виявлено механізми образного мислення (Б.І. Безпалов, А.В. Брушлинський, М.Н. Подд'яков, С.М. Симоненко); визначено зміст, механізми та структуру просторового мислення (Л.Л. Гурова, І.Я. Каплунович, Т.В. Кудрявцев, Б.Ф. Ломов); здійснено дослідження кольору та форми як візуальних засобів кодування інформації (О.Ю. Артем'єва, С.М. Симоненко); вивчено взаємозв'язок образного мислення з іншими психічними функціями, зокрема зі сприйняттям (Р.Л. Грегорі, В.П. Зінченко, О.К. Тихомиров) та інтуїцією (К.Н. Поливанова, С.М. Симоненко).

З точки зору вікової психології, найбільш сензитивним для інтелектуального розвитку є підлітковий вік (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Ж. Піаже). Рядом сучасних досліджень підтверджується ключове значення формування і розвитку мисленнєвої функції, у тому числі й образного мислення, на даному онтогенетичному періоді (В.П. Зінченко, С.М. Симоненко, І.С. Якиманська). Зважаючи на сензитивні характеристики підліткового віку, науковці часто здійснюють свої дослідження саме на цьому контингенті. Так, виявлено види і механізми створення образів учнями середніх класів (І.С. Якиманська); вивчено просторове мислення школярів і встановлено типи, види і зміст оперування просторовими образами (І.Я. Каплунович); визначено зміст і методи художнього конструювання на заняттях з молодшими підлітками (Н.Г. Гриневич).

Проте відсутність комплексного експериментального дослідження процесу розвитку образного мислення в підлітковому віці зумовлює необхідність подальшого вивчення даної психологічної проблематики.

Ми притримуємося думки, що образне мислення є одним з провідних видів інтелектуальної діяльності в підлітковому віці, який відрізняється певною специфікою і має свої закономірності розвитку. Вивчення психологічних механізмів образного мислення дозволить не тільки виявити ці закономірності, але й дасть можливість для розробки адекватних засобів цілеспрямованої корекції його розвитку в учнів-підлітків, що, у свою чергу, сприятиме формуванню креативного інтелектуального потенціалу.

Теоретико-методологічними засадами нашого дослідження стали: принцип взаємозв'язку діяльності та розвитку психіки (О.М. Леонтьєв, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.); принцип діалектичної єдності особистого і суспільного, індивідуального і соціального (Г.М. Андреев, Г.О. Ковальов, Г.С. Костюк, В.М. М'ясищев та ін.); принципи гуманістичної психології (А. Маслоу, Л.А. Петровська, К. Роджерс та ін.); культурно-історична концепція (Л.С. Виготський); принцип детермінізму (Н. Аха, О. Зельц, О. Кюльпе, Х. Уатт); основні положення теоретичної концепції образного відображення (Б.Г. Ананьєв, Л.В. Запорожець, В.П. Зінченко, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, А.А. Смирнов та ін.); вивчення мислення і сприйняття як продуктивних процесів (Р. Арнхейм, Дж. Гібсон, Р.Л. Грегори, Д. Мецлер, Р.Н. Шепард та ін.).

Аналіз психологічної, педагогічної, методичної літератури з досліджуваної проблеми, систематизація та узагальнення отриманої інформації допомогли нам обґрунтувати теоретичні засади вивчення змісту та механізмів функціонування образного мислення в підлітковому віці. У результаті проведеної практичної роботи, на основі співставлення прогностичних показників та отриманих емпіричних даних було встановлено психологічні закономірності формування та розвитку операційно-змістовних компонентів образного мислення дітей підліткового віку; експериментально вивчено динаміку розвитку основних характеристик образного мислення підлітків і визначено її стрибкоподібний характер; виявлено взаємозв'язок і взаємозалежність у розвитку і функціонуванні різних операціональних структур образної мисленнєвої діяльності в підлітковому віці. На підставі теоретичних пошуків та з урахуванням експериментальних даних нами розроблено систему цілеспрямованої корекції розвитку основних структурних компонентів та механізмів образного мислення підлітків.

Теоретична значущість нашої роботи полягає у здійсненні аналізу та інтеграції підходів до розуміння змістовних компонентів та операціональних механізмів образного мислення, репрезентації його розвитку в підлітковому віці як складно-структурованої інтелектуальної діяльності.

Проведене дослідження дозволило на прийти до таких висновків:

1. Образне мислення є самостійним видом продуктивної мисленнєвої діяльності, що відображає явища, зв'язки і відношення об'єктивної реальності засобами візуального кодування.

2. Сензитивним онтогенетичним періодом для розвитку образного мислення є підлітковий вік.

3. У підлітковому віці відбувається значний розвиток продуктивності образного мислення, а саме: зростає активність висування візуальних гіпотез відносно невизначених перцептивних стимулів; підвищується активність конструктивної трансформації заданої графічної форми; знижується ступінь залежності від заданого перцептивного поля; зростає категоріальна гнучкість процесів образної вербалізації.

Ефективність розробленої нами методики цілеспрямованого розвитку основних компонентів образного мислення, про яку вже згадувалося вище, підтверджена результатами контрольного експерименту.

Ми усвідомлюємо, що проведена робота не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшу перспективу дослідження вбачаємо в продовженні експерименту.

Література

Тарнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / пер. с англ. - М.: Прогресс, 1974. - 392 с.

2. Беспалов Б.И. Действие: (Психологические механизмы визуального мышления). - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 189 с.

3. Каплунович И.Я. О структуре визуального мышления и уровнях его развития // Визуальное мышление и творчество: проблемы и перспективы исследования: Тематический сборник статей по материалам докладов международного симпозиума / Под общ. ред. А.Я. Чебыкина, С.Н. Симоненко. - Одесса: Южноукр. гос. ун-т, 1996. - С. 22-26.

4. Симоненко С.Н. К проблеме изучения механизмов визуального мышления // Наука і освіта. - 1997. - Квітень, спецвипуск. - С. 54-58.

5. Шрагина Л.И. Оригинальность и творчество: проблема критерия „оригинальность“ в психологии творчества // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - №3. - С. 38-40.

УДК 378.4

Г.О. КОЗЛАКОВА

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ФАХОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ ЯК НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Статтю присвячено аналізу плану наукових конференцій Міністерства освіти і науки України на 2010 р. та порівнянню стилю запровадження і результативності декількох конференцій, проведених у травні 2010 р.

Ключові слова: наукова конференція, учасники конференції, програма конференції, результативність конференції.

Аннотация. Статья посвящена анализу плана научных конференций Министерства образования и науки Украины на 2010 год и сравнению стилей организации и результативности нескольких конференций, проведенных в мае 2010 г.

Ключевые слова: научная конференция, участники конференции, программа конференции, результативность конференции.

Annotation. The article is devoted to analyzing of Science conferences plan for 2010 year of Ministry of Education and Science of Ukraine. Comparative of some conferences had placed in Kiev in May, 2010 is represented too.

Keywords: science conference, participators of conference, program of conference, outcome of conference.

Вступ. Відомо, що більшість різноманітних наукових, науково-практичних і науково-методичних конференцій планується заздалегідь на наступний навчальний рік. Наприклад, на 2010 рік до плану Міністерства освіти і науки України включено понад 150 таких заходів, що їх замовили вищі навчальні заклади. Крім того, за планом НАГІН України щорічно мають відбутися понад 20 конференцій, в основному з педагогічної тематики, які організують спільно установи НАПН і педагогічні університети. Основна частина усіх конференцій проводяться у квітні-травні або у вересні-жовтні, а зацікавленість зрілих і молодих науковців, докторантів і аспірантів в участі у цих конференціях пояснюється необхідністю виконання індивідуальних (робочих) навчальних планів.

Аналіз назв конференцій засвідчує, що певна їх частина присвячується обговоренню тих самих проблем, але в різних регіонах України. Якщо викладач або аспірант має затверджену вченою радою Інституту тему майбутньої дисертації, він має доповісти про свою тему і бажання стати кандидатом наук як мінімум на трьох або п'яти конференціях. Ось тут і постає питання: - Як встигнути на усі конференції, коли вони заплановані майже в одні й ті самі терміни, але одна, наприклад, у Чернігові, а друга - у Львові? Також треба знайти для себе заміну на лекціях або семінарах, тому що викладачі ВНЗ щороку звітують про здійснені наукові дослідження та їх апробацію. Мова не йде про оплату відряджень на наукові конференції, тому що давно вже стало правилом - якщо вам потрібна ця конференція, то ви і сплачуєте усі витрати самостійно.

Автору статті довелося у травні 2010 р. відвідати три конференції, програми яких було надруковано у виданнях [1-3]. Суперечливі враження про організацію цих конференцій і спонукали нас до їх узагальнення і пошуку відповіді на запитання: - Скільки нам потрібно наукових конференцій та яка від них користь?

1. Визначення конференцій, їх різновиди.

У відомому Словнику російської мови В.І. Даля слово "конференція" (Москва, 1984 р., стор. 259) визначено як "Зібрання, нарада представників деяких держав, організацій, груп" (переклад автора статті). Далі йдуть пояснення можливих видів конференцій, а саме: "міжнародна, партійна, наукова, читацька". Нажаль, в українських педагогічних словниках немає пояснення слова "конференція", тим паче "науково-практична" або "науково-методична". Отже, плануючи і визначаючи різноманітні наукові конференції, вельмишановні організатори спрямовують майбутнє зібрання представників наукової громадськості й університетів, тобто учасників конференції, або на демонстрацію конкретних практичних результатів, або на узгодження певних методичних документів і рекомендацій.

Досвід участі автора статті у міжнародних конференціях за межами України (ФРН, США, Польща, Білорусь, Російська Федерація) уможливило порівняння діяльності оргкомітетів конференцій до, під час і після проведення конференцій. Істотно, що орієнтуючись на європейську інтеграцію в освіті і наукових дослідженнях, в Україні маємо забезпечити європейський рівень організації вітчизняних конференцій. Це означає не лише підготовку внутрішніх наказів щодо проведення конференції і складу оргкомітету, а відкрите повідомлення у пресі та через Інтернет про мету, основні наукові напрями, дати, умови і місце її проведення. У наш час стає обов'язковим постійно діючий інформаційний Web-сайт конференцій, зокрема таких, що проводяться щорічно понад 10-15 років.

Наприклад, доступними на власному сайті являються матеріали Кримської осінньої математичної школи (КРОМШ, організатор - Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, голова оргкомітету зав. каф. математичного аналізу д. фіз.-мат. наук, професор Н.Д. Копачевський). Конференцію визначено

як міжнародну школу-симпозіум, постійними учасниками якої з 1999 р. є відомі математики, представники багатьох країн СНД, Європи, США. Участь у конференції і видання матеріалів здійснюються на умовах самооплатності за рахунок авторів та їх благодійних внесків у "Математичний фонд Криму".

Іноді викликає сумнів розподіл конференцій на всеукраїнські та міжуніверситетські, про участь в яких сповіщають майбутні кандидати наук у своїх авторефератах. Учасниками всеукраїнських конференцій, на наш погляд, мають бути представники більшості регіонів України, проте аналіз програм показує, що їх немає і половини. Міжуніверситетські конференції краще кваліфікувати як регіональні, тоді їх учасники дійсно спроможні обговорити проблеми і прийняти відповідні рекомендації, що є актуальними і можливими до реалізації в умовах регіону.

Важливе значення, зокрема для академічних інститутів і установ, мають щорічні звітні конференції в установах НАПН України. Такі конференції є частиною плану масових заходів, участь в них стає обов'язковою для усіх наукових співробітників конкретного Інституту.

Багато конференцій організовують і проводять спільно установи НАПН України і педагогічні університети, а також університети за підтримкою різних фондів і програм, зокрема TEMPUS, UNESCO, ПроОНН тощо. Особливої уваги заслуговують студентські наукові конференції, які готуються і проводяться у великих університетах (НТУУ "Київський політехнічний інститут", НПУ імені М.П. Драгоманова тощо).

Отже, у наш час ознакою університетського типу навчання та університету дослідницького типу стають потужні наукові конференції, які чітко організовано, присвячено важливій актуальній тематиці, які проводяться регулярно і систематично за участю певної кількості представників даної наукової галузі, а також за умови обов'язкового видання програми, матеріалів і рекомендацій конференції.

2. План-конференції МОН-2010, якісний аналіз

Необхідно зазначити, що аналіз планів проведення наукових конференцій будь-якого відомства, а також програм конференцій завжди надає цікаву інформацію про те, яка тематика на даний час стає найбільш актуальною, які дослідження лише розпочинаються і хто саме має певні досягнення в обраній галузі. Такий підхід використано нами у 90-х роках минулого століття при визначенні тенденцій розвитку нових технологій навчання у вищій школі.

На офіційному сайті Міністерства освіти і науки України інформація про планові конференції була доступною ще у квітні 2010 р. Серед 154 назв конференцій найчастіше зустрічаються ключові слова: інноваційний розвиток, інноваційні технології, Болонський процес, управління якістю, якість освіти, професійна компетентність, інтеграційні процеси, інформаційні технології. Найбільшу кількість конференцій заплановано на квітень (25), травень (29), вересень (27) і жовтень (21). Даний факт можна пояснити тим, що саме у цей час в Україні найменша напруженість у навчальному процесі і найкращі погодні умови.

Викликають зацікавленість конференції, які присвячено:

- проблемам прикордонного співробітництва в освіті і науці (чотири конференції: 28, НТУ "Харківський політехнічний інститут"; 41, Закарпатський державний університет; 83, Чернівецький торговельно-економічний інститут; 86, Львівська політехніка);
- розвиненню туристичної освіти (три конференції: 19, Черкаський державний технологічний університет; 37, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди; 50, Луганський національний університет імені Т.Шевченка);
- впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ, усього 13 конф.); особливостям впровадження принципів Болонського процесу (усього 15 конф.);

економічним проблемам суспільства і економічній освіті (усього 28 конф.); розвитку технічних галузей промисловості та інженерної освіти (усього 31 конф.).

Лише по дві конференції присвячено проблемам нанотехнологій (№25, Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького; №123, Харківський національний автомобільно-дорожній університет) та організації вищої освіти у приватних вищих навчальних закладах (№48, Українсько-американський гуманітарний інститут; №128, Класичний приватний університет).

Заслугує на увагу аналіз плану конференцій МОН України і по інших ознаках, наприклад, за кількістю замовлених конференцій з кожної групи університетів (класичних, технічних, економічних тощо); за кількістю конференцій, що припадають на певний обласний центр та інше. Проте цю можливість можна запропонувати зацікавленим читачам зробити самостійно за матеріалами на офіційному сайті МОН України.

Позначені тематичні напрями конференцій уможливають змістовне трактування, що пов'язане з тенденціями розвитку відповідних наукових напрямів в Україні. Наприклад, проблеми нанотехнологій як новітнього напрямку науки та нової інженерної спеціалізації обговорюються в Україні зовсім недавно, приблизно 2-3 роки. Туристична галузь також відносно нова, але перспективна з погляду надання затребуваної освіти в Європі і світі, тому перші приклади досягнень туристичної освіти в Україні вже відомі. Велика кількість конференцій з проблем розвитку техніки і технологій, економічних проблем життєдіяльності суспільства і промисловості засвідчує відродження інтересу до таких спеціальностей і видів професійної діяльності майбутніх випускників університетів.

Слід зазначити, що на початку 90-х років минулого століття включення певної конференції до міністерського плану означало дозвіл керівництву університету витрачати частину бюджету на організацію затверджені конференції. У наш час більшість організаторів розраховують на організаційний внесок учасників конференцій, їхню прихильність до обраного наукового напрямку і спонсорську підтримку.

На завершення пропоную короткий огляд відвіданих мною наукових конференцій, організованих і проведених у Києві у травні 2010 р.

3. Конференція на Оболоні.

Така назва більше характеризує місце проведення конференції [1] в Київському університеті імені Бориса Грінченка (ректор д.філос.н., проф... член-кор.-НАПН України В.В. Огневюк), один з корпусів якого розташований неподалік від станції метро Мінська. Конференцію присвячено 25-літтю запровадження предмету “Основи інформатики” у загальноосвітній школі, тобто початку розвитку процесів комп'ютеризації та інформатизації освіти.

Як позитив в організації конференції, необхідно зазначити:

- конференцію організовано спільно з Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (директор д.техн.н., проф., член-кор. НАПН України В.Ю. Биков), за участю редакції журналу “Комп'ютер у школі і сім'ї” (головний редактор к.пед.н., доцент В.Д. Руденко) і Компанії Microsoft Україна,

- нагородили молодим вчителям інформатики і ученим від Інституту інформаційних технологій і засобів навчання та Президії НАПН України,

- змістовні виступи директора Інституту інформатики НПУ імені М.П. Драгоманова, академіка НАПН України, д.пед.н., проф. М.І. Жалдака та запрошених іноземних гостей - д.пед.н., проф. В.В. Гриншука (Московський міський педагогічний університет, Російська Федерація) і д.пед.н., проф. П.І. Сердюкова (Національний університет м. Сан-Дієго, Каліфорнія, США).

Як побажання оргкомітету, можна висловити наступне:

1) представлення частини програми у вигляді стендових доповідей, що дозволить скоротити час на їх прослуховування;

2) видання окремого випуску журналу "Комп'ютер у школі і сім'ї" з публікацією найбільш вагомих доповідей;

3) організацію культурної частини конференції (екскурсія по місту).

4. Конференція в МІТУ імені академіка Ю. Бугая.

Дана конференція [2] із назвою "Менеджмент якості освіти: новітні технології навчання у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" включена до плану конференцій МОН-2010 і була організованою спільно Міжнародним технічним університетом імені академіка Ю.Бугая (президент к.техн.н., доцент В.Ю. Бугай) та Інститутом вищої освіти НАПН України (директор академік, віце-президент НАПН України, д.пед.н., проф. В.І. Луговий) за підтримкою кафедри ЮНЕСКО "Інформаційні системи і технології в освіті" МІТУ. Основну працю щодо організації проведення конференції виконували віце-президент МІТУ, д.техн.н., проф. Ю.С. Лігум і перший заступник директора Інституту вищої освіти НАПН України член-кореспондент НАПН України, проф. М.Ф. Степко.

Позитивні враження від конференції: організація телемоста Київ - Санкт-Петербург, виступ декана Санкт-Петербурзького державного електротехнічного університету, к. техн. н., доц. С.А.Степанова в режимі on-line та відповіді на запитання учасників конференції; цікаві доповіді академіка НАПН, д.пед.н., проф. О.І. Ляшенка; член-кор. НАПН, проф. М.Ф.Степка; директора МННЦ інформаційних технологій і систем МОН і НАН України проф. В.І. Гриценка; участь студентів у пленарному засіданні.

Проведення наступної конференції заплановано через два роки, тому доцільно висловити оргкомітету такі побажання:

1) бажано призначити окрім організаційного комітету програмний комітет конференції, який буде спроможним і компетентним щодо редагування назв доповідей та

відхилення таких, що за змістом не відповідають визначеним напрямкам конференції,

2) більш чітко організувати підготовку аудиторій для роботи секцій та обладнання під час презентації доповідей,

3) обов'язково організувати спільну зустріч усіх реальних учасників конференції та видачу їм відповідних сертифікатів про участь у конференції.

5. Конференція в НПУ імені М.П. Драгоманова.

Програма конференції "Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві" [3] включала декілька важливих напрямів, що виконувалися з 26 по 29 травня 2010 р. як низка послідовних заходів упродовж "Тижня програми TEMPUS в НПУ імені М.П. Драгоманова" (ректор академік НАПН України, член-кор. НАН України, д.філос.н., проф. В.П. Андрущенко).

Дана конференція виявилась найбільш представницькою і змістовною, що організовано і проведено в рамках трьох річного проекту, керівником якого являється заступник директора Інституту інформатики НПУ імені М.П. Драгоманова д.пед.н., проф. В.П. Сергієнко.

Позитивні враження від конференції: видання матеріалів конференції до її початку, участь представників з університетів Росії, Чехії, Швеції, США; високий рівень технічного обладнання для презентації доповідей; можливість зустрітися з представниками оргкомітету і робочої групи упродовж усього терміну роботи конференції; візна сесія в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (ректор член-кор. НАПН України д.пед.н., проф. М.Т. Мартинюк) та відвідання Національного дендропарку "Софіївка".

Висновки. Узагальнюючи враження від вищенаведеного, вважаємо приємним обов'язком висловити щире подяку керівництву усіх університетів, професорам і викладачам, які брали участь в організації і зустрічі гостей на усіх вище представлених конференціях.

Зазначимо, що організація кожної конференції потребує значних інтелектуальних та емоціональних витрат, наполегливості і чіткості здійснення кожного її етапу від підготовчого до завершального. На наш погляд, настав час коли уміння організувати і прове-

сти конференцію (учнівську, студентську, наукову) стають важливою складовою професійної підготовки кожного вчителя середньої школи і викладача університету.

Аналіз матеріалів декількох конференцій, що проводяться понад 10 років за однією тематикою, та їх впливу на розвиток освіти відповідного напрямку стає важливою науково-педагогічною проблемою, що заслуговує на окреме дослідження.

Отже, конференції нам потрібні, вони стають місцем професійного спілкування однодумців, де професори можуть почути молодих учених і підтримати, якщо це необхідно, підказати, хто ще в Україні та за її межами активно працює у даному науковому секторі, хто може бути майбутнім опонентом на захисті дисертації.

Щодо організації і проведення віртуальних конференцій, можна зазначити, що вони потребують використання складного і коштовного обладнання, узгодження у часі з представниками інших міст і країн, чіткої налагодженої праці технічного персоналу. Проте до цього рівня організації конференцій необхідно прагнути, тому що саме таким чином можна продемонструвати теоретичні і практичні досягнення вітчизняних учених.

Буває і так, що після чергової конференції приїжджає до Інституту молодий чоловік і заявляє, що він почув ваш виступ на минулій конференції і хоче бути вашим аспірантом. Мабуть задля цього і необхідно організовувати і проводити наукові, науково-практичні й науково-методичні конференції, тому що залучення студентської молоді до сучасних актуальних наукових досліджень залишається основною їх метою.

Література

1. *Освіта в інформаційному суспільстві: до 25-річчя шкільної інформатики. Програма Всеукраїнської науково-практичної конференції. 13-14 травня 2010 р. — К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. - 16 с.*
2. *Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. Програма VII науково-методичної конференції. - К.: МНТУ імені акад. Ю. Бурая, 2010. - 24 с.*
3. *Програма Міжнародної науково-практичної конференції "Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві". - К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. - 22 с.*

УДК 372.833:37.035.3

М.С.КОРЕЦЬ

НАУКОВІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. В статті науково обґрунтовуються підходи до проектування структури та змісту технічної підготовки майбутніх вчителів технологій, яка базується на інтеграції техніко-технологічних знань та умінь.

Анотація. В статті науково обґрунтовуються підходи к проектированию структуры и содержания технической подготовки будущих учителей технологий, которая базируется на интеграции технико-технологических знаний и умений.

Annotation. In the article scientifically обосновуються going near planning of structure and maintenance of technical preparation of future teachers of technologies, which is based on integrations of технико-технологических knowledge and abilities.

Було багато спроб удосконалення підготовки вчителів технологій з тим, щоб рівень їх знань і вмінь відповідав рівню розвитку сучасних технологій і техніки. Найбільш змістовною в цьому напрямку була монографія В.І.Гусева [1], але за умов становлення незалежної держави України в системі освіти відбулися докорінні зміни, суть яких полягає в нових підходах, у запровадженні багатоступеневості підготовки вчителів, у входженні системи педагогічної освіти в Європейський освітній простір. Рационалізм цього дослідження актуальний і по наш час, бо з самого початку процес підготовки вчителів технологій ставили на широку політехнічну основу. Васильєв Ю.К. [2] запропонував модель політехнічної діяльності вчителя в загальному, а Нішаналієв У.Н. [3] застосовує її до підготовки саме вчителів технологій. Науково-технічний прогрес передбачає широке застосування нових засобів механізації та автоматизації виробничих процесів і при цьому суттєво змінюється характер трудової діяльності працівників.

Поряд із обробними, складальними, транспортними та іншими операціями, що пов'язані із фізичними діями, все більшого значення набуває розумова діяльність людини, основою яких є загальнотрудові, технічні та технологічні уміння. Водночас неперервне зростання параметрів техніки та технологічних процесів ставить нові більш жорсткі вимоги до сенсорно-рухальної сторони трудової діяльності людини.

Атутов П.Р. вважає, що суть політехнічних знань складають взаємозв'язок законів і понять наук, які розкривають загальні риси науково-технічної сторони сучасного виробництва. Елементарні форми цих знань за своєю природою не відрізняються від тих знань і тих наук, але вони відрізняються від останніх за своєю функцією, яка спрямована на вивчення основ техніки і управління нею [4, с. 17].

Термін "політехнічна підготовка", який запроваджений в роботі [4], для вчителів трудового навчання є не конкретним і занадто розмитим. Адже політехнічні знання студенти отримують до навчання у вищому педагогічному закладі. Цілком зрозуміло, що це стосується учнів, але не вчителів технологічних спеціальностей, до яких можемо віднести вчителів технологій чи професійного навчання.

Політехнічний зміст за даними роботи [5] поділяють на загальнотехнічний і загальнотехнологічний, до першого відносять вивчення чотирьох ланок розвиненої системи машин - двигуни, передаточні механізми, робочі органи машин й органи управління машиною на конкретних прикладах (турбіна, різного роду передачі, технологічні і транспортні машини, автоматичні пристрої та інше), а до другого - вивчення процесів і основної продукції головних галузей виробництва (електроенергетики, машинобудування, хімічного виробництва, будівництва, сільськогосподарського виробництва).

"Політехнічна освіта" відноситься до тих понять, які змінюються за змістом та обсягом під впливом науково-технічної революції. Зважаючи на сучасні тенденції диференціації змісту трудового навчання, політехнічна освіта має бути у двох варіантах. Перший повинен входити в державний стандарт змісту освіти, а другий буде реалізовуватися на факультативних заняттях. У даному разі, усі учні чи студенти без винятку одержать певне, однакове, мінімально необхідне уявлення про основи виробництва. Крім того, уявлення про основи виробництва може бути розширене за бажанням учнів чи студентів із врахуванням їх нахилів та інтересів у рамках факультативних занять.

Очевидний той факт, що підготовка вчителів до політехнічної освіти учнів не може відбутися саме у результаті вивчення технічних дисциплін, передбачених навчальним планом. З точки зору завдань політехнічної освіти необхідно додатково до цього провести систематизацію та інтеграцію змісту навчальних дисциплін технічної підготовки, для чого слід знайти таку основу, яка б розкривала те спільне, що є між ними, не зважаючи на всю зовнішню різноманітність об'єктів та явищ.

Програма технічної підготовки більш масштабно вбачається в статті [6], де вказується, що цикл загальноінженерних дисциплін є базовою фактично для всіх спец-

іальних дисциплін, включаючи і педагогічні, тому що людина сьогодні живе в світі техніки і технологій. Таким чином, автори вважають, що цикл загальноінженерних дисциплін

дає не вузькоспеціальні знання, призначені для конструювання та ремонту машин, а й фундаментальні, життєво необхідні вміння, навички, знання, які дають можливість орієнтуватися випускнику в конкретних технічних і технологічних умовах.

Безумовно, не з усіма думками авторів можна погодитися, але сумніву немає в тому, що навчальні дисципліни технічного циклу є основою для вивчення спеціальних дисциплін і є фундаментом для професійного становлення вчителів технологій.

Автор роботи [7] вбачає шляхи покращення технічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, який в наступних заходах:

- посиленні професійно-педагогічної спрямованості дисципліни;
- удосконалення системи інженерних знань;
- ілюстрації практичного застосування теоретичних відомостей;
- посиленні міжпредметних зв'язків;
- індивідуальному підході у навчанні;
- активізації самостійної діяльності студентів.

Нами в основу технічної підготовки вчителів технологій покладено інтеграцію змісту освіти, яка полягає у процесі виявлення однотипних сутностей (закономірностей) в елементах змісту навчання та встановлення їх системної цілісності. Інтеграція самостійних предметів чи окремих елементів змісту освіти в єдину цілісну систему відбувається на основі закономірних зв'язків між ними. У процесі інтеграції використовуються такі форми організації та викладу наукового знання: метафоризація, метафізація, мережа теорій, технічної картини світу тощо [8, с.229].

Розроблена нами системно-структурна інтерпретація технічної підготовки вчителів технологій показана на рис.1.



Рис.1. Системно-структурна інтерпретація технічної підготовки вчителів технологій

За класифікацією В.Пуршова існує чотири рівні інтеграції наукового знання: інтрадисциплінарний (в межах окремих наук), інтердисциплінарний (в межах двох або трьох галузей наук), супрадисциплінарний (висока ступінь інтеграції), трансдисциплінарний (інтеграція наукових понять, теорій і методів у філософських концепціях). Інтеграційні процеси в сучасній дидактиці переважно відбуваються на прикладному рівні, хоча можуть бути також на методологічному (інтеграція в педагогічній науці) та дидактичному (інтеграція дидактичних теорій) рівнях. Підготовка вчителів в цілому за методологією системного аналізу є інтегрованим педагогічним особистісно орієнтованим і соціально детермінованим процесом. Інтеграційні підходи взяті нами за основу саме для навчальних дисциплін технічної підготовки вчителів, як алгоритматизованого процесу нежорсткої соціальної відкритої системи. Зміст навчання окремих курсів повинен періодично акумулювати передові досягнення окремих прикладних наук і динамічно відслідковувати пріоритети в розвитку сучасної промисловості, як це схематично показано на рис.2.

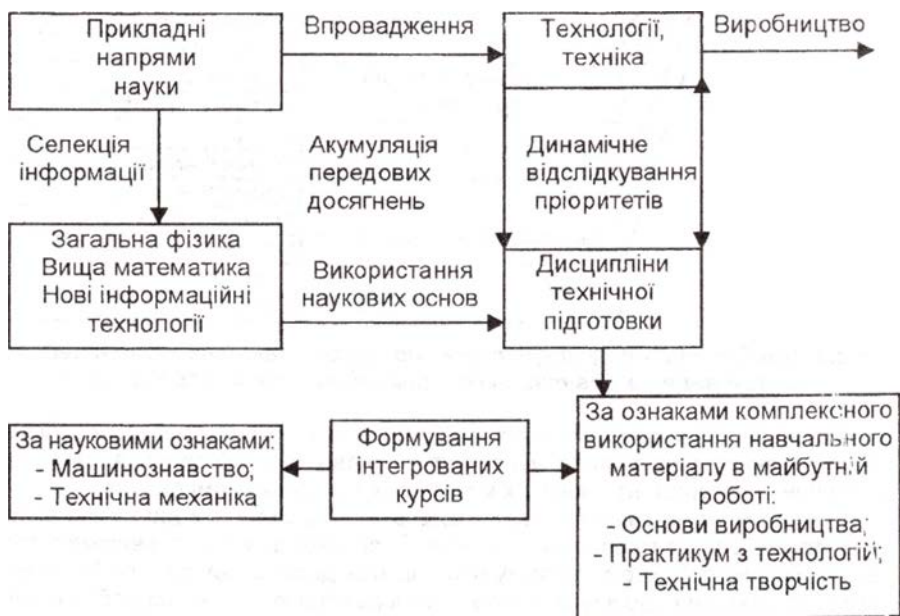


Рис.2. Схематичне зображення онтодидактичної переробки наукового знання в навчальний матеріал

Згідно неї зміст освіти, відображений у навчальних предметах, сформований на систематичному вивченні основ генеральних наук (філософії, математики, наук центральної галузі знання і практичних наук). Керуючись таким підходом, була розроблена предметна структура технічної підготовки вчителів технологій за освітньо-кваліфікаційним рівнем „Бакалавр” (рис.3).



Рис.3. Предметна структура технічної підготовки вчителів трудового навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр”

Виходячи з цих даних, ми маємо підстави вносити корективи до обсягу вивчення у навчальний план та здійснювати поновлення і підсилення змістового наповнення програм інтегрованих курсів та їх складових компонентів.

Використовуючи запропоновану модель, можна створити динамічно наповнені і поновлювані інтегровані курси технічної підготовки вчителів з високою отупінню мобільності. У цьому випадку найсучасніші досягнення технологій і техніки будуть оперативно проектуватися на окремі розділи курсів, не потребуючи періодичних докорінних ломок їх змісту.

Виходячи із результатів наукових досліджень, нами була проведена структуризація та формування навчального плану для ступеневої підготовки вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнями “Бакалавр”, і „Магістр”. Якщо розглянути систему формування науково-технічних знань майбутніх учителів технологій під час вивчення інтегрованих курсів техніко-технологічного напрямку (а також нами визначені «Основи виробництва», «Прикладна механіка», «Машинознавство», «Технічна творчість») [9] то в послідовності зростання рівня ускладненості можна виділити такі рівні знань: емпіричний, теоретичний, практичний і конструктивно-творчий (табл.1).

Таким чином, нами обґрунтовуються підходи до проектування структури та змісту технічної підготовки майбутніх вчителів технологій, яка базується на інтеграції техніко-технологічних знань та умінь.

Література

1. Гусев В. И. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединституте. Монография. - К.: Вища школа, 1988. - 131 с.
2. Васильев Ю.К. Политехническая подготовка учителя средней школы. - М.: Педагогика, 1978. - 175 с.
3. Нишаналиев УН. Теория и практика подготовки учителей трудового обучения в истории советского педагогического образования (1917-1981 г.г.). Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Ташкент, пед. ин-т - Ташкент, 1983. - 42 с.
4. Атутов П.Р., Поляков В.А. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников. - М.: Просвещение, 1985. - 128с.
5. Атутов П.Р. Политехнический принцип в обучении школьников. - М.: Педагогика, 1976. - 192 с.
6. Ягунець Ю.І., Агулов В Т Роль дисциплін загальноінженерного циклу у формуванні професійної підготовки випускника педагогічного вузу // В кн. Проблеми трудової і професійної підготовки. Науково-методичний збірник. Слов'янськ: ІЗМН-СДПІ. - Київ. - Вип. 1. - 1997. - С. 56-37.
7. Курок В.П. Інженерна підготовка вчителя трудового навчання // Наукові записки. Збірник наукових статей НПУ імені М.П.Драгоманова. - К: НПУ. - 2001. - Вип.4. - С.86-88.
8. Педагогічний словник / За ред. М.Ярмаченка. - К.: Педагогічна думка, 2001. - 516 с.
9. Корець М.С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої алузі "Технології" //Монографія - К.: НПУ, 2002. — 258 с.

УДК 371.26

КОРОБОВИЧ Л.П.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОГРАМИ МАРКЕТИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ВНЗ НЕДЕРЖАВНОЇ ФОРМИ ВЛАСНОСТІ

Анотація. В статті представлені матеріали маркетингового дослідження факторів впливу на конкурентоспроможність вищого навчального закладу недержавної форми власності, які були виявлені в ході експериментальної перевірки розробленої моделі моніторингу результативності навчального процесу.

Ключові слова: моніторинг, маркетингове дослідження, експериментальна перевірка, конкурентоспроможність ВНЗ.

Аннотация. В статье представлены материалы маркетингового исследования факторов влияния на конкурентоспособность высшего учебного заведения негосударственной формы собственности, которые были обнаружены в ходе экспериментальной проверки разработанной модели мониторинга результативности учебного процесса.

Ключевые слова: мониторинг, маркетинговое исследование, экспериментальная проверка, конкурентоспособность ВУЗа.

Annotation. In the articles presented materials of marketing research of factors of influence on the competitiveness of higher educational establishment of non-state pattern of ownership, which were found out during experimental verification of the developed model of monitoring of effectiveness of educational process.

Keywords: monitoring, marketing research, experimental verification, competitiveness of VNZ.

Постановка проблеми. Процес управління, за своєю суттю, є складним. Його неможливо здійснити тільки на основі визначених правил та описаних у підручниках теорій. Сутність сучасного менеджменту полягає у визнанні мети діяльності організації, конкретизації завдань та раціоналізації й оптимізації використання ресурсів: від кадрових, в першу чергу, до фінансових. Тому однією із актуальних проблем сучасного керівника є проблема забезпечення ефективності та результативності діяльності організації.

У цьому зв'язку актуальним є запровадження у діяльність навчального закладу теоретично розроблених механізмів забезпечення якості освіти. Одним з таких механізмів є моніторинг. Для реалізації завдань дослідження необхідно здійснити апробацію моделі моніторингу шляхом організації її експериментальної перевірки.

Мета статті - виявлення вагомості факторів, що впливають на прийняття рішення про навчання у приватному ВНЗ шляхом проведення експериментальної перевірки моделі моніторингу результативності навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень. Організації та проведення експериментальної діяльності присвячено багато праць та розробок науковців. Так, наприклад, Є. Павлукотенков провів аналіз поняття «експеримент» у науковій літературі. Автор стверджує, що сьогодні це поняття має понад шість трактувань: починаючи від дослівного перекладу з латинської мови (*experimentum* - спроба, дослід) та завершуючи як метод дослідництва, пізнання. Взагалі автор дотримується такого визначення, що експеримент це один з провідних методів наукового пізнання, за допомогою якого, той хто проводить дослідження, в умовах, що контролюються та керуються, досліджує явища дійсності [4, с. 16-1-16-14]. Отже, погоджуючись з висновком науковця, можна констатувати, що експеримент виявляє правомірність рішень, що пропонуються, своєчасно вводячи факти, які визначають поведінку його учасників, та реєструючи ті зміни, які пов'язані з дією введеного фактору.

Необхідність проведення експериментальної перевірки розроблених наукових гіпотез, моделей управління навчальним закладом, організації навчального процесу у ньому та ін. обґрунтовується у багатьох дисертаційних дослідженнях. У своєму дослідженні В.Луначек, погоджуючись з В.Пкельною, наголошує на важливості експерименту як методу наукового дослідження і необхідності його широкого використання в управлінській діяльності [2, с. 48-50]. Спираючись на висловлювання ученої автор вважає, що при проведенні експерименту доцільно спочатку перевірити ефективність прийнятого управлінського рішення або його варіантів на одному з елементів чи підсистем керованої системи і, тільки переконавшись в його ефективності, поширювати на всю керовану систему. І, як висновок, зазначається, що експериментальній перевірці ефективності повинні піддаватися різні процесуальні моменти - технологія руху інформації, необхідна послідовність управлінських операцій, порядок виконання завдань між структурними підрозділами й усередині них. [2, с. 48-50].

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою проведення експериментальної перевірки в освіті є концепція соціального детермінізму [1]. А основна теоретична проблема експериментального методу полягає у визначенні значущих змінних, що детермінують це явище. Таким чином, для успішного проведення експериментальної перевірки нам необхідно усвідомити систему змінних, які характеризують об'єкт.

По-перше, це незалежна змінна, як система факторів, що безпосередньо впливають на досліджуваний об'єкт, дія якої визначається заздалегідь у відповідності з програмою експериментальної перевірки. У нашому випадку незалежна змінна - це факторно-критеріальні моделі діяльності суб'єктів навчального процесу та технологія їх застосування.

По-друге, це залежна змінна як відносно самостійний параметр, який має вплив на об'єкт, що досліджується, і зміни якого визначаються діями незалежної змінної. Залежні змінні виступають характеристикою досліджуваного об'єкту. У нашому випадку залежні змінні це:

- рівень задоволення освітніх потреб споживачів освітніх послуг ВНЗ;
- рівень успішності студентів;
- рівень задоволеності студентів навчанням;
- професійний рівень професорсько-викладацького складу ВНЗ;
- рівень науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу приватного ВНЗ;
- рівень підготовки випускників та їх конкурентоздатність на ринку праці;
- результати акредитації спеціальності;
- рівень результативності навчального процесу.

По-третє, це проміжна змінна, яка безпосередньо не виявляється, але має вплив на об'єкт, що досліджується. Даними проміжними змінними можуть бути:

- рівень психологічного клімату як у студентському, так і професорсько-викладацькому колективах;
- готовність та позитивна мотивація суб'єктів навчального процесу до здійснення експериментальної діяльності;
- зміст освітньої діяльності студентів та науково-педагогічної діяльності викладачів у контексті маркетингових досліджень;
- раціональність організації власної управлінської діяльності адміністрації закладу, діяльності професорсько-викладацького складу та студентів;
- формування адекватної самооцінки у професорсько-викладацького складу та студентів;
- ступінь стимулювання мотивації діяльності суб'єктів навчального процесу;
- визнання цінності професійної компетентності професорсько-викладацького складу;
- визнання цінності навчання (формування конкурентоздатного випускника) в студентському та професорсько-викладацькому колективах.

Для проведення вимірів, визначення рівня та аналізу стану навчального процесу було підбрано відповідні методики.

З метою проведення маркетингових досліджень було побудовано відповідну програму. В основу даної програми було покладено дослідження Г. Міщенко [3], в якому зазначається, що для проведення маркетингових досліджень вищому навчальному закладу потрібно, передусім, визначитися з товаром, який він виробляє та пропонує споживачам. Зазначимо, що товаром вважається все, що може задовольнити потребу людини або будь-якого виробництва, і пропонується ринку з метою придбання, споживання, використання або привертання уваги. Серед розмаїття товарів є товари, так званого суспільного споживання, виробництво яких оплачується платниками податків. Таким товаром є освітні послуги. Виробляючи товар суспільного споживання, вищий навчальний заклад працює одночасно на двох ринках, а саме: на ринку освіти і ринку професійних кадрів. Він надає суспільству освітні послуги, споживачами яких є фізичні особи (студенти, слухачі, аспіранти тощо) і одночасно пропонує продукти своєї діяльності (випускників - дипломованих фахівців) ринку праці, споживачами якого є юридичні особи (підприємства, організації й установи різних галузей) [3]. Таким чином, ВНЗ необхідно здійснювати маркетингові дослідження у двох напрямках: на вивчення вподобань батьків і молоді й відбір послуг, привабливих для платоспроможних споживачів та вивчення потреб ринку в конкурентоспроможних випускниках як кваліфікованих кадрах.

Програма маркетингових досліджень була складена з декількох блоків:

Блок 1. Визначення ринкових можливостей ВНЗ приватної форми власності, що передбачає:

- дослідження ринку праці (аналіз чинників, що впливають на галузевий ринок, дослідження структури, ємності, кон'юнктури галузевого ринку праці, характер конкуренції, можливостей і ризиків і ін.);
- дослідження потенційних споживачів освітніх послуг навчального закладу;
- визначення та характеристика потенційних споживачів робочої сили (аналіз критеріїв, якими керуються роботодавці при доборі фахівців, їхніх мотивів);
- визначення характеристики конкурентів, тобто ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців з таким же профілем.

Даний блок включає в себе аналіз ситуації, що склалась на галузевому ринку праці та визначення ринкових сегментів, на яких необхідно сконцентрувати увагу. Водночас важливо скласти чітку уяву про сильні та слабкі сторони діяльності ВНЗ приватної форми власності відносно інших ВНЗ, які реалізують свої інтереси в даних сегментах ринку.

Блок 2. Розробка товару - «фахівець». Він передбачає заходи щодо забезпечення відповідності кваліфікаційних характеристик фахівців з відповідного напрямку підготовки (Початкове навчання; Українська мова та література; Фінанси; Менеджмент організацій) запитам і вимогам роботодавців-покупців даного «товару», тобто модель фахівця, який буде запропонований ринку праці та потенційним роботодавцям.

Блок 3. Забезпечення формування та визначення вартості «товару ? фахівця». Включає розробку змісту освіти (введення нових напрямів підготовки та спеціальностей, збільшення/зменшення набору, ін.); введення авторських та нових спецкурсів, ін.; виокремлення спеціальностей, що користуються найменшим попитом: визначення невикористаних резервів в організації, здійсненні та отриманні результатів навчального процесу; виокремлення спецкурсів, на які є попит; виділення перспективних методів, методик, авторських технологій тощо; формування відповідного рівня науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу приватного ВНЗ; забезпечення відповідного рівня професійної діяльності науково-педагогічних працівників; утворення необхідної кількості кафедр та їх професорсько-викладацького складу.

Блок 4. Просування товару «товару - фахівця». Включає використання форм і методів допомоги працевлаштування випускників.

Блок 5. Стимулювання попиту і пропозиції «товару -фахівця». Передбачає рекламну діяльність, цінову політику, систему знижок та ін.

При реалізації програми маркетингових досліджень основним методом збору даних було проведення опитування шляхом самостійного заповнення анкет респондентами або за участю інтерв'юерів.

При застосуванні даного методу ми дотримувалися таких характеристик цільової групи респондентів:

1. Відсоток респондентів, що володіють необхідними характеристиками, в загальній сукупності опитуваних.
2. Бажання брати участь в опитуванні.
3. Можливість брати участі в опитуванні.
4. Різноманітність респондентів, що характеризує СР/ПІНЬ, в якому перспективні респонденти володіють деякими ключовими рисами.

Анкетування - метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників/анкет. Анкетування ґрунтується на припущенні, що людина відверто відповідає на задані йому питання. Ми використовували різні типи анкет: відкриті, що потребують самостійного конструювання відповіді; закриті, у яких необхідно вибирати одну з наданих відповідей; іменні й анонімні.

При побудові анкети ми враховували: зміст запитань, способи їх формулювання, кількість і порядок викладення.

Тематика опитування передбачала вивчення очікувань споживачів освітніх послуг та кон'юнктури ринку праці.

В основу розробки опитувального листа, який використовувався нами під час дослідження, були покладені результати, що були отримані при роботі фокус-групи.

Проаналізувавши результати експериментальної роботи фокус-групи, було сформульовано таку гіпотезу: сегмент потенційних студентів, можна розбити на два субсегмента - тих, хто прагне просто отримати вищу освіту, і тих, хто хоче отримати вищу освіту для використання її як переваги для отримання кращої роботи. Такий поділ ґрунтується на відмінності вимог представників цих субсегментів до навчального закладу. Але у представників цих двох субсегментів спостерігалось визначення єдиних вимог до організації процесу навчання у закладі. Опитування було проведено на основі як очного так і заочного заповнення анкет представниками цільових груп. Очно заповнювали опитувальник слухачі підготовчого відділення та відвідувачі консультаційних центрів, а заочно - їх батьки (за бажанням).

В опитуванні взяли участь 125 майбутніх абітурієнтів та 80 батьків. Репрезентативність вибірки забезпечувалась процедурами випадкового відбору респондентів і відповідністю соціально-демографічної структури вибірки та структури генеральної сукупності досліджуваного контингенту потенційних студентів.

У наслідок статистичної обробки зібраних даних були визначені: вимоги окремих груп споживачів до навчального закладу; ступінь подібності вимог споживачів, що відносяться до одного сегменту; наявність всередині попереднього наміченого сегменту споживачів, що пред'являють особливі вимоги; ступінь відмінності вимог потенційних студентів, які відносяться до різних сегментів.

Результатами опитування є:

- 67,8% респондентів готові платити за отримання якісної освіти;
- при прийнятті рішення про платне навчання вирішальними факторами виявилися «якість знань» і «якість професорсько-викладацького складу». «Вартість навчання» займає лише четверте місце за значущістю (рис. 1).

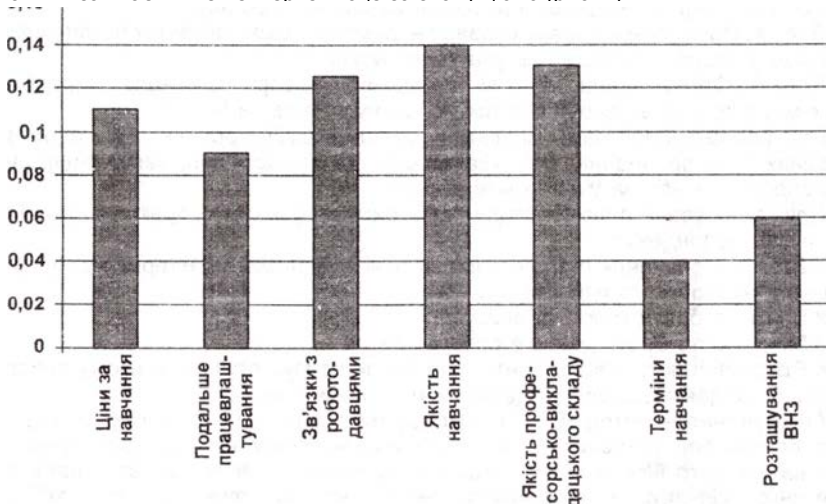


Рис. 1. Фактори, що впливають на прийняття рішення про навчання у ВНЗ

Висновок. Таким чином, проведене маркетингове дослідження з даного напрямку вказує на те, що на конкурентоспроможність вищого навчального закладу недержавної форми власності певним чином впливає престиж закладу, якість навчання в ньому та якість професорсько-викладацького складу. Тому ми зосередили свою увагу на забезпеченні високого рівня саме останнього фактору (якість викладання в Університеті).

Література

1. Експеримент у соціологічному дослідженні [Online]. ? Режим доступу: // <http://www.readbookz.com/book/138/3965.html#>
2. Лунячек В.Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій. Дис. ...канд. пед. н./ В.Е. Лунячек - К, 2002. - 304 с.
3. Міщенко Г. Маркетинг і вища освіта / Г.Міщенко // Вісник Книжкової палати. - К. ? 2004. - № 8 (97).- С.38-41.
4. Павлютенков Є.М. Організація дослідно-експериментальної роботи в сучасній циклі/ Є.М. Павлютенков// Управління школою -2007. - №34. - С. 16-1 - 16-14. - Вкладка.

УДК 37.011.33:372.853

К.В. КОРСАК

ПРО ФІЗИКУ І ПРИРОДНИЧІ НАУКИ У СИСТЕМАХ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Прийняття законодавчого рішення про введення в Україні 12-річної середньої освіти актуалізувало дискусії щодо створення концепції й програм «нової фізики», але запропоновані в Україні чи Росії варіанти не містять даних про новітні відкриття і досягнення нанонаук і, фактично, відтворюють ті матеріали, які були укладковані в 1991 році [3; 5; 6].

Критикувати курси фізики радянського зразка не надто важко - вони і справді не мали виразної гуманістичної спрямованості, не орієнтували молодь на захист довкілля і гарантування безпечної життєдіяльності тощо. Фізика була однією з підвалин побудови і діяльності грандіозного військово-промислового комплексу СРСР. У рамках руху до „науковості” шкільний предмет «Фізика» досяг рівня курсу загальної фізики для інститутів та університетів, оскільки мав надзавдання -здійснити селекцію учнів і виділяти з них лише майбутніх студентів елітних ВНЗ. Для решти (більшості) учнів вивчення абстрактних понять і законів було ментальною вправою, корисність якої так і лишалася невідомою. Якщо додати доведені до максимально можливого рівня «науковість та історизм» у викладі основ фізики, то стає зрозумілим зниження якості засвоєння фізики учнями СРСР після кожної зміни й перебудови (про причини провалів цих реформ див. [2] та ін.). В Україні 90-х років єдиним пост-радянським «нововведенням» була заміна старих підручників з малою кількістю помилок на національні, де їх більше у багато разів (напр. [1; 4]).

На превеликий жаль, створені у нас «державні стандарти» з фізики й інших природничих наук цілковито ігнорують суспільно-економічні процеси як в Україні, так і за її межами (глобалізацію, народження інформаційного суспільства, ліквідацію елітного варіанту навчання і заміна його на демократичне і загальне тощо). Грандіозним став розрив між змістом предметів і тим, чого досягли передові розділи нанонаук.

Що ж можна запропонувати з огляду на вказані вище процеси?

Необхідно демократизувати, гуманізувати, трансформувати й удосконалити всю нашу освіту, орієнтувати її не на словах, а насправді на пріоритети всього населення, а не диктаторів минулих часів і тієї країни, якої вже немає більше 15 років. Одночасно слід зберегти елементи усього того позитивного, що створене в Україні поколіннями викладачів фізики, авторів підручників і методичних книг.

Закон «Про загальну середню освіту» 1999 р. передбачає «середньосвітову» структуру нашої школи за схемою 4+5+3 роки. У нас проголошена, але нічим ще не підкріплена профільність навчання у старшій середній школі, де обіцяють одразу десятки профілів. Доцільніше створити там чотири - фізико-математичний, загально-природничий, філолого-історичний, економічний. Та більш імовірні усього два - *природничо-математичний і гуманітарний*. Причина проста - глибока диференціація стане можливою лише після підготовки значної кількості вчителів нового покоління і видання необхідної для фрагментованого навчання великої кількості підручників і додаткової навчально-методичної літератури. Чи доцільно це для суспільства знань? Наша відповідь - ні. Школа надалі орієнтуватиметься не на профілізацію, а на «науковізацію».

Дуже важливими ми вважаємо врахування наукових відкриттів зі сфери мозкової діяльності людини, які обґрунтовують принципово нові підходи до вибору змісту і методів викладання фізики, іноземних мов та інших предметів дітям різних вікових груп. Не останньою за значенням ми вважаємо проблему таких змін змісту навчання, які полегшать наше входження в європейський освітній простір.

Відтак, зміни у змісті курсу «Фізика» для фізики мають бути значно глибшими від тих пропозицій, які внесли автори праць [3; 5]. Ми пропонуємо наступне.

Вивчення фізики має включати в себе *чотири етапи* різного значення і тривалості. Їх розташування і зміст не можуть бути довільними. Вони мають визначатися віком учнів й можливостями їхнього мозку.

На I етапі (2 або 3 класи) у рамках дисципліни «Ручна праця» протягом року вводиться предмет «Фізика і гра» чи (як мінімум) його фрагменти. На уроках і вдома діти виготовлятимуть з різноманітних матеріалів, про фізичні властивості яких їм розповідь учитель і підручник, іграшки з яскравим фізичним змістом. Це дозволить їм зіткнутися з першими дослідженнями з фізики світла, звуку, руху, теплоти, магнетизму й електрики. Школярі, за бажанням, зможуть одержати від учителя загальне уявлення про принцип дії іграшок, про явища, що стоять за парадоксальною і «неможливою» поведінкою виготовлених власними руками й перевіреними у дії фізичними іграшками. Бажано створити простий і веселий підручник для дітей і посібник для учителя з поясненнями фізичних явищ.

2 етап припадає на 6-7 класи і передбачає істотне підвищення частки фізики у вивченні природознавства. Ми можемо запропонувати власний варіант «Природознавства», що використовує віковий пік цікавості дитини до оточуючого світу. У ньому пропонується вивчення у 6 класі Сонця, Сонячної системи, Землі, біо- і техносфери через рекордні досягнення і все те незвичайне і цікаве, що відомо про них. У 7 класі учні одержать відповіді на «вічні» запитання: що у світі найбільше, найдужче, найшвидше, найяскравіше, найменше, найміцніше тощо. Вони якісно й кількісно ознайомляться з основними фізичними величинами і явищами.

Під час навчання слід всіляко підтримувати інтерес дитини до навчання і пошуків знань, читання книг з цікавої фізики, біології, хімії, астрономії тощо. Узагальнюючи, можна сказати, що введення у природознавство «Фізики дивовижного» дозволить досягти головного- викликати у дитини стійку цікавість до фізики та інших природничих наук, збільшити відсоток тих, хто колись стане талановитим ученим, дослідником.

Центральним у вивченні фізики повинен стати 3 етап - 8 і 9 класи обов'язкової 9-річної школи. Тут викладатимуться базові знання з фізики при значній - не менше 4 - кількості годин на тиждень. Необхідно відмовитись від традиційного уявлення про шкільну фізику як сукупність найзагальніших законів і положень світоглядного характеру, перетворивши її у предмет під умовною назвою «Фізика для всіх».

Мета оновленої дисципліни - дати сукупність знань, що абсолютно необхідні для подальшого життя людини у техносфері, глибокого розуміння екології і Природи в цілому. Підручники мають стати такими, щоб кожен назавжди зберігав їх удома.

Спираючись, звичайно, на виклад основних законів і відклавши частково діалектику пізнання світу на старші класи, слід дати кожному учню практично важливі знання, - аби інженер-електрик не гинув у міській квартирі від. напруги 5 В, доцент-фізик автодорожнього інституту не розбивав автомобіль внаслідок недостатнього знання властивостей сили тертя. Новий курс фізики, наприклад, повинен віддавати перевагу знанням з теплопровідності й конвекції перед точною теорією ідеального газу тощо. Обов'язково слід відновити викладання акустики, скоротивши більшу частину «історичної механіки».

Мета третього етапу - озброїти кожну людину знаннями з фізики, які будуть украй корисні їй у подальшому житті, викликати у частини учнів свідоме бажання вдосконалювати їх у старших класах.

Четвертий етап припадає на спеціалізоване навчання у 10-12 класах. Протягом трьох років школа має підготувати учнів до успішного навчання у вищих навчальних закладах. Це можливо за умови поглибленої підготовки з групи предметів. Для фізико-математичної спрямованості частини учнів буде необхідно використати у 10-12 класах варіант програми для сучасних фізико-математичних шкіл (ліцеїв). Для цього треба створити відповідний підручник, але це не проблема - він уже давно підготовлений автором до видання і постійно поліпшується.

Варіант цієї програми і той же підручник можуть використати всі учні, які обрали для себе загальноприродничий напрямок - майбутні хіміки, біологи, геологи, географи тощо.

Для старшокласників гуманітарного й економічного напрямку навчання можна створити інший варіант програми з фізики (випробуваний у 2-річному гуманітарному ліцеї при Київському державному університеті: автори програми і підручника - К. В. Корсак і М. П. Кононенко).

Та набагато доцільніше відмовитися від комплексу відділених одна від одної природничих наук, замінивши їх найсучаснішим за змістом інтегрованим курсом «Природознавство-XXI». Визнаний на конкурсі кращим серед усіх запропонованих, авторський варіант програми «Природознавства» опублікований в інформативному збірнику Міністерства освіти (№9 24, грудень 1991 року). Пізніше він неодноразово фігурував в усіх офіційних виданнях перспективних програм для старшої середньої школи.

Наскільки реальне виконання запропонованого проекту?

Воно не тільки реальне - частково вже здійснене, оскільки автор і самостійно, і у співпраці з колегами, підготував до видання приблизно половину необхідної для переходу на «нову фізику XXI ст.» навчальної літератури (існують підручники для 10-12 класів і великі фрагменти для молодших класів).

Лишається сподіватися на сприятливі умови для втілення цих планів.

Література

1. Бровдій В.М., Гаца О.О., Куруц Н.В. *Світ, в якому ми живемо: Космос, Земля, Природа, Екологія, Людина. Навч. посібник.* - К., Магістр-S, 1997. - 40 с..
2. Броневщук С.Г. *Уроки реформи школи 1970-1980 гг. //Стандартизація и мониторинг образования. - №4. - 2000. - С. 3-12.*
3. Бузайов О.І. *Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі (проект) / Фізика і астрономія в школі. - №6. - 2001. - С. 6-12*
4. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. *Довкілля-5. Навчальний посібник.* - К.:Торгово-видавниче бюро ВНУ, 1996. - 240 с.; *Довкілля-6: (Основні системи природи).* - К.:Торгово-видавниче бюро ВНУ, 1996. - 304 с.

5. Коршак Е., Шут М., Грищенко Г. Проект Концепції освіти з фізики та астрономії для 12-річної школи. // *Фізика і астрономія в школі*. - №3. - 2001. - С. 24-26.

6. Ляшенко О.І. Концептуальні засади навчання фізики у середній школі // *Нові технології навчання: Науково-метод. збірник. Випуск 16*. - К, ІСДО, 1996. - С. 139-144

Available concepts and programs of physics for school are analysed and is proved them retro content. It is offered absolutely new on sense and structure author's model of teaching of Physics - XXI at 12-years schools of Ukraine.

УДК 658.6:381.11

Р.В. КОСТЕНКО

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ДО РОБОТИ НА ВАЛЮТНОМУ РИНКУ НА ОСНОВІ ПРОГРАМНОГО ПРОДУКТУ OMEGA RESEARCH TRADESTATION 2000I

Анотація. У статті розкрито методику професійної підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі програмного продукту Omega Research TradeStation 2000I. У статті наголошується на тому, що сучасні зміни у суспільстві в напрямку комп'ютеризації та автоматизації виробничих процесів висувають перед вищою школою ряд нових вимог щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки здійснення ними професійної діяльності ґрунтується на використанні комп'ютерних та інформаційних технологій.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні економісти, програмний продукт, комп'ютерні технології, валютний ринок.

Аннотация. В статье раскрыта методика профессиональной подготовки будущих экономистов к работе на валютном рынке на основе программного продукта Omega Research TradeStation 2000I. В статье подчеркивается, что современные изменения в обществе в направлении компьютеризации и автоматизации производственных процессов выдвигают перед высшей школой ряд новых требований относительно качества профессиональной подготовки будущих специалистов, поскольку осуществление ими профессиональной деятельности основывается на использовании компьютерных и информационных технологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие экономисты, программный продукт, компьютерные технологии, валютный рынок.

Annotation. In clause the technique of vocational training of the future economists to job in the currency market is opened on the basis of software Omega Research TradeStation 2000I. In clause is emphasized, that the modern changes in a society in a direction of a computerization and automation of productions put forward before a higher school a line of the new requirements concerning quality of vocational training of the future experts, as the realization by them of professional activity is based on use of computer and information technologies.

Key words: vocational training, future economists, software, computer technologies, currency market.

В процесі роботи на валютному ринку економісти використовують значну кількість програмних продуктів. Саме тому актуальною педагогічною проблемою сьогодні є підготовка майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій. Сучасні зміни у суспільстві в напрямку комп'ютеризації та автоматизації виробничих процесів висувають перед вищою школою ряд нових вимог щодо якості професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки здійснення ними професійної діяльності ґрунтується на використанні комп'ютерних та інформаційних технологій.

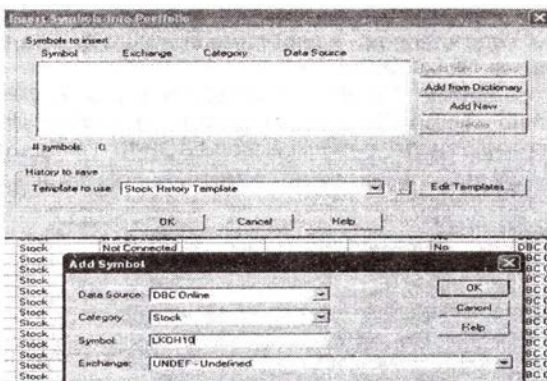
Проблемою підготовки майбутніх фахівців у вищій школі займалось багато вчених (Бартенева І.О., Богданова І.М., Курлянд З.Н., Семенова А.В., Хмелюк Р.І., [3]). Вченими визначено сутність поняття «інформаційні технології». Так, Черенков А.П. під інформаційними технологіями розуміє сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних середовищ, що призначені для збирання, зберігання, обробки і пошуку інформації [4, с. 9]. Жалдак М.І. і Рамський Ю.С. визначають інформаційні технології, як «сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для реалізації та забезпечення інформаційних процесів у різних галузях людської діяльності» [2, с. 3]. Грінберг А.С. і Король І.А. визначають «інформаційні технології», як «сукупність методів, способів, прийомів і засобів обробки документованої інформації, що містить прикладні програмні засоби, і регламентованого порядку їх використання, а також реалізує інформаційний процес у відповідності до заданих вимог» [1, с. 23]. Проте, проблема використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів до роботи на валютному ринку в умовах вищої школи є недостатньо дослідженою, що й визначає її актуальність.

Під час професійної підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі програмного продукту Omega Research TradeStation 2000I слід звернути особливу увагу на наступні особливості роботи з цією комп'ютерною програмою. Програма Omega Research TradeStation 2000I пропонує досить широкий спектр можливостей по роботі із цінovими даними. До них відносяться як робота в реальному часі з постачальниками он-лайн даних (наприклад, інформаційно-торговельна система QUI), так і з історичними даними (текстові файли, дані формату Метасток, *.хрo файли та ін.).

У кожному разі для роботи із цінovими даними майбутнім економістам буде потрібно створювати запис (джерело даних) у внутрішній базі даних програми GlobalServer з інформацією про ту валютну пару, з якою ми хочемо працювати.

Для динамічного імпорту котирувань із QUI студентам слід запустити програму GlobalServer (попередньо повинна бути запущена система QUI) і створити нове джерело даних за допомогою пункту меню Insert/Symbol і кнопки «Add New». У діалозі, що з'явився, треба заповнити поля:

- «Data Source» значення «DBC Online»,
- «Category» значення «Stock»,
- «Symbol» введіть ім'я створюваного джерела даних, наприклад, «LКOH10»,
- «Exchange» значення «UNDEF - Undefined».



Після цього з'явиться вікно для введення додаткових даних з символу.

Треба заповнити його й перейти до вкладки «Settings». Потім слід установити значення для полів:

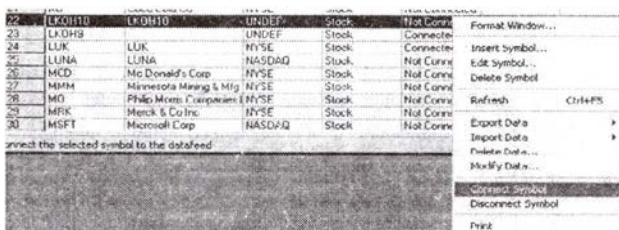
- «Price Scale» = 0.01
- «Min. Movement» = 1/100",

Інші поля залишаються без змін. Далі студентам слід перейти до вкладки «Sessions», заповнити її відповідно до малюнка й натиснути кнопку «OK» два рази.

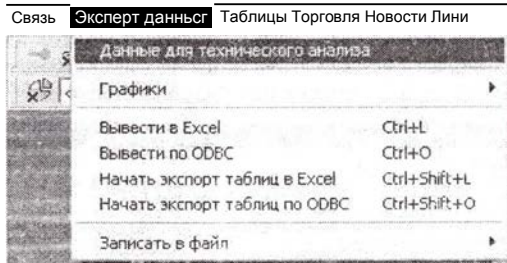
Open	Time	Close	Time	Reset	Disable	Sessionstart
Mon	10:30	Mon	19:00	☒	☐	0 hrs 0 min
Tue	10:30	Tue	19:00	☒	☐	4 hrs 0 min
Wed	10:30	Wed	19:00	☒	☐	4 hrs 0 min
Thu	10:30	Thu	19:00	☒	☐	4 hrs 0 min
Fri	10:30	Fri	19:00	☒	☐	4 hrs 0 min

Таким чином, буде створено новий символ, і його можна буде переглянути через головне вікно GlobalServer.

Якщо з якихось причин GlobalServer перебуває в режимі OFFLINE, студентам слід перевести його в режим ONLINE за допомогою меню File. Потім потрібно виділити й нажати правою кнопкою миші символ LKOH10, і вибрати Connect Symbol



Після цього все буде готово для імпорту котирувань в Omega і залишиться тільки настроїти експорт із QUI. Далі студентам слід перекликуватися на головне вікно програми та вибрати пункт меню Експорт даних -> Дані для технічного аналізу.



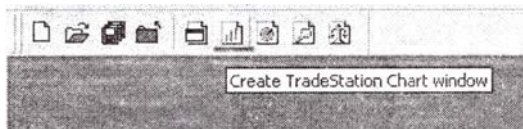
У вікні, що з'явиться, «Експорт даних...», слід натиснути кнопку «Додати» і заповнити поля нового вікна.

Далі майбутнім економістам треба натиснути «Так». У цей момент почнеться експорт котирувань. Студентам слід пам'ятати, що він не відбувається миттєво, і якщо вони почали експортувати дані в середині дня, знадобиться якийсь час поки час джерела даних LKON10 «наздожене» час ИТС QUI.

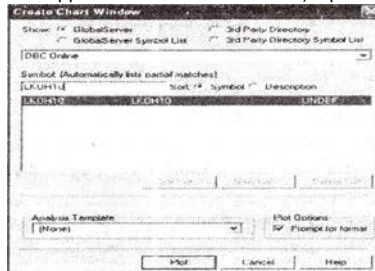
Щоб побудувати графік за отриманими даними, слід запустити програму TradeStation 2000i та натиснути кнопку «Create Tradestation Chart window»

III Omega Research PreSuite 2000i - Untitled Workapi

File View Go Window Help



Після цього студентам слід заповнити поля вікна, що з'явилося, й натиснути «Plot».



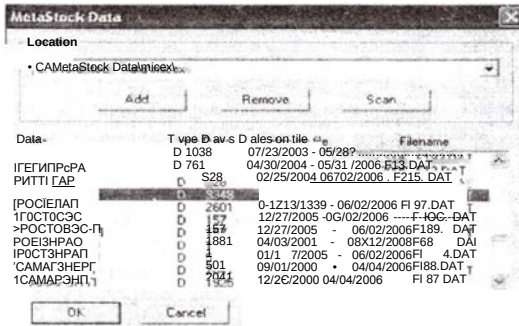
Настройки наступного вікна слід залишити без змін і натиснути «Ок». Після цього в головному вікні програми відобразиться тиковий графік, оновлюваний у реальному часі.

Керування графіком здійснюється за допомогою панелі інструментів, що розташовується під головним меню програми. Графік можна вивести у вигляді японських свіч, для цього студентам потрібно двічі клацнути лівою кнопкою миші по лінії графіку. У вікні форматування символу треба вибрати «Bar type» Candelastick.

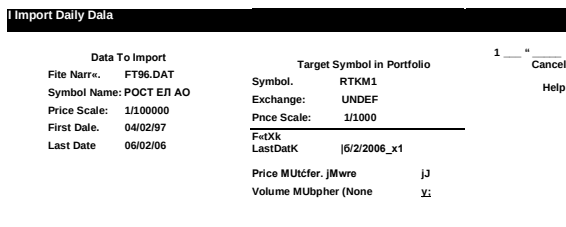
Імпорт даних у форматі Метасток студентам пропонується виконати за наступним алгоритмом.

1. Для імпорту котирувань знадобиться джерело даних (символ) у програмі GlobalServer. Процедура створення нового символу повністю аналогічна описаному вище випадку імпорту котирувань із QUI. Допустимо, новий символ називається RTKM1. Тоді, щоб почати імпорт потрібно клацнути по ньому правою кнопкою миші й у меню, що випадає, вибрати Import Data -> MetaStock format...

2. За допомогою кнопки «Add» вказати шлях до файлу даних метасток, наприклад, C:\MetaStock Data\micex і в списку, що з'явився внизу вікна, зробити вибір.



3. У наступному вікні можна задати початкову й кінцеву дати вибору даних з файлу імпорту й поміняти мультиплікативні коефіцієнти при ціні або обсязі.



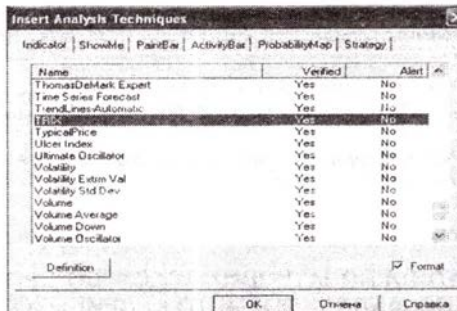
4. З'явиться повідомлення від GlobalServer, що дані успішно імпортовані.

Процедура побудови графіку ціни повністю аналогічна вищеописаній для QUI, тільки в одному з вікон потрібно буде вказати, що дані були імпортовані в денно-місячний форматі.

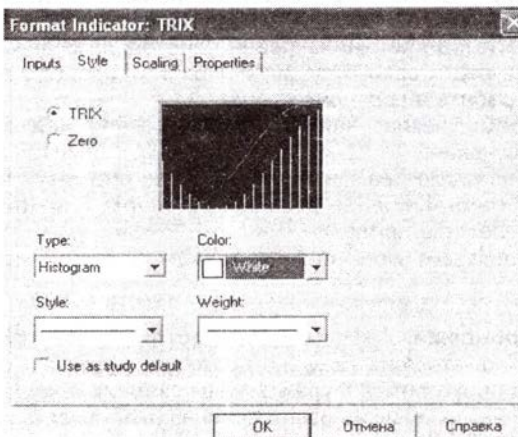


Роботу з індикаторами студентам рекомендується виконати за таким алгоритмом.

1. Запустити Омегу, якщо це ще не зроблено.
2. Відкрити який-небудь графік за допомогою кнопки головного меню «Create TradeStation Chart window». Робота з індикаторами в програмі здійснюється через пункт головного меню Insert->Indicator. З'явиться вікно вибору індикатору, що цікавить нас. Зробити вибір.



Якщо в цьому вікні стоїть галочка «Format», то в наступному діалозі програма запропонує настроїти вхідні дані й стиль відображення обраного індикатору. У вкладці «Inputs» цього діалогу слід залишити параметри за замовчуванням, а в вкладці «Style» змінити «Tview» на Histogram і «Color» на White.



Відразу після цього індикатор буде накладений на графік ціни.

3. Щоб повернутися до діалогу «Format Indicator» для вже побудованого індикатора слід двічі клацнути на ньому лівою кнопкою миші.
4. Щоб видалити індикатор слід виділити його лівою кнопкою миші й натиснути «Delete» на клавіатурі.

Описану методику було реалізовано в умовах вищої школи під час практичних занять в межах навчального спецкурсу «Валютні операції на міжнародному ринку FOREX». Під час цих занять майбутні економісти засвоїли знання, уміння та навички роботи з комп'ютерною програмою Omega Research TradeStation 2000i,

що використовується для роботи на валютному ринку. Проведення навчального спецкурсу дало позитивний ефект, який виявився у підвищенні рівнів готовності студентів економічних спеціальностей до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій.

Література

1. Гринберг А.С., Король И.А. Информационный менеджмент: Учебн. пособ. для вузов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. -415 с.
2. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. До концепції шкільної освіти з інформатики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 36. наук, праць. - К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова. - 2001. - Вил. 3. - С. 3-7.
3. Курлянд З.Н., Хмелюк Р.І., Семенова А.В., Бартенева І. О., Богданова І.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Зінаїда Наумівна Курлянд (ред.). - 3-є вид., перероб., доп. - К: Знання, 2007. - 495 с.
- 4 Черенков А.П. Информационные системы для экономистов: Учеб, пособие. - М.: Издательство «Экзамен», 2002 - 192 с.

УДК.378.147.111

М.В. КУКАЛЕЦЬ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУРОЧНОЇ ТА ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ПРИРОДОЗНАВСТВА

Анотація. У статті проаналізовано стан і основні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів природознавства до проведення позакласної та позаурочної роботи в початкових класах.

Ключові слова: Позакласна робота. Позаурочна робота. Форми організації процесу навчання.

Аннотация. В статье проанализировано состояние и основные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей природоведения к внеклассной и внеурочной работе в младших классах.

Ключевые слова: Внеклассная работа. Внеурочная работа. Формы организации процесса обучения.

Annotation. This article deals with the problems and main tendencies of the future teachers of natural science professional training for the outclasses and outlessons work in the junior forms.

Key words: Outclasses work, outlessons work, the organizative forms of the educative process.

Постановка проблеми. У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» наголошується на тому, що державна політика у сфері безперервної освіти повинна проводитися з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя. Безперервність освіти повинна реалізовуватися шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти [1]. Одним із важливих шляхів реформування сучасної початкової освіти є відродження позаурочної та позакласної роботи, її переорієнтація на реалізацію ідеї всебічного та гармонійного розвитку молодшого школяра, її спрямування виключно на інтереси учня, його самоосвіту, розвиток творчих здібностей.

Реалізація такого підходу потребує більшої мобільності, наближеності позаурочних та позакласних занять з природознавства до особистих інтересів дитини. Це вимагає переосмислення досвіду організації діяльності молодших школярів з природознавства в позаурочний і позакласний часта визначення основних напрямків її удосконалення з урахуванням особливостей і традицій позаурочної і позакласної

роботи. Сьогодні позаурочній та позакласній роботі у початковій школі не приділяють належної уваги, її виконують здебільшого епізодично та формально, обмежують висвітленням загальних питань без належної системності та послідовності.

Зростання ролі позаурочної та позакласної роботи з природознавства, недостатня розробленість її у педагогічній та методичній літературі, відсутність системності у професійно-педагогічній підготовці фахівців зумовили вибір теми статті «Підготовка вчителя початкових класів до організації позаурочної та позакласної роботи з природознавства».

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є обґрунтування сутності й значення позаурочної і позакласної роботи з природознавства та визначення готовності майбутнього учителя початкових класів до її проведення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз літературних джерел вказує на те, що позакласній та позаурочній роботі, як складовій професійно-педагогічної підготовки, приділяли увагу такі вчені, як О. А. Абдулліна [2], Ю. К. Бабанський [3], В. І. Лозова [9] та ін.

Значний внесок у вивчення та удосконалення методики організації різних видів позаурочної та позакласної роботи молодших школярів з дисциплін природознавчого циклу зробили такі вітчизняні вчені, як С. У. Гончаренко [6], Г. А. Глухова [5].

Вагомими напрацюваннями у галузі методики організації позаурочної та позакласної роботи з природознавства є праці вчених-методистів, Т. М. Байбари [4], К. Д. Гончарова [6], В. Г. Горощенко [7], Ф. С. Кисельова [8], Г. В. Коваль [10], Л. К. Нарочної [10], В. М. Пакулової [11] та ін.

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування шкільної освіти в Україні на перший план виступає творчий підхід учителя до навчання та виховання дітей.

Це потребує творчого переосмислення досвіду організації діяльності молодших школярів з природознавства в позаурочний і позакласний час, удосконалення її організації, урахування особливостей і традицій позаурочної та позакласної роботи, а також зміни підходів до навчання студентів.

У науково-методичній літературі описаний певний досвід підготовки випускників вищих педагогічних закладів до організації вказаної діяльності. Проте немає єдиного підходу до визначення структури підготовки студентів до проведення позаурочної та позакласної роботи з природознавства. Питання організації позаурочного та позакласного навчально-виховного процесу з природознавства, обґрунтування специфіки позаурочної та позакласної роботи вчителя, визначення її місця та ролі у структурі професійно-педагогічної підготовки залишаються ще недостатньо вивченими.

Аналіз літературних джерел вказує на існування кількох підходів до трактування поняття «позакласна робота».

Згідно підходу, який висвітлюють у навчальних посібниках для студентів, її розглядають як одну із форм навчання природознавства.

Дещо інший підхід знаходимо у працях В. І. Лозової та Г. В. Троцько. Ці вчені висловлюють погляд на позакласну роботу як на «... шлях формування світогляду, досвіду практичної діяльності молодших школярів, спонукання їх до самоосвіти та самовдосконалення» [9, с. 155].

У Педагогічній енциклопедії подано визначення позакласної роботи як складової частини навчально-виховної діяльності школи. Вона має широкі можливості для всебічного розвитку учнів і підготовки їх до життя. Між навчально-виховною роботою, яку проводять на уроках та позакласною роботою існують тісні взаємозв'язки. Позакласна робота дозволяє учням застосувати знання на практиці, розширюючи їх і поглиблюючи. Однак позакласна робота не повинна дублювати навчальну роботу, вона організовується тільки на добровільних засадах. Її зміст і форми визначають за бажаннями учнів і багато у чому залежать від місцевих умов [12, с. 339].

Характеризуючи позакласну роботу як форму організації навчальної діяльності з природознавства В. Ф. Кисельов підкреслює, що позакласну роботу організовують на основі широкої самодіяльності дітей з урахуванням їхніх інтересів і запитів, що виникають під час вивчення природи. Тому така робота дає широкий простір для виявлення ініціативи й виховує у дітей любов до праці, наполегливість, відповідальність. Для позакласної роботи з природознавства немає обов'язкових програм, планів чи форм, її організовують з урахуванням широких інтересів і запитів дітей, які виникають у процесі вивчення природи [8, 57с.].

Великого значення у вивченні природознавства Л. К. Нарочна відводить не обов'язковій, оснований на добровільних засадах позакласній роботі з учнями, яка спрямована на розширення і поглиблення знань. Зміст її виходить за межі програмного матеріалу, доповнюючи і розширюючи його. Включає позакласна робота індивідуальну, масову та гурткову роботу [4, 74с.]

Метою позакласної роботи є створення позитивного ставлення молодших школярів до природознавства, надання школярам особистісної значущості виконання певного виду діяльності з наступним задоволенням їхніх різноманітних запитів та інтересів, сприяння інтелектуальному та духовному розвитку молодших школярів, а також їхньому моральному, естетичному, екологічному та трудовому вихованню.

Головне її призначення - виявити та розвинути творчі здібності молодших школярів до різних галузей науки і культури.

У методичній літературі позакласну роботу вважають тим діючим засобом, який мобілізує молодших школярів на пошук знань, допомагає повніше задовольнити інтереси школярів, створити гарантію успіху й озброїти їх елементами самопізнання, необхідність яких обумовлюється темпами розвитку науково-технічного прогресу.

Отже, позакласна робота з природознавства відповідає творчому рівню молодших школярів і є складовою їхньої освітньої, розвивальної та виховної позаурочної діяльності. Це дає підстави вважати її однією з форм виховання і навчання, а за напрямом діяльності віднести до пізнавально-розвивальної, яка базується на відповідному змісті освіти.

Позакласна робота відрізняється від урочної тим, що будується на взаємній повазі й співтворчості педагога і школярів; на їхній дружбі, духовній спільності, свободі вибору; на визначенні самоцінності особистісних якостей дітей та диференціації їхньої діяльності за інтересами; на взаємоповазі та взаємній зацікавленості в спільному успіхові й наслідках цієї діяльності; на відсутності регламентованих установок.

Логіка організації пізнавальної діяльності молодших школярів у позакласний час полягає у створенні системи позакласної роботи, яка б відповідала меті їхньої діяльності та забезпечувала б усвідомлення моральних якостей школярів.

Особливість методики організації позакласної роботи з природознавства пов'язана з видами позакласної діяльності молодших школярів, що сприяють розвитку особистості та ініціативи. Серед видів позакласних заходів переважаючими є ранки, KBK, виставки тощо. Організація кожного із зазначених видів має певні відмінності.

У методичній літературі з природознавства позакласну роботу поділяють на індивідуальну, гурткову та масову.

Основу класифікації позакласної роботи покладено: а) кількісний склад її учасників, б) роль школяра у виконанні певного виду робіт, в) підготовленість учителя до організації та проведення такої діяльності молодших школярів, г) системність їхнього проведення, що дозволить сформувати у молодших школярів певні особистісні якості.

На підставі аналізу літературних джерел можна зробити висновок, що специфіка проведення позакласної роботи з природознавства полягає у тому, що навчально-виховна позакласна робота з природознавства зі школярами організовується на основі їхньої добровільної участі і створення позитивної мотивації, яка забезпечує неперервну співпрацю вчителя з учнями. Учитель початкових класів спрямовує свою роботу на розвиток кожного з них, забезпечує різноманітні види індивідуальної, групової та колективної творчої діяльності, сприяє формуванню у школярів пізнавальної активності до оволодіння додатковими знаннями з природознавства, а також спрямовує молодших школярів на позитивні емоції.

Специфіка позакласної роботи пов'язана з тим, що позакласне спілкування з учнями вимагає відповідних особистісних та професійних якостей педагога, індивідуального стилю мислення, спрямованого на творчий пошук оригінальних рішень, виховання розумових здібностей молодших школярів у позаурочний час.

Усе це потребує зміни особистої позиції учителя в системі взаємодії з учнем, сутність якої полягає в організації та коригуванні діяльності молодших школярів, які є суб'єктами, здатними до керування власною діяльністю. Учитель початкових класів повинен забезпечити активність школярів, розвинути в них уміння організовувати власну діяльність.

Крім позакласної роботи в методиці природознавства виділяють позаурочну роботу. На зв'язок між уроками і позаурочними роботами, які є обов'язковими для всіх учнів, але виконуються за індивідуальними чи груповими завданнями у природі вказують В. М. Пакулова, та В. І. Кузнецова. Вони трактують позаурочну роботу з природознавства як таку, що не вміщається в рамки уроку, але проведення її є обов'язковим у зв'язку із засвоєнням шкільної програми з початкового курсу природознавства. До позаурочної роботи належать спостереження, літні завдання, вирощування рослин на навчальній ділянці. Завдання для позаурочних робіт спеціально обмірковують, результати їхнього виконання перевіряють, оцінюють і використовують у навчально-виховному процесі для вирішення пізнавальних завдань [11, с.131].

Урочна, позаурочна та позакласна робота школярів тісно взаємопов'язані. Тільки в їхній єдності реалізується весь комплекс освітніх, розвивальних, і виховних цілей з природознавства у початковій школі.

У методиці викладання природознавства Л. К. Нарочна, Г. В. Ковальчук, К. Д. Гончарова дають визначення позакласній і позаурочній роботі і чітко її розмежовують. Позаурочна робота спрямована на виконання в позаурочний час завдань, передбачених програмою, і включає роботу учнів у куточку живої природи, на пришкольній навчально-дослідній ділянці, географічному майданчику або серед природи (проведення спостережень, виконання літніх завдань). Організація і керування роботою повинні здійснюватись обов'язково учителем. Позаурочна робота обов'язкова, за її виконання учні одержують оцінки [10, с.74].

Т. М. Байбара позаурочну роботу визначає як навчально-пізнавальну діяльність школярів, яка здійснюється в позаурочний час. Вона визначається програмою з природознавства і є обов'язковою для кожного учня. Позаурочна робота спрямовується на оволодіння учнями фактичним матеріалом, який використовується на наступних уроках, а також під час закріплення, розширення, поглиблення і застосування певної частини змісту після її вивчення. Така робота виконується в класі під керівництвом учителя і вдома самостійно [4, с.310].

Усі види позаурочних занять (у куточку живої природи, краєзнавчому куточку, на навчально-дослідній ділянці, географічному майданчику, а також проведення спостережень у природі, виконання домашніх завдань та літніх спостережень)

тісно пов'язані з уроками і спрямовані на виконання навчально-виховних завдань, передбачених навчальною програмою.

Основна мета цієї діяльності - повторення, закріплення і використання знань і вмінь, отриманих на уроці. Обсяг і зміст позаурочних робіт визначається вчителем конкретно для кожного уроку чи теми. Позаурочна робота молодших школярів більшою мірою, ніж урочна, має можливості орієнтуватись на особистісні якості та здібності молодшого школяра, які достатньо узагальнені і разом з тим спрямовані на самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Позаурочну і позакласну роботу вчителя можна трактувати і як складову загальної педагогічної діяльності і як окрему специфічну діяльність із певною структурою, метою, змістом і логікою організації.

Піднесення ролі позаурочної та позакласної роботи у формуванні особистості на сучасному етапі функціонування вітчизняної системи шкільної освіти визначається її освітньо-виховними функціями. А саме: позаурочна та позакласна робота молодших школярів з природознавства забезпечує безперервність освіти та диференційований підхід до навчання, сприяє міцності засвоєння знань, спрямовує самосвіту, забезпечує створення позитивних емоцій в процесі спілкування та співробітництва, формує особистісні якості, забезпечує зайнятість дітей у позаурочний час.

Висновки. Як засвідчив аналіз літератури, позаурочна та позакласна робота в загальній системі безперервної освіти виконує не допоміжну, а випереджувально-прогностичну функцію. Вона, як сукупність навчально-виховних заходів, є найбільш гнучкою, здатною розкривати інтереси та здібності молодших школярів. Навчально-виховний процесу початковій школі стане повноцінним за умови, якщо урочна, позаурочна та позакласна робота з природознавства набудуть цілісності, гармонійності, комплексності.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що готовність до позакласної роботи з природознавства, як і готовність до педагогічної діяльності в цілому повинна мати ті ж компоненти. Разом з тим вона повинна характеризуватись і особливими специфічними елементами, спрямованими на здійснення позакласної роботи й розкривати її сутність. Необхідна цілеспрямована підготовка студентів, яка б забезпечила належний рівень сформованості важливої професійно-педагогічної якості - готовності до організації позаурочної та позакласної роботи.

Все це потребує оптимального поєднання організаційних форм та технологій підготовки студентів до виконання позаурочної та позакласної роботи у початковій школі.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. - К., 2002. - 24 с.
2. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдулина. - М. : Просвещение, 1990. - 139 с.
3. Бабанский Ю. К. *Избранные педагогические труды.* / Ю. К. Бабанский - М. : Педагогика, 1989. - 558 с.
4. Гроховецька Л. *Про природознавства в початкових класах : навч.*
5. Глухова Г. А. *Позакласна робота як засіб підвищення ефективності уроку* / Г. А. Глухова. - К. : Рад. школа, 1983. - 112 с.
6. Гэнчаренко С. У *Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественно-научной картины мира: дис. доктора, пед. наук: 13.00.01.* / Гончаренко С. У. - К, 1989. - 56 с.
7. Гэрощенко В. П. *Методика преподавания природоведения* / В. П. Горощенко, И. А. Степанов. — М. : Просвещение, 1984. — 159 с.
8. Киселев В. Ф. *Методика викладання природознавства в початкових класах : навч. посібн. для студентів* / В. Ф. Кисельов. - К. : Вища школа. 1975. - 174 с.

- 9 Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч посіб./ В. І. Лозова, Г. В. Троцько - Харків : Держ пед. ун-т, 1997-338 с.
10. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства: навч посібник / Л. К. Нарочна, Г. В. Ковальчук, К. Д. Гэнчарова. К. : Вища шк., 1990. - 302с.
11. Пакулова В. М. Методика преподавания природоведения : учеб, для студентов пед. ин-тов / В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова. - М. : Просвещение, 1990. - 192 с.
12. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. : И. А. Каиров]. — М. : Советская энциклопедия, 1964. Т. 1. - 832 с.

УДК 811.161.2'276.6:62

Г.І. ЛОЗА

ВІДТВОРЕННЯ ПРОЦЕСОВИХ ЯВИЩ ЯК ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ РЕДАГУВАННЯ

Анотація. Присвячено особливостям відтворення процесових явищ у науково-технічній літературі при підготовці їх до друку. Розглянуто можливі варіанти застосування словотвірних правил.

Ключові слова: науково-технічна література, навчальна книга, українська технічна термінологія, редагування наукового тексту, процесові явища.

Анотация. Посвящена особенностям отображения процесса действия в научно-технической литературе при подготовке к печатанию издания. Рассмотрены возможные варианты употребления словотвобразовательных правил.

Ключевые слова: научно-техническая литература, научная книга, украинская техническая терминология, редактирование научного текста, процессуальные явления.

Annotation.The article is devoted to the editing features of process of an action in technical literature while preparing edition to the seal. The possible options for applying word-forming rules are considered.

Key words: scientific and technical literature, educational books, Ukrainian technical terminology, scientific text editing, processes events.

Актуальність дослідження полягає в прагненні привернути увагу авторів і редакторів до особливостей редагування процесових явищ у науковій та навчальній літературі. **Об'єкт** дослідження - процес підготовки до видання навчально-технічної літератури у вищому навчальному закладі. **Предмет** - особливості відтворення процесових явищ у навчально-технічній літературі для студентів вищих навчальних закладів.

Історично склалося так, що в Україні тривалий час викладачі, службовці та інженерно-технічні працівники у вищій технічній школі при фаховому спілкуванні здебільшого вживали російську мову. Цією мовою надруковано переважну частину навчальної літератури для вищих навчальних закладів. Однак навіть у людей, які добро володіють українською літературною мовою, виникають труднощі під час проведення за нять, підготування лекцій, доповіді або виступу, написання статті чи монографії, складання листів, наказів та іншої управлінської документації, в оформленні дисертації, дипломної чи курсової роботи, звіту про науково-дослідну роботу чи іншої науково-технічної документації українською мовою. Головна мета цієї роботи - привернути увагу авторів і редакторів навчальної книги до відтворення процесових явищ у сучасній українській мові, які труднощі виникають в уживанні слів і словосполук, що описують процеси.

Наука і техніка - це такі сфери, які людина створила для підсилення своїх фізичних та інтелектуальних можливостей. Наука вивчає змінювання природ-

них, технічних та соціальних об'єктів у часі. Технічні засоби використовують для переміщування, перетворювання, змінювання матерії, енергії та інформації, їх керованого сполучання, взаємовпливу, зіставлення [2, с. 80]. Усе це процеси *дії, події*. Відтак, й науково-технічна мова, яка має описувати, пояснювати, характеризувати природні й соціальні процеси та явища, технічні об'єкти, потребує спеціальних засобів для того, щоб подавати змінювання об'єктів у часі, пов'язані з цим події, їх наслідки. Це, а також здатність до дії, ознаки, спричинені процесами, тощо називають *процесовими* поняттями, і основним мовним засобом для відтворення процесу (дії, події) є дієслово [2].

У працях українських мовознавців і термінологів О. Курила [11], С. Караванського [4; 5; 6], Н. Я. Карачуна [7], Т. Кияка [8], Б. Кінаша [9],

О. Кочерги [10], О. Пономарева [14], С. Яреми [15; 16] та інших науковців запропоновано методи передавання цих явищ засобами української мови. Без перебільшення можна стверджувати, що створено *чітку систему словотвірних правил*, виведених із традицій української народної мови. Причому, якщо в народній мові через невелику потребу використовували деякі з цих засобів не часто, то в науково-технічній мові доцільно їх активізувати для утворення широкої мережі різноманітних наукових і технічних термінів [12, с. 80; 3, с. 5].

Проблемою для кожного, хто починає читати лекції чи писати науково-технічні або ділові тексти українською мовою, стають саме слова та словосполучки, що відображають процесові поняття. Адже кожна розвинена мова має власні засоби подавання цих понять, причому засоби української мови істотно різняться від звичних засобів російської мови. Через це неможливо буквально, слово в слово, перекладати українською російські мовні конструкції, пов'язані з процесами, особливо коли в російській мові вжито дієприкметники [2, с. 83].

Застосовуючи систему словотвірних правил, можна уникнути мовних конструкцій, непритаманних українській мові, досягти точності та однозначності термінів і висловів у текстах. Зрозуміло, що небажано, наприклад, уживати той самий суфікс для творення термінів, що означають різні, а особливо - супротивні за змістом поняття. Наприклад, такі властивості, як здатність виконувати дію та здатність бути об'єктом дії. Ніхто ж у російській мові не плутає дієприкметники на - *щий* з дієприкметниками на - *емый* або в англійській мові - дієприкметники на - *ing* та прикметники на - *able* [1, с.5].

Велика кількість науково-технічних термінів пов'язана з поняттям процесу. Процес, у загальному розумінні, - це дія або сукупність дій, чимось між собою пов'язаних. З огляду на те, як дія розвивається у часі, розрізняють два її види: доконаний і недоконаний. Якщо дія має певну межу тривання, тобто коли вона одноразова (*розірвати, зігнути*) або багаторазова, але завершена на певному етапі (*порозривати, позгинати*), то її називають *доконаною*. Якщо ж дія триває (*рвати, гнути*) або повторюється нескінченно (*розривати, згинати*), то її називають *недоконаною*. Українська мова, на відміну від російської, завжди здатна одним словом (дієсловом або віддієслівним іменником) чітко розрізнити поняття доконаної і не доконаної дій: недоконана дія - деформувати, деформування; доконана дія - *здеформувати, здеформування*. Російською мовою недоконана і доконана дії виражаються однаковими засобами (словами) - *деформировать, деформация*.

В елементарній дії можуть брати участь один або два учасники. Учасника, дія якого спрямована на іншого, називають *суб'єктом*, а його дію і діюві якості - активними. Учасника, що зазнає дії суб'єкта, називають *об'єктом*, а його дію і діюві якості - пасивними.

Дію, в якій беруть участь активний і пасивний учасники (суб'єкт і об'єкт), називають перехідною {змінювати, згинати}, а дію, в якій бере участь лише один виконавець і спрямовує її на самого себе {змінюватися, згинатися} або не спрямовує її ні на кого {горіти, довшати}, називають неперехідною.

Дію (процес) українська мова позначає здебільшого дієсловами, навіть там, де російська мова вживає іменники {*требует изучения* - вимагає, потребує вивчати), але сучасні наукова і технічна мови часом потребують вживати віддієслівні іменники, що закінчуються на -нн{я} та -тт{я} {тиснення, лиття}.

Віддієслівні іменники, що означають недоконану дію, утворюють від дієслів недоконаного виду, а ті, що означають дію доконану, - від дієслів доконаного виду здебільшого заміненням -ати, -яти, -ути, -ити, -іти на -ання, -ення, -іння, -иття, -іття, -уття: змінювати - змінювання, змінити - змінення.

Іменники, що означають наслідок дії (або величину, якою його вимірюють), утворюють від недоконаної форми дієслів (переважно від тих, що означають багаторазову дію, або від тих варіантів, що мають префікс). Для цього відкидають суфікси, а натомість: а) не додають нічого: *грѣти, нагрѣвати* - нагрів; *гнути, згинати* - згин; *ламати, зламувати* - злам; б) додають -а, -ини, -ок: *мінѣть, змінювати* - зміна; *колоти, розколювати* - розколина; *лити, виливати* - виливок; в) додають -овання, якщо дієслово має форму, що закінчується на -овувати: *групувати, угруповувати* - угруповання; *статкувати, устатковувати* - устаткування.

Поняття, що належать до дійових властивостей об'єктів і суб'єктів класу, українська мова завжди позначає віддієслівними прикметниками і ніколи, на відміну від російської мови, не позначає дієприкметниками.

Віддієслівний прикметник, що означає призначеність суб'єкта виконувати активну дію, утворюють від недоконаного виду дієслова, відкидаючи суфікс -ти і додаючи натомість -льн{ий}: змінювати - змінювальний, розтягати - розтягальний, крутити - крутильний, деформувати - деформувальний; а часом за допомогою суфікса -ч{ий}: виконувати - виконавчий, відбудовувати - відбудовчий, установлювати - установчий. Отже, змінювальний - призначений змінювати, виконавчий - призначений виконувати і так само інші.

Здатність виконувати активну дію відповідний прикметник утворюють від недоконаного виду дієслова, відкидаючи суфікси і додаючи натомість -івн{ий}: рятувати - рятувний, гальмувати - гальмівний. Отже, рятувний - той, який здатен рятувати, хоч необов'язково для цього призначений, і так само інші.

Здатність виконувати пасивну дію - віддієслівний прикметник, що означає здатність об'єкта піддаватися дії суб'єкта і тим проявляти наслідок дії, утворюють подібно до іменників, що означають наслідок дії, переважно від дієслів, що означають недоконану багаторазову дію, або від тих варіантів, що мають префікс: а) за допомогою суфікса -н{ий}: *сунути, зсувати* - зсув, зсувний {*сдвигаемый*}, *правити, виправляти* - виправа, виправний {*исправимый*}; б) за допомогою суфікса -овн{ий} від дієслів, що закінчуються на -овувати: *спрямовувати* - спрямовання, *спрямовний* {*направляемый*}, *спростовувати* - спростовання, *спростовний* {*опровержимый, опровергающий*}; в) за допомогою суфіксів -енн{ий}, -анн{ий}: *міцнити, зміцнювати* - зміцнина, зміцненний {*упрочнимый, упрочняющийся*}, *долати, здолати* - здолаття, здолатний {*преодолимый*}. Отже, зсувний - той, якого можна зсунути, спрямовний - спрямувати, зміцнений — зміцнити і так само інші. Наголос у всіх таких прикметників падає на суфікс.

Певні труднощі виникають при перекладі термінів на позначення дії і наслідку дії, оскільки розмежування понять дії і наслідку дії у російській і українській мс - вах не збігаються. Дуже часто в російській мові незакінчена дія, закінчена дія '

наслідок дії виражаються одним і тим самим терміном, наприклад: *преобразование* (действие, неоконченное действие и результат действия), тоді як українською мовою *незакінчена дія перетворювання, закінчена дія перетворення, а результат перетвір*.

Російський фізичний термін *сохранение энергии* (англ. conservation of energy) потрібно перекладати українським *збереження енергії*, а *сбережение энергии*, тобто економне використання її, треба перекладати як *ощаджування енергії* чи *енергозаощаджування* (англ. есопому) [7].

Перевагою є системність у словотворенні та позначанні великого класу процесових понять, яка є розвитком традицій української народної мови. Якщо слова утворено від добре відомих дієслів за певними правилами, то ці слова не треба запам'ятовувати, а слід лише знати кілька правил їх творення. А якщо до цих правил призвичаїтися, то вони працюватимуть самочинно і напісвідомо. Не слід забувати, що на відміну від точних наук, для кожного правила в будь-якій мові є певна кількість винятків, які тільки підтверджують правила.

Наприклад, прийменник *при* - це один із найуживаніших і найуніверсальніших прийменників російської мови. Український прийменник *при* має набагато вужчу сферу вживання. Тому *при* перекладі відповідних прийменникових конструкцій слід бути дуже уважним, калькування російськомовних висловів не тільки позбавляє текст виразності, якої можна досягти через вживання суто українських мовних засобів, а й може змінити зміст цього тексту [2; є. 54]. Дослідники наголошують, що український прийменник *при* має лише такі значення:

- розташування (просторової близькості), хоча в багатьох випадках краще вживати й інші прийменники (*біля, поряд, коло, тощо*).
- підпорядкованості або належності;
- наявності чогось;
- обставин, що їх характеризує наявність чогось поряд.

Але прийменник *при* не можна вживати в значенні *під час* (рос. *во время*) та для визначення обставин, що не полягають у наявності чогось поруч, наприклад, рос. *при испытании, при изменении, при выполнении, при измерении* тощо. У таких випадках російське *при* слід перекладати за допо-могою *за, під час, коли, для* [7, с. 67; 11, с. 20], а відтак слід бути особливо уважними *при* перекладі згаданих вище конструкцій. Потребують також уваги переклад таких російських конструкцій, як *при возникновении, при обливании*, оскільки в російській мові вони вживаються в трьох основних значеннях: *під час* (рос. *во время*), *у разі* (у випадку) (рос. *в случае*), *унаслідок* (рос. *в результате*).

Приклади перекладу українською російських конструкцій з прийменником *при*, які часто трапляються в оригінал-макетах авторів: *закалка при непрерывном охлаждении* - гартування за неперервного охолодження; *испытания при высоких частотах* - випробування за високих частот; *при взаимодействии* - взаємодіючи; *у разі взаємодії, під час взаємодії, у процесі взаємодії*; *при закрытии* - під час закривання, *унаслідок закриття*; *при кипении* - під час кипіння; *при нажатии* - натискуючи, *у разі натискання*; *при обливании* - обливаючи, *під час обливання*. У випадку обливання; *при обливании* - обливаючи, *під час обливання*, у випадку обливання; *при обнаружении дефектов* - виявивши, *у разі виявлення дефектів*; *при установлении* - установлюючи, *за умови встановлення*, якщо буде встановлено, *під час установлювання*. Отже, залежно від змісту, їх потрібно перекладати різними засобами [2, с. 57].

Доцільно звернути увагу й на деякі прості випадки неправильного слововживання, що пов'язано з їх неабияким поширенням у усному мовленні. Наприклад,

кажуть: *заключали*, *заключите!* угоду замість *укладати*, *укласти угоду*; *заключення* замість *висновок*, *рахую* замість *вважаю*.

У підвищенні культури фахової мови надзвичайно велику роль відіграють термінологічні словники різних типів і призначення, насамперед, такі, де подано розгорнуту семантичну, стилістичну й граматичну характеристики спеціальної технічної лексики й фразеології, наведено приклади слововживання й словосполучення, часто проілюстровані. Перекладні (або іншомовно-українські) словники, крім іншого, корисні тим, що вони значною мірою допомагають під час добору синонімів, фразеології чи усталених словосполучень рідної мови. Неабияку допомогу можуть надати фразеологічні та синонімічні словники, термінологічні й енциклопедичні, орфографічні та орфоепічні тощо. Двомовній людині розрізнити українські й російські мовні засоби важко: применникові конструкції, слова й словосполучки, що позначають процеси, науково-технічні й управлінські терміни, словосполучки із числівників, усталені вислови наукової мови. Різноманітні словники та довідники дають уявлення про новітні та спеціальні видання, до яких слід звертатися, коли виникають труднощі з перекладом або написанням певного слова (терміна).

Є суто мовні чинники, які перешкоджають унормуванню української наукової мови, зокрема близька спорідненість української з іншими мовами, насамперед російської, унаслідок чого носії мови відчують труднощі в розрізненні мовних засобів, властивих кожній із мов. Нездатність відрізнити українські конструкції від російських пояснюється психофізичними особливостями двомовних людей, які звикли до своєї першої мови й мимоволі переносять її особливості в другу. Першою професійною фаховою мовою для більшості українців була мова російська, тому у сфері науки ще досі чути „російський акцент”. Це стосується й мовних одиниць лексичного рівня, і різноманітних синтаксичних конструкцій [2, с. 3].

Висновок. Проведений аналіз відтворення процесових явищ в українській мові підтвердив необхідність постійної уваги автора і редактора навчально-технічної літератури. Її кількість має збільшуватися, а відтак є потреба підвищувати рівень володіння українською науковою мовою. Через спільну працю автора і редактора навчальної книги підвищуватиметься рівень знань мови у студентів і фахівців.

Література

1. Войналович О., Моргунок В. *Російсько-український словник наукової і технічної мови (термінологія процесових понять)* / О. Войналович, В. Моргунок. - К: Вирій, Стакер, 1997. - 256 с.
2. Гінзбург М. Д. *Українська ділова і фахова мова: практ. посіб. на щодень* / М. Д. Гінзбург, І. О. Требульова, С. Д. Левіна, І. М. Корніловський. - К.: ІНКОС, Центр навч. літ-ри, 2007. - 672 с. - ISBN 966-8347-50-1.
3. Головащук С. І. *Українське літературне слововживання: слов - довідн.* / С. І. Головащук. - К.: Вища шк., 1995. - 319 с. - ISBN 5-11-004516-X.
4. Караванський С. *Маловживані моделі словотвору - резерв української термінології* / С. Караванський // *Вісник: Проблеми української термінології. Матеріали 5-ї міжнародної наукової конференції.* -Л.: Вид-во ДУ «Львівська політехніка», 1998. Ns 336. - С. 11-15.
5. Караванський С. *Пошук українського слова, або боротьба за національне «я».* / С. Караванський. - К: Видавничий центр «Академія», 2001. - 240 с.
6. Караванський С. *Російсько-український словник складної лексики.* - К.: Видавничий центр «Академія», 1998. - 712 с.
7. В. Карачун. *Короткий англо-український словник наукової лексики.* / В. Карачун, М. Балла, В. Коряченко, Ю. Прохур - К : Гсамота, 2001. - 319 с.
8. Кияк Т., Іваницький Р. *Грамматичні аспекти формування багатомовних тлумачних термінологічних словників* / Т. Кияк., Р. Іваницький // *Науково-технічне слово.* - 1994. - №1 (Ns). - С. 59- 68.

9. Кінаш Б. М. Формування науково-технічних термінів з (діє)прикметниками / Б. М. Кінаш - Л.: Вид-во Національного ун-ту «Львівська політехніка», 2002. - 36 с.
10. Кочерга О Деякі міркування про шляхи і манієри розвитку української наукової термінології / О. Кочерга // Сучасність - 1994. - № 7-8. С.173 - 182.
11. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / Курило О. - К.: Вид-во С. Павличко «Основи», 2004. - 303 с. (передрук видання 1925 р.).
12. Морзунок В. С. Зауваження щодо опрацювання державних стандартів з науково-технічної термінології / В. С. Морзунок. ? АН України Ін-т проблем міцності: препр. -К.: 1993. - 32 с.
13. Герхач В., Іванків Б. Дія-діяння. / В. Перхач, Б. Іванків. //Науково-технічне слово - 1995. - № 1 (4). С. 88 - 118.
14. Пономарів О. Д. Культура слова: Мовностилістичні поради: навч. посіб. / О. Д. Пономарів. - К.: Либідь, 1999. - 240 с.
15. Ярема С. Я. На теми української наукової мови. / С. Я. Ярема. - Л.: Українське товариство з механіки руйнування матеріалів, Львівське крайове товариство «Рідна школа», Наукове товариство ім. Шевченка, 2002. - 44 с.
16. Ярема С. Я. Термінологічна система механіки деформного твердого тіла. Фізико-хімічна механіка матеріалів: навч. посіб. / С. Я. Ярема. ? 1996. - Т. 32. - № 5 - С. 92 - 96.

УДК 74(477)

Н.С. МАМЧУР

ЕСТЕТИКО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАДИЦІЙНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті розглядається естетико-виховний потенціал традиційного декоративно-прикладного мистецтва та діяльність майстер-класу "Український рушник".

Ключові слова: декоративно-прикладне мистецтво, естетичний смак, українська вишивка, український рушник, майстер-клас.

Анотация. В статье рассматривается эстетико-воспитательный потенциал традиционного декоративно-прикладного искусства, а также деятельность мастер-класса "Украинский рушник".

Ключевые слова: декоративно прикладное искусство, эстетический вкус, украинская вышивка, украинский рушник, мастер-класс.

Annotation. In the article aesthetically beautiful and educate potential is examined traditional decoratively applied arts that activity of master class the "Ukrainian towel".

Keywords: decoratively applied art, aesthetically beautiful taste, Ukrainian embroidery, Ukrainian towel, master-class.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Україна ввійшла у XXI століття незалежною суверенною державою з давньою історією та традиціями, і сучасні соціально-економічні процеси у країні зумовлюють гостру необхідність духовного оновлення суспільства.

В умовах розбудови української держави помітно зросла увага педагогів до питання традицій, їхньої ролі й місця у вихованні молодого покоління. Перед сучасною освітою постає стратегічне завдання сформувати у молоді почуття єдності з рідним народом, його духовними надбаннями. Ці почуття можна розвинути і закріпити на ґрунті історичних традицій, минувшини, культурно-історичного доробку нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми. В ухвалі III Міжнародного конгресу "Українська освіта у світовому часопросторі", який відбувся 21 - 22 жовтня 2009 року зазначено, що освіта має розвиватися на єдності виховання й навчання, гуманізму, професіо-

нанізму і патріотизму; мати випереджальний характер; бути націленою у майбутнє, на розв'язання актуальних проблем нового століття, на формування у вихованців нових способів мислення й діяльності головним чином на українознавчих засадах. "Ми маємо готувати не вузькопрофільних спеців, а фахівців світового рівня: широкого світогляду, високих ідеалів, носіїв народних орієнтацій, моральних, етичних, естетичних засад" [7, 60].

Саме звернення до глибинних пластів декоративно-прикладного мистецтва - тисячолітнього доробку нашого народу, в якому зафіксовані духовність, обдарування, мистецький талант українців, їхнє життя, спосіб мислення, характер, погляди, почуття - становить вивірене часом підґрунтя національної системи виховання. Завдяки пізнанню та оволодінню духовно-матеріальними цінностями рідного народу молода людина формується як яскрава, інтелігентна, неповторна особистість з глибокими різнобічними знаннями і прагненням втілити в собі національний ідеал, постійно самовдосконалюватися, духовно й естетично зростати.

За роки незалежності в українському суспільстві зростає прагнення до вивчення національних духовно-матеріальних цінностей, тому перед педагогічною наукою постає завдання розробки змісту, методів, технологій, організаційних форм навчання студентів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва. На широкі можливості впливу на особистість цього напрямку народної культури, його особливу роль в естетичному вихованні студентської молоді акцентують увагу в своїх працях Є. Антонович, Л. Гаврилюк, М. Каган, М. Колеснік, Л. Масол, Г. Мельник, В. Мусієнко, Н. Ничкало, В. Радкевич, З. Резніченко, Л. Савка, І. Савчук, О. Сидоренко, В. Тименко, В. Титаренко, Л. Фірсова, В. Шквирка та ін.

Але на сьогодні недостатньо наукових досліджень, в яких би розглядався естетико-виховний потенціал, механізми впливу та особливості цілеспрямованого використання традиційного декоративно-прикладного мистецтва з метою підвищення ефективності становлення і розвитку естетичного смаку юнаків та дівчат студентського віку.

Формулювання цілей статті. Мета статті - охарактеризувати естетичний потенціал традиційного декоративно-прикладного мистецтва, визначити його основні функції, які сприяють підвищенню рівня виховного впливу на особистість.

Виклад основного матеріалу дослідження. В усі часи дослідники історії України, зокрема у галузі етнографії, етнології, мистецтвознавства, народознавства наголошували на високодуховній та естетичній цінності народного українського мистецтва. Про високий рівень естетичної культури у народному декоративно-прикладному мистецтві наголошують у своїх працях О. Воропай, І. Огієнко, М. Зубрицький, Г. Павлуцький, С. Китова, В. Щербаківський, В. Шухевич. Учені розкривають естетику народного фольклору, орнаментики, традицій народного мистецтва як втілення вишуканих естетичних смаків багатьох попередніх поколінь.

Народне мистецтво завжди має свій стиль, своє коріння, що сягає найглибших верств етнічних особливостей народу; народне мистецтво - декоративне, воно має прикладний характер, а тому тісно пов'язане з побутом. Щоб зрозуміти основний зміст і закони розвитку народного мистецтва, потрібно вивчати його у зв'язку з народним побутом. Розглядаючи мистецтво тільки і виключно на загальному тлі народного життя, ми зможемо його зрозуміти. Та не тільки зрозуміти, а й пізнати, яку величезну вагу має народне мистецтво для культури нашого народу [1, 479].

Про естетико-виховний потенціал традиційного декоративно-прикладного мистецтва М. Колеснік у своїй праці "Естетичні здібності людини" зазначає: "В ремеслі якнайменше штучності і якнайбільше глибокої життєвої правди. Тому заняття прикладним мистецтвом, ремеслом уберігає від естетства, небезпека

якого полягає у тому, що воно призводить до нехтування істиною і добром, шукає переживання заради самих переживань. Твори прикладного мистецтва покликані вирішувати утилітарні й духовні запити особистості. Прикладне мистецтво повинно виражати характерні риси стилю нашого життя: простоту, лаконізм, правдивість, гармонійність. Все це свідчить, наскільки важлива роль прикладного мистецтва, яке розвиває естетичний смак, почуття міри, вміння сполучати утилітарне з естетичним". М. Колеснік наголошує на тому, що виховання естетичних смаків засобами народного декоративно-прикладного мистецтва, необхідне всім людям, незалежно від віку і освіти, важлива роль у вирішенні цього питання належить школам, університетам, які ставлять перед собою мету дати певну систему знань в галузі народної культури, виховати правильні естетичні погляди і смаки [4, 91].

Народне мистецтво як виховний засіб дає найбільшу свободу творчості, в якому естетичний світ значно багатший ніж реальний. Вся життєдіяльність, відображена у мистецтві, оживає різними барвами, які наповнюють естетичну свідомість естетичними почуттями.

Культурно-виховна місія українського народного мистецтва спрямована на розширення естетичної культури кожної людини. Опанування мистецтвом потребує одночасно перебувати у трьох світах або вимірах культури, насамперед бути захопленим видом народного мистецтва, навчитися пізнавати його образну природу і водночас засвоїти педагогічні засоби залучення до українського народного мистецтва. Так само як людство, мистецтво не старіє, це відкритий простір, у якому людина є гармонійною і самотньою.

Українське народне мистецтво формує комплекс естетичних відчуттів, які переростають в естетичний смак. Разом з цим мистецтво впливає комплексно на розум і серце, формує цілісну особистість та виступає засобом морального, духовного, соціального вдосконалення людини.



Відтворений Східноподільський рушник технікою "гладь", "апликація"



Відтворенний сімейний рушник родини Олени Петрівни Діденко м. Умань

Виняткове значення для Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини має розвиток у студентів факультету української філології, українознавців не лише педагога-майстра своєї справи, ерудованого спеціаліста, а й фахівця нової генерації, який володіє прикладними вміннями активізації процесу навчання і виховання учнів, що особливо актуально в умовах сучасної сільської школи, переваги якої в тому, що вона максимально наближена до природи, а село - правічна колыска національної культури, мови, християнської моралі, релігії, народних ремесел, звичаєвості. Саме відродження народних традицій, художніх ремесел, духовної культури є одним із засобів виховання естетичної культури на факультеті української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

У формуванні творчої особистості студента-філолога, розвитку його здібностей чимала роль належить позааудиторній діяльності. За останні роки на факультеті в самодіяльну позааудиторну творчість широко впроваджується українська обрядовість, народні звичаї і традиції. Щорічне проведення народознавчих свят ("Андріївські вечорниці", "А вже весна скресла", "Уманський ярмарок", "Ой на Івана, ой на Купала") ознайомлює студентську молодь із світоглядом українського народу. Участь студентів-філологів у таких заходах, безумовно, впливає на виховання творчих якостей та формування національної самосвідомості, історичного мислення, почуття патріотизму тощо.

Творча модель майбутнього вчителя-філолога науково обґрунтована і розроблена на факультеті української філології викладачами кафедри української літератури та українознавства і впроваджується у навчально-виховний процес. У цій моделі для розвитку творчих умінь студентів-філологів було передбачено створення нової форми позааудиторної роботи - майстер-клас.

На сьогодні в Уманському педагогічному університеті на факультеті української філології успішно функціонують чотири майстер-класи - "Театр слова", "Театр пісні", "Театр танцю", "Український рушник".

Вагомий вплив на розвиток творчих здібностей має діяльність майстер-класу "Український рушник", який створено у 2002 році (керівник - викладач кафедри української літератури та українознавства Мамчур Наталія Сергіївна).

Метою діяльності майстер-класу "Український рушник" є реалізація у майбутніх філологів зі спеціалізацією "українознавство" системи професійно необхідних знань у галузі українського народного вишивкарства, вироблення умінь та навичок власноручно примножувати культурно-мистецькі надбання свого народу.

Українська народна вишивка, зокрема вишитий рушник, є відображенням живописної, графічної й орнаментально-композиційної культури народу. Разом з тим рушник є результатом як матеріально-практичної, так і духовної діяльності людей. В ньому міститься інформація про орнамент, композицію, колорит, він охоплює сферу знань і вірувань, естетичні погляди, смаки, а також звичаєво-обрядові аспекти, етичні переконання тощо. Доктор культурологічних наук С.Китова у своїй праці "Полотняний літопис України: Семантика орнаменту українського рушника" наголошує про естетико-виховне значення рушника як самобутнього явища у середовищі культурних цінностей, розглядає його як твір декоративно-вжиткового мистецтва, якому властива інформативність - здатність зберігати і повідомляти, а також передавати закладені у творах відомості, враження, уявлення, які розраховані і на розум, і на почуття. Ми поділяємо думку автора, що "Рушниковий орнамент, відбиваючи такі почуття й думки українського народу, є виразником і його самого, його смаків та уподобань, переживань і прагнень. У рушникових орнаментальних знаках можна вбачати своєрідну прамову, вгадувати відлуння

часів, читати у цих вишиваних текстах оповіді про непересічні події суспільного і особистого життя українців” [3, 45].

Враховуючи характерні особливості традиційного вишитого рушника, викладачі кафедри української літератури та українознавства визначають його виховні можливості у естетичному розвитку студентів-філологів через діяльність майстер-класу “Український рушник.

До майстер-класу зараховуються обдаровані студенти, які бажають удосконалити свої декоративно-прикладні уміння в галузі народної вишивки.

Основними завданнями діяльності майстер-класу “Український рушник” є:

- сприяти розвитку студентської творчості;
- виховання естетичних смаків студентів-філологів;
- аналіз, діагностика реального стану творчих, прикладних умінь учасника майстер-класу;
- прогнозування розвитку спеціальних знань і вмінь з мистецтва народного вишивкарства,
- конструювання навчально-пізнавального процесу у майстер-класі;
- реалізація результатів конструювання з формування майстерності вишивки;
- оцінка результатів навчально-пізнавального процесу у майстер-класі;
- передача авторського досвіду формування декоративно-прикладних умінь майбутнім учителям-філологам.
- здійснення пошуково-експедиційної роботи;
- відтворення старовинних рушників;
- удосконалення технології виконання вишивальних швів;
- дослідження етнолінгвістичного змісту українського рушника;
- поглиблення знань про історію розвитку рушникарства Східного Поділля;
- вивчення досвіду роботи майстрів вишивки;
- організація виставкової діяльності;
- експертно-просвітницька діяльність.



***Відтворений рушник
Уманщини технікою
"занизування"***



***Відтворений рушник
Уманщини "Подарунковий"
датований 1910 роком***

Програма майстер-класу передбачає реалізацію комплексу формально-процесуальних, навчально-дослідних, науково-методичних проблем мистецтва вишивкарства, включаючи й актуальні нині для вищої педагогічної школи питання вивчення і відродження його кращих традицій.

Українська народна вишивка, зокрема вишитий рушник, є відображенням живописної, графічної й орнаментально-композиційної культури народу. Разом з тим рушник є результатом як матеріально-практичної, так і духовної діяльності людини. В ньому міститься інформація про орнамент, композицію, колорит, він охоплює сферу знань і вірувань, демонструє естетичні погляди, смаки, а також враховує звичаєво-обрядові аспекти, етичні переконання тощо.

Основним завданням вишивальної творчості студентів-філологів є збирання та відтворення старовинних рушників Східного Поділля. Співробітниками та студентами, членами науково-дослідної лабораторії "Етнологія Черкаського краю", під час етнографічних експедицій зібрано більше трьох сотень рушників.

У процесі відтворення рушників студенти вивчають особливості семантики орнаменту, кольору, технології виконання швів та мережок, адже орнаментальні мотиви українських рушників сягають своїм корінням у місцеву флору і фауну, в історичну традицію. Паралельно до кожного рушника ними створюються електронні схеми орнаменту, які з часом оформлюються в альбом.

Дослідження та відтворення автентичних зразків вишивки під час занять майстер-класу "Український рушник" сприяє формуванню творчих вмінь і навичок у студентів-філологів традиційного декоративно-прикладного мистецтва, естетичних смаків майбутніх філологів і українознавців, розширенню знань студентів з народознавства.

Народне-декоративне мистецтво в Уманському педагогічному університеті імені Павла Тичини розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції, що сприяють підвищенню рівня естетико-виховного впливу на особистість, а саме:

1. *Гносеологічна функція*, яка визначається своєрідним пізнанням народного декоративно-прикладного мистецтва його місцевих особливостей.

2. *Аксіологічна функція* характеризується особливостями оцінювання витворів народного декоративно-прикладного мистецтва; зорієтовує студентів на цінності народного мистецтва, що сприяють задоволенню потреб людини та відповідають особистим запитам і нормам у певній історичній та життєвій ситуації.

3. *Гедоністична функція* народного декоративно-прикладного мистецтва пов'язана з духовним підйомом, почуттям насолоди. Заняття з української вишивки проходять під супровід української народної музики, пісні, що в свою чергу підсилює позитивний емоційний стан.

4. *Сугестивна функція* - декоративно-прикладне мистецтво має своєрідний психотерапевтичний характер, адже викликає навіювання певного потоку почуттів, емоцій та думок, які покращують самопочуття та настрої.

5. *Просвітницька функція* - народне декоративно-прикладне мистецтво виступає своєрідним "підручником життя".

6. *Евристична функція* реалізовує мету активізувати і розвивати творчий потенціал студента засобами народного декоративно-прикладного мистецтва, збагачення його естетичних смаків, поглядів, його емоціонального світу, формування естетичного ідеалу, має пряме і безпосереднє відношення до різних видів діяльності майбутнього спеціаліста.

7. *Комунікативна функція* - народне мистецтво виступає в ролі особливої мови, своєрідного засобу спілкування між поколіннями.

Висновки. Вивчення народного декоративно-прикладного мистецтва є ефективним засобом виховання в студентів як національної самосвідомості, так і художніх здібностей. Слід залучати їх до народної культури у всій її цілісності, комплексності та різноманітності проявів. На наш погляд, це непросте завдання може бути розв'язане з позицій комплексного підходу до виховання й навчання в умовах інтеграції мистецтв - об'єктивної основи, на якій найбільш повно здійснюється вплив мистецтва на студентів.

Традиційне декоративно-прикладне мистецтво визначає художню специфіку народної культури і, на нашу думку, може й повинно нині стати засобом національного відродження та естетичного виховання молоді. Ми переконані, що декоративно-прикладне мистецтво - це саме такий засіб педагогіки, що викликає найоптимальніший емоційний стан для формування культури особистості, в якому найяскравіше визначені всі етапи її формування: виявлення, засвоєння, створення та передачі народних, культурних, моральних й матеріальних цінностей.

Література

1. Гаврилюк Л.И. *Эстетическая культура и социальный прогресс: Проблема эстетического как феномен культуры*. - К: Наук, думка, 1978. - 244 с.
2. Калашник Н.Г. *Естетичні смаки: їх витоки і формування* / Запоріж. юрид. ун-т. - Запоріжжя: Просвіта, 2001. - 343 с.
3. Китова С. *Полотняний літопис України: Монографія*. - Черкаси, 2000.
4. Колесник М.І. *Про естетичні здібності людини*. - К: "Мистецтво", 1966. - 114 с.
5. *Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України*. - 2002. - 23 квітня.
6. Олекса Воропай. *Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис*. - Київ.: Акціонерне видавничо-поліграфічне товариство "Оберіг", 1993. - 579 с.
7. Ухвала III Міжнародного конгресу // *Українознавство*. - 2009. - Номер 4. - 327 с. - О. 60-63.
8. Фірсова Л.С. *Формування естетичних оцінних суджень майбутніх вчителів засобами декоративно-прикладного мистецтва* // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: КДПУ, 1998. - Вип. 14. - С. 120-123.
9. Яковлев Е.Г. *Эстетический вкус как категория эстетики*. - М.: Знание, 1986. - 64 с.

УДК 378: 37.036

І.Д. МАТКОВСЬКА

ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗБУДОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розглядається проблема вдосконалення системи правової освіти студентської молоді у сучасних умовах розбудови громадянського суспільства в Україні та впровадження ефективних організаційних форм та методів формування правосвідомості студентської молоді у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: правосвідомість, правова освіта, правова культура, громадянські цінності.

Анотация. В статье рассматривается проблема усовершенствования системы правового образования студенческой молодежи в современных условиях построения гражданского общества в Украине и внедрения эффективных организационных форм и методов формирования правосознания студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: правосознание, правовое образование, правовая культура, гражданские ценности.

Annotation. In the article consider the problem perfection of system legal education of students youth in modern conditions construction public society in Ukraine and

inculcation effective organize form legal selfconsciousness of students youth in educational and upbringing process.

Key words: legal selfconsciousness, legal education, legal culture, public values.

Постановка проблеми. З набуттям Україною незалежності було проголошено необхідність її побудови як правової держави, орієнтованої на загальнолюдські цінності. Це стало принциповим напрямом розвитку України на засадах демократії, пріоритетності прав людини, необхідною передумовою повноцінного входження нашої країни до світової та європейської спільноти.

Україна як суверенна держава вже має ціле покоління своїх громадян, що зросло за період її незалежності. Цьому новому поколінню незалежної України належить продовжувати розбудову розвиненого демократичного українського суспільства та утвердження принципів верховенства права. Наша держава приєдналася до міжнародних угод, що встановлюють загальновизнані міжнародні стандарти у сфері прав і свобод людини та громадянина. Успішною умовою втілення в життя закладених у цих документах принципів і норм є правова освіченість молодих громадян України, що включає відповідні знання і правильне розуміння права, вміння використовувати ці знання на практиці та застосовувати правові засоби захисту порушених прав та законних інтересів. На особливу увагу з точки дотримання прав і свобод людини заслуговує становище української молоді як важливої вікової та соціальної категорії громадян.

Серед актуальних проблем, що їх висунуло сьогодення незалежної України перед педагогами, юристами, психологами та працівниками різних державних і громадських інституцій, гостро постала проблема правової освіти та виховання дітей і молоді, як складова комплексної програми навчання і виховання національної системи освіти. Оновлення змісту освіти, впровадження нових пріоритетних напрямів, основних шляхів реформування, нових підходів, виховних систем, форм і методів навчання і виховання та пошуку шляхів і засобів їх реалізації, як наголошується в «Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», - важлива ланка в реформуванні «освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства».

Правова освіта виступає засобом отримання правових знань та практичних навичок, інструментом підвищення загального рівня правової культури у суспільстві та формування високої правосвідомості молодих громадян нашої держави. Національна програма правової освіти населення, затверджена Указом Президента України від 18 жовтня 2001 року № 992/2001, основними своїми завданнями визначає підвищення рівня правової підготовки населення, насамперед студентської та учнівської молоді [8].

Реалізація завдань правової освіти, як слушно зауважує В. Андрейцев, має впроваджуватися «з урахуванням сучасних вимог до державотворення і правового забезпечення всієї гами людської діяльності, вироблення підходів до її усвідомлення і сприйняття як елементу державної політики, складової соціального прогресу, утвердження верховенства права і закону, прав людини і громадянина, впровадження цивілізованих форм суверенітету, територіальної цілісності й національної безпеки України» [1].

Сутність поняття «правова освіта», «правовиховна робота» тривалий час залишалась поза увагою держави, системи освіти. У сучасному українському суспільстві актуальність правової освіти та правового виховання студентської молоді великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, власне процесом відродження нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення та розвитку правової освіти в Україні досліджували українські науковці, зокрема: питання стану правничої освіти в Україні - Ю. Шемшученко, В. Андрейцев, В. Сущенко, С. Савченко, Г. Мурашиний; підготовку викладачів правознавства для освітньої галузі - Б. Андрушишин; науково-теоретичне обґрунтування правової освіти розробляли: В. Денисов, П. Рабинович, В. Семенов, І. Усенко, Л. Заблоцька, І. Котюк, О. Пометун; формування правосвідомості молоді у закладах професійної освіти - Н. Ткачова; соціально-педагогічну профілактику правопорушень важковиховуваних учнів - В. Оржеховська, В. Пастухов, В. Терещенко; формування уявлень у підлітків про права та обов'язки - І. Васильківська, В. Вітвицька, С. Керенко.

У практиці правового забезпечення освітянських закладів крім педагогічних використовуються провідні положення теорії правознавства. В наукових працях вчених, педагогів та психологів особливе значення надається гуманістичному підходу до формування в учнів правової культури, що передбачає поєднання правових знань та правової поведінки (Г. Балл, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Костицький, В. Кремень, В. Медведєв, Н. Ничкало, С. Яковенко), висвітлюється психологічний досвід з проблеми засвоєння учнями правових знань (О. Асмолов, Б. Братусь, Л. Коган, І. Кон, О. Леонтьєв, В. Шатенко, А. Титаренко), наголошується необхідність створення психологічних умов формування правосвідомості учнів, необхідності використання інноваційних педагогічних технологій (В. Кондратенко, В. Моляко, Л. Одерій, В. Оржеховська, В. Орлов, С. Сисоєва, Н. Ткачова, В. Якубовський).

Формулювання цілей статті. Мету означеної статті ми вбачаємо у визначенні завдань вдосконалення правової освіти студентської молоді у сучасних умовах розбудови громадянського суспільства в Україні та впровадженні ефективних організаційних форм та методів формування правосвідомості студентської молоді у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Зміст правової освіти - це бажаний результат, якого повинна досягти особа в процесі навчальної діяльності і який полягає в оволодінні нею системою знань, умінь і навичок, досвідом практичної діяльності, громадських, світоглядних і професійно значущих особистих якостей.

Зміст правового навчання - це засіб, за допомогою якого досягається результат правової освіти. Він є змістом і структурою навчальної інформації, що опановується студентом, відображається у освітньо-професійних програмах підготовки, навчальних планах, програмах навчальних дисциплін, підручниках, посібниках, інших дидактичних матеріалах. Крім того, до змісту правової освіти відносять комплекс практичних задач, завдань і вправ, що забезпечують формування професійних і навчальних умінь і навичок, первинного досвіду громадської діяльності.

При виборі форм надання правової освіти педагог повинен враховувати ознаки громадянського суспільства:

- вільні відносини між суб'єктами громадянського суспільства;
- цінування громадянських прав вище за державні закони;
- забезпечення прав і свобод особистості, можливостей реалізації її інтересів і прагнень, політичного, ідеологічного плюралізму;
- саморегуляція відносин між людьми, їх асоціаціями та добровільними об'єднаннями на основі соціальних і психічних норм регуляторів суспільного життя;
- багатство соціальних ініціатив;
- збереження відповідних традицій, культури тощо.

Вимоги до змісту вищої освіти визначаються державою і змінюються відповідно до зміни рівня правового розвитку суспільства. Згідно ст. 15 Закону України «Про вищу освіту»: «Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту,

обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форми одержання освіти» [3].

Правова освіта та виховання повинні стати одним із магістральних напрямів у роботі викладацького складу. При цьому їхня робота має базуватися на правових нормах, принципах гуманізму та демократизму. З метою ефективного розв'язання даної проблеми необхідно застосовувати комплексну систему що поєднує в собі оптимальний вибір змісту, форм, методів, принципів, шляхів та засобів її реалізації.

Цього можна досягти, на нашу думку, за умови вироблення на основі поєднання головних галузей правознавства, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, юридичної психології та інших суміжних наук цілісної комплексної загальнодержавної концепції, зокрема в сучасних умовах розбудови громадянського суспільства в Україні.

У концепції правової освіти повинні бути сфокусовані також елементи економіки і соціальної психології, наукової теорії і соціальної практики. Тобто, загальнодержавна концепція має носити комплексний характер. Вважаємо, що за умови вмілої реалізації таких основних концептуальних положень, які повинні скласти частину комплексної системи, можна ефективно вирішувати проблему правової освіти і виховання.

Головні завдання правової освіти та виховання студентської молоді ми визначаємо:

- чітко окреслена цілеспрямованість і безперервність навчально-виховного процесу в межах навчального закладу, позааудиторної роботи зі студентами;
- розширення і поглиблення правових знань, формування у свідомості студентів переконань та вироблення практичних умінь і навичок їх застосування;
- формування усвідомлення наслідків будь-яких порушень правопорядку;
- врахування особливостей умов конкретного регіону;
- використання принципів зв'язку з життям, комплексного підходу до виховання, забезпечення єдності свідомості та поведінки;
- поєднання поваги до особистості з вимогливістю;
- опора на позитивне в особистості;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей студентської молоді;
- уміле поєднання з принципами і методів виховання - переконання, прикладу, привчання, створення спеціальних виховних ситуацій, а також в разі крайньої необхідності примусу та покарання;
- використання нагромадженого вітчизняного та зарубіжного теоретико-методологічного надбання та практичного досвіду (розробка спеціальних пам'яток, листівок, плакатів, буклетів та іншої наочної агітації);
- єдність зусиль державних і громадських інституцій.

Крім того, правова освіта та виховання вимагають впливу на особистість через оптимальний вибір змісту, форм, методів та чіткої структури навчально-виховного процесу. Тільки комплексний підхід забезпечить успіх на цій ділянці роботи з участю висококваліфікованих педагогів, спеціалістів-практиків.

Аналіз стану проблеми, що вивчається в практиці вищих навчальних закладів, та проведені нами дослідження у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті та Рівненському державному аграрному коледжі дозволили визначити педагогічні умови, які дають можливість підвищити ефективність правової освіти студентської молоді. Однією з педагогічних умов успішного надання правової освіти студентам вищих навчальних закладів є вдале використання методів і форм організації спільної діяльності студентів, яке сприяє формуванню громадянських якостей. Правова освіта та виховання молоді мають державне значен-

ня, а тому вони повинні реалізувати не лише освітню функцію, але й обов'язково орієнтуватися на практично-виховну спрямованість.

У процесі навчально-виховної роботи з надання правової освіти студентам вищих навчальних закладів нами були застосовані такі методи: вивчення і роз'яснення правових і нормативних документів та консультування; форми організації навчальної діяльності: правові лекторії, юридичні всеобучі «Центрів соціальної служби для молоді», зустрічі з юристами, правоохоронцями, гуртки і клуби юних правознавців, тематичні бесіди, круглі столи.

З метою підвищення рівня правової культури та свідомості молоді щорічно проводяться правоосвітні виховні заходи, серед яких: місячник правових знань, тиждень правових дисциплін, огляди, конкурси. Викладацький колектив юридичного відділення аграрного коледжу здійснює щомісячний моніторинг правоосвітніх заходів, веде фотолітопис. Серед методів впливу на свідомість, почуття і волю в контексті виховання громадянськості студентів, з урахуванням особливостей юнацького віку, були використані наступні: розповідь, пояснення, роз'яснення, бесіда, діалог, диспут, переконання, приклад. Головним інструментом методів цієї групи є слово. Зокрема було проведено бесіди на теми: «Що таке правова освіта?», «Риси громадянської особистості», та ін.

Одним із напрямків роботи з реалізації Програми правової освіти населення на 2006-2010 роки є правове інформування мешканців міста. Саме тому на базі Міжнародного економіко-гуманітарного університету та Рівненського державного аграрного коледжу працює юридична консультація, де кращі студенти та викладачі надають безкоштовну правову допомогу малозабезпеченим мешканцям міста, студентам.

Важливим для нашого дослідження є впровадження ефективних форм взаємодії педагога і студента на засадах співробітництва. Співробітництво-це спільна діяльність педагога та студента для досягнення загальних цілей. Саме тому, обираючи конкретні методи навчання та виховання, педагоги враховували цілі, зміст і особливості виховання студентів як громадян України у сучасних умовах розбудови громадянського суспільства; методично оптимально поєднували конкретні обставини й умови навчально-виховного процесу в коледжі та університеті.

Під час проведення тижня юридичних дисциплін викладачі Рівненського державного аграрного коледжу на засадах співробітництва залучають студентську молодь до поширення волонтерського руху та участі у Всеукраїнському конкурсі «Служіння заради миру», який проводиться в рамках Міжнародного десятиріччя культури миру та ненасильства (2001 - 2010 роки), проголошеного Генеральною Асамблеєю ООН. Головною метою конкурсу є активізація миротворчого руху серед дітей і молоді України та інших країн, сприяння поширенню проектів служіння заради миру і милосердя. Всеукраїнський конкурс проектів «Служіння заради миру» спрямований на заохочення молодих людей до конкретних громадянських вчинків, вияву активної життєвої позиції, до практичної участі у допомозі інвалідам, літнім людям, спонукання дій, що допомагають подолати перешкоди суспільства на шляху до миру. Конкурсом заохочується також просвітницька робота з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, сприянні через конкретну дію у вирішенні проблем: голоду, поширення хвороб, безпритульності, бідності, насильства над дітьми, ескалації насильства, зневаги моральних, громадянських, загальнолюдських, етнонаціональних та сімейних цінностей.

Виявляючи активну громадську позицію, студенти Рівненського державного аграрного коледжу запровадили програму залучення волонтерів для допомоги дітям-сиротам та участі у проекті «Служіння заради миру». До неї було включено такі заходи:

1. Проведення лекції на тему: «Служіння заради миру».
2. Участь у тренінгах для роботи з дітьми-сиротами.
3. Робота круглого столу із залучення спеціаліста-психолога на тему: «Психологічні аспекти сирітства».

4. Бесіда з юристом Рівненського будинку дитину щодо проблем сирітства та можливості надання допомоги зазначеному закладу.

- б.Знайомство та відвідання Рівненського будинку дитини. Участь у святкуванні Дня захисту дитини та надання спонсорської допомоги Рівненському будинку дитини.

- 6.Проведення конференції із залученням спеціалістів-юристів на тему: «Організаційно-правові засади усиновлення».

- 7.Залучення громадськості до подолання проблеми сирітства (друк статті в ЗМІ).

- 8.Проведення міжвузівської науково-практичної конференції на тему: «Проблеми українського суспільства: право на життя» в рамках подолання проблем сирітства.

Важливим стимулом самовиховання громадянськості у студентів є проведення конкурсу «Проблеми українського суспільства: мої права». Метою конкурсу є сприяння утвердженню поваги до права в Україні.

Завданнями конкурсу є:

- підвищити загальний рівень правової культури та сприяти вдосконаленню системи правової освіти студентської молоді;
- формувати набуття необхідного рівня правових знань;
- сприяти створенню належних умов для отримання молоддю знань про свої права, свободи і обов'язки;
- виховувати у студентства повагу до права, гуманістичних правових ідей, загальнолюдських та національних правових цінностей;
- сприяти підвищенню рівня правової поінформованості студентства;
- залучати молодь до участі в інтелектуальних ділових іграх, громадських проектах.

У правовиховній роботі вищих навчальних закладів важливу роль відіграє залучення студентської молоді до посильної діяльності, яка передбачає певний обсяг правових знань, умінь та навичок. Це передусім участь у студентському самоврядуванні, зокрема в роботі комісії з дисципліни і порядку, у різних формах роботи. Залучення студентської молоді до правоохоронної роботи в навчальному закладі та за його межами слід оцінювати з погляду проведення профілактичної роботи з студентською молоддю і з погляду набуття нею правового досвіду, виховання в неї непримиренного ставлення до негативних явищ життя.

Висновки.. Формування правової культури студентської молоді - це процес цілеспрямованого і систематичного впливу на правосвідомість особи (групи) за допомогою сукупності (комплексу) правовиховних заходів, певних способів і засобів, які має у своєму розпорядженні суспільство.

До основних напрямків вдосконалення правової освіти в Україні визначаємо:

- наукове, методичне та організаційне забезпечення розвитку правової освіти;
- розробка концепції правової освіти в Україні, відповідних галузевих та регіональних програм;
- підготовка висококваліфікованих наукових та науково-педагогічних кадрів у галузі правової освіти молоді;
- організація ступеневої системи правової підготовки;
- оптимальний вибір змісту, форм, методів та чіткої структури навчально-виховного процесу правової підготовки.

Правова освіта та правове виховання - важливе завдання сучасної системи освіти,необхідний елемент правової культури, умова становлення правосвідомості студентської молоді у сучасних умовах розбудови громадянського суспільства в Україні.

Література

1. Андрейцев В. І. *Сучасна правнича наука та освіта: на шляху до Болонського процесу* /В. І. Андрейцев //Вища школа. - 2005. - № 3. - С. 36-54.
2. Кремень В. Г. *Вища освіта в Україні. Навчальний посібник* /В. Г. Кремень, С.М. Ніколаско - К.: «Знання». - 2005. - 327 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» //Відомості Верховної Ради. - 2002 - № 20.
4. Ніколаєнко С.М. *Вища освіта - джерело соціально-економічного і культурного розвитку* /С.М. Ніколаєнко - К., «Знання», 2005. - 256 с.
5. *Права молоді в Україні. Методичний посібник* //Видав-во Державного комітету України у справах сім'ї та молоді. - К., 2003. - С. 3-6.
6. Сущенко В. І. *Проблемні питання реформування правничої освіти в Україні в контексті Болонського процесу* /В.І. Сущенко //Вища школа. - 2005. - № 5. - С. 21-25.
7. Савченко С. І. *Правова освіта молоді: сучасний стан та шляхи вдосконалення* /С.І. Савченко //Соціокультурні чинники розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства молоді. Наукові праці та матеріали конференції - К, 2001. - Вип. 1. - С. 661-665
8. Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (04.07.05 р. N 1013/2005).

УДК 372.2

Н.М. МІСТКОВА

МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. У статті представлено аналіз сучасного стану проблеми реалізації компетентнісного підходу до методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи України.

Ключові слова: методико-математична підготовка, компетентнісний підхід, компетентність, державний стандарт освіти.

Аннотация. В статье представлен анализ современного состояния проблемы реализации компетентностного подхода методико-математической подготовки будущих учителей начальной школы Украины.

Ключевые слова: методико-математическая подготовка, компетентностный подход, компетентность, государственный стандарт образования.

Annotation. The analysis of the modern state of problem of realization of competency build ding approach of methodical-mathematical preparation of future teachers of initial school of Ukraine is executed in the article.

Key words: Methodical-mathematical preparation, competency builds approach, competence, state standard of education.

Постановка проблеми. Початок ХХІ сторіччя ознаменувався зростанням уваги суспільства до вищої освіти, модернізація якої стала об'єктивною необхідністю. Вища освіта у цивілізованому світі є не просто засобом задоволення фахових потреб особистості, вона в значній мірі є духовною необхідністю суспільства. Проте, як констатують аналітики, вища освіта останнім часом стала менш якісною, переважна більшість випускників вищих навчальних закладів виявляють не конкурентоспроможними на Європейському ринку праці, випускникам східноєвропейських університетів пропонують просто фізичну роботу. Це спонукало провідні університети Європи об'єднати свої зусилля в рамках укладеної Болонської Конвенції і започаткувати великомасштабну реформу шляхом створення зони європейської освіти та науки.

На сучасному етапі розвиток вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матер-

іалами, запровадження сучасних технологій навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, розвитку вищої освіти у контексті тенденцій світових освітніх систем.

Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців обумовлює підвищення якості їх підготовки, перегляд змісту навчання, запровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання, введення в професійну освіту (окрім знань, умінь та навичок) нових освітніх елементів - компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій.

Професійна діяльність фахівця є успішною тоді, коли він ще під час навчання у вищому навчальному закладі набуває досвід практичної діяльності. В основі успішної професійної діяльності є: сукупність компетенцій, які передбачають володіння знаннями, вміннями та навичками в певній галузі діяльності, уміння застосовувати набуті знання та вміння для вирішення професійних завдань, готовність до аналізу проблемних ситуацій та пошуку шляхів їх вирішення, здатність працювати самостійно та в групі тощо. Компетентний фахівець повинен володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, приймати правильно найбільш оптимальне рішення; володіти аналітичним і критичним мисленням; розуміти і сприймати точку зору своїх колег тощо. Сформовані компетентності використовуються як у практичній діяльності за фахом, та залежно від умов, обставин та видів виконуваної діяльності. Отже, професійна компетентність виявляється у готовності здійснювати певну діяльність в конкретних ситуаціях. Компетентність фахівця наближена до володіння знаннями, вміннями, навичками та установками, що необхідні для здійснення діяльності в професійних ситуаціях [2].

Реформування початкової математичної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні роки в європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному росту, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно навчати і що має бути результатом навчання.

Одним зі шляхів оновлення змісту математичної освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення основних тенденцій розвитку сучасної методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням компетентнісної моделі навчання.

Аналіз останніх досліджень. У педагогіці та психології вищої школи неперервно досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку: підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н.М.Бібік, О.Я.Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (П.О.Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя

(Н.В.Кічук, С.О.Сисоєва), організація професійного самовиховання майбутніх вчителів початкових класів (О.Г.Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів (Л.П.Хоружа) та ін.

У науковій літературі існує ряд праць, де розглядається питання удосконалення процесу навчання дітей елементам математики (О.Г.Брежнєва, Т.І.Єрофєєва, Г.М.Леушина, З.Є.Лебедеєва, Т.В.Тарунтаєва, К.Й.Щербакова, О.О.Фунтікова та ін.).

Деякі аспекти формування та розвитку логіко-математичних уявлень та умінь вивчалися Н.І.Багласвою, З.О.Михайловою, А.А.Столяром, Р.Ф.Соболевським та ін. В працях Н.І.Багласвої визначений комплекс умінь, що характеризує логіко-математичну компетентність учнів, виділені деякі прийоми розвитку у дітей узагальнених способів розв'язання математичних завдань, засоби побудови ними своєї пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Стратегія співпраці України з Європейським Союзом передбачає поступове впровадження європейських норм і освітніх стандартів, інтеграцію національної системи вищої освіти в Європейський освітній простір для підготовки професійно-компетентних фахівців. Професійна компетентність має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості, зосереджує увагу О.І.Пошетун [1]. Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який озброєний з сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності трактується вченими як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно включає особистісну складову (педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) та мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [5].

Вимоги суспільства до суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності випускників ВНЗ, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності спричиняють появу необхідності розробки нових підходів, форм і методів здійснення процесу методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів як складової їх професійної педагогічної освіти.

Модернізація вищої освіти України, зокрема, гармонізація вищої освіти відповідно до основних положень Болонської декларації, позначила важливу проблему реформування системи підготовки фахівців з початкової освіти — підвищення якості освіти, формування готовності випускників ВНЗ до подальшої діяльності й життя в суспільстві. Вирішення поставлених завдань зв'язано з упровадженням у ВНЗ компетентнісно орієнтованої моделі навчання.

У професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу - набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [4].

Дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, Т. Байбара, М. Вашуленко, П. Гусак, Л. Коваль, О. Комар, Н. Кічук, С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошникова та ін.) визначають такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів, як: поглиблене знання предмета; постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань; наявність змістового, процесуального та особистісного компонентів.

В Україні дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в освіті систематизовано у працях О. Пометун. Вони охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу в освіті стосовно формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для освітніх галузей [7].

Вирішення проблеми якості освіти передбачає достатньо радикальну зміну змісту Державних освітніх стандартів підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проблема стандартів у вищій освіті за останні роки все частіше досліджується з соціально-педагогічної, філософської точок зору і набуває дедалі більшої актуальності, бо її вирішення не має досконалого виду, адже це повсякчасне збалансовування таких трьох вимог: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення в контексті розвитку світових освітніх систем; здатність або спроба забезпечувати рух на випередження, інноваційність [3].

Формування професійної компетентності закладено в зміст освітньо-професійної програми спеціальності «Початкова освіта» як складова галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування [6].

Якщо звернутися до Державних галузевих стандартів зі спеціальності «Початкова освіта», то вони є значним позитивним кроком для підготовки майбутніх учителів початкових класів, однак потребують удосконалення. Так, вони неузгоджені зі стандартами початкової загальної освіти.

Щодо предмета нашого дослідження - формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, то аналіз стандартів методико-математичної підготовки вчителя в Україні показав, що вони орієнтують на вибудовування діяльнісного аспекту процесу підготовки. Поза сумнівом, це має особливе значення в плані професійної підготовки. Студенти повинні: відкривати нові знання; самостійно засвоювати готові математичні знання; розуміти внутрішні та міжпредметні зв'язки, загальність математичних законів; оволодівати новою ідеологією математичної освіти; розуміти функціонування процесу навчання (яке полягає в тому, що кожен окремий учень не копіює знання вчителя, а створює власну картину математичних знань, яка залежить від особливостей сприйняття та переробки інформації); знати психічні особливості, закономірності процесу засвоєння знань учнів, ознайомитися з питаннями психології оволодіння математичними знаннями та ін.

Однак, у пояснювальній записці до програми курсу «Методика вивчення освітньої галузі «Математика» вказується на необхідність формування в студентів професійних умінь щодо організації та здійснення навчально-творчої діяльності молодшого школяра. У змісті навчальної дисципліни виокремлюється робота із завданнями розвивального характеру, передбачається навчання студентів са-

можливо розв'язувати такі завдання, усвідомлення студентами можливості їх використання на уроках математики. Проте, роботу над завданнями розвивального характеру на уроках математики, пропонується майбутньому вчителеві здійснювати локально: на практичних заняттях у вигляді тренування. У програмах з математики не передбачена робота щодо створення студентами завдань комбінованого характеру та завдань, які допомагають розвивати в учнів такі форми думки, як поняття, судження, умовивід [8].

Якість вищої математичної освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, тощо, та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається.

Викладачі вищих навчальних закладів, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі «Математика» в початковій школі, мають враховувати, що оновлення змісту методи ко-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє та ін.).

Розрізняються два типи навчальних результатів:

— компетентність щодо оволодіння загальними питаннями методики (здатність до визначення цілей, аналізу, синтезу, планування, моделювання, тощо);

- компетентність, яка безпосередньо відповідає предметові, тобто передбачає опанування майбутнім учителем спеціальних методичних вмінь і навичок.

На сучасному етапі реальний зміст стандартів - це дуже детальний, регламентований за видами і часом занять виклад того, чого повинен навчатися фахівець початкової освіти. У той же час стандарти дуже обмежено визначають завдання на «виході» і ще менше - компетенції випускників і шляхи контролю отриманих знань, умінь і навичок. Зміст методико-математичних дисциплін підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямований на підготовку майбутніх учителів забезпечувати навчання молодших школярів математики психолого-педагогічно та методично грамотно, але у запланованих навчальних ситуаціях.

Таким чином, залишається відкритим питання доопрацювання Державних стандартів для спеціальності «Початкова освіта». Сучасні вимоги Галузевих стандартів підготовки майбутніх учителів початкових класів, нова концепція особистісно зорієнтованої освіти, зміни, які відбуваються в початковій школі, обґрунтовують необхідність змін і в методико-математичній підготовці студентів педагогічних університетів до роботи з молодшими школярами, що актуалізують дослідників до розроблення шляхів оновлення та вдосконалення цієї підготовки.

У курсі «Методика викладання освітньої галузі «Математика» практична підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснюється під час проведення семінарсько-практичних, лабораторних робіт та педагогічної практики. Форми організації діяльності під час практичної підготовки - активні, нетрадиційні. Ними є:

1. Педагогічний тренінг, що передбачає відпрацювання вмінь і навичок застосування елементів різних навчальних технологій в роботі з дітьми.

2. Ділова професійно-орієнтована гра, спрямована на проектування та мікро-викладання фрагментів уроків математики на основі використання сучасних навчальних технологій.

3. «Мозковий штурм», який використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми, мозковий штурм спонукає студентів розвивати свою уяву і

пнірчісіь, уможливлює вільне висловлювання ними власних думок. Мета «моз-тнішо шгурму» чи «мозкової атаки» полягає у збиранні якомога більшої кількості Ідїй щодо даної проблеми від усіх студентів упродовж обмеженого часу.

4 Робота в малих групах, яка організується для розв'язання складних проблем, що погребують колективного обговорення, і використовується З метою формуван-ні! умінь і навичок діалогічного спілкування, співробітництва, співтворчості,

h Сіворення навчально-методичних матеріалів портфоліо (самостійне та і іинне), яке передбачає проектування майбутніми вчителями вмісту відпо-идіюї складової портфоліо, обговорення з колегами розроблених навчально-м< і одичних матеріалів та оцінювання і самооцінювання навчальної діяльності і іудонтів щодо створених ними окремих складових і в цілому портфоліо та ін.

І перших днів навчання у вищій школі студент - майбутній фахівець - має уї підомити, що якісної професійної підготовки можна досягти лише за умови інші ної наполегливості у самовдосконаленні.

Висновки. Отже, на сучасному етапі розглянуто багато аспектів підготовки і іудпнтів до навчання молодших школярів математики: зв'язок методико-мате-м.пичної підготовки у ВНЗ з курсом математики початкової школи; пошук шляхів іии і рації методико-математичної підготовки студентів; удосконалення методич-ної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання молодших школярів розв'язування задач; формування математичних понять; розвиток ма-іі мпичного мислення учнів; упровадження компетентнісного підходу в систему пнчіїкової освіти та ін.

і огляду на викладене вище, намітимо зміст і шляхи вдосконалення методи-ці м.нпматичної підготовки студентів - майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічними умовами, що забезпечують готовність майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів математичних уявлень і понять, є такі:

- комплексне вивчення математичних, психологічних і методичних основ формування уявлень і понять;

- вивчення різних форм і методів формування математичних уявлень і понять, у іпкож можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у цьому процесі;

- проведення інтегрованих лекцій та спецкурсів з метою вироблення розумі-ннї! міжпредметних зв'язків між поняттями;

- організація самостійної творчої діяльності студентів із виготовлення дидак-тиках матеріалів, спрямованих на формування в учнів математичних уявлень і понять та здійснення контролю за їх засвоєнням.

Удосконалення методико-математичної підготовки студентів у вищих навчаль-нїї» складах може проходити шляхом оновлення змісту освітнього процесу за 111-унок удосконалення традиційно читаних курсів і розробки системи нових курсів, що і ібезпечують природничо-математичну спеціалізацію. Основними напрям-ми оновлення змісту є: освітня і культурна орієнтованість кожного курсу; профес-ііinio педагогічна спрямованість кожної з дисциплін.

Основні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчите-н»ї початкових класів до навчання математики розробляються з урахуванням принципів сучасної освітньої системи. Методисти багатьох педагогічних ВНЗ при ||| і іробці змісту окремих курсів і системи в цілому спираються на концепцію роз-цінку педагогічної освіти в університеті, враховують основні тенденції, що харак-іпри іують розвиток сучасних освітніх систем: диференціацію, інтеграцію, гуман-ішцію, гуманітаризацію.

Література

1. Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції: матеріали Міжнародної наук-метод. конф., 1-2 квітня 2004 р / уклад. Л. Л. Макаренко, М. С. Севастьян, О. П. Симоненко. - К: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. - С. 7-16.
2. Коваль Я. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання навчальних технологій у процесі викладання математики / Я. В. Коваль // Початкова школа. - 2004 - № 11. - С. 50-54.
3. Коваль Я. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Я. В. Коваль. - Донецьк : Юго-Восток, 2009. - 375 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. - К.: «К.І.С.», 2004. - 112 с.
5. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. - 2008. - № 7 - С. 35-37.
6. Пометун О. Компетентнісний підхід - найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. — 2005. - № 1. — С 65-69
7. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті/ О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. - К.: «К.І.С.», 2004. - 112 с.
8. Шульга Г. Б. Підготовка майбутнього вчителя до формування математичних уявлень і понять в учнів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13.00 04 - «Теорія та методика професійної освіти» / Галина Борисівна Шульга: Державний пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. - Вінниця, 2007. - 18 с.

УДК 378.147

А.І. МОВЧУН

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗА КОРДОНОМ

Анотація. Стаття присвячена проблемі використання ділової гри в підготовці юристів за кордоном. Досліджуються особливості використання ділових ігор в різних країнах.

Аннотация. Статья посвящена использованию деловой игры в подготовке юристов за рубежом. Изучаются особенности использования деловых игр в разных странах.

Annotation. The article is dedicated to the problem of using of simulation game in education of lawyer in other countries. Particularities of using of simulation game in different countries are explored.

Посилення конкуренції в сучасному світі веде до зміни вимог до підготовки фахівців. Від якості підготовки залежить працевлаштування та подальший кар'єрний ріст випускника вузу. Тому при створенні моделі підготовки фахівців повинні використовуватися методи навчання, які сприяють розвитку в студентів здібностей і формуванню навиків самостійності, системності мислення, творчого підходу до вирішення професійних проблем.

До таких методів належать методи активного навчання, зокрема і ділові ігри. У дослідженні Х. Майхнера [31] відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятовує 10% того, що прочитала, 20% - того, що почула, 30% - того, що побачила, 50% побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80% того, що говорять самі, і 90% того, що роблять або створюють самостійно. Отже, можна зробити висновки, що методи активного навчання значно поліпшують запам'ятовування матеріалу, сприяють його ідентифікації і цілеспрямованій практичній реалізації.

Нині у закордонній педагогіці дослідження інновацій в галузі методів активно-го навчання носить прагматичний (емпіричний) характер. Вчені намагаються, поряд з теоретичним обґрунтуванням інноваційних процесів, дати практичні рекомендації щодо їх засвоєння.

Аналіз закордонної педагогічної літератури показує, що педагоги інтенсивно шукають шляхи забезпечення більш високої якості навчання випускників ВНЗ.

Вчені більш як 40 країн світу об'єдналися в 1984 році в Міжнародну асоціацію інноваційних методів навчання "WACRA", яка успішно працює вже понад 20 років. Мета об'єднання - узагальнення і розповсюдження інформації про розробки інноваційних методик в усіх сферах діяльності, взаємодопомога в навчанні викладачам і впровадження методів активного навчання. Матеріали щорічних конференцій «WACRA» містять безліч цікавої і корисної інформації. Наприклад, про організацію освіти в об'єднаній Німеччині з використанням методів активного навчання тощо.

Щодо підготовки фахівців у галузі права, то варто зазначити, що використання методів навчання відрізняється в країнах з різною освітньою та правовою системою.

В США (англо-саксонська правова система) основними методами викладання юридичних дисциплін є кейс-метод (case method), сократівський метод (Socratic method) та проблемний метод (Problem method) [2]. На характеристиці цих методів зупинимося детальніше.

Застосування кейс-метод здійснюється наступним чином. На кожне заняття студіюючим дається завдання вивчити певне число справ. Кожна справа змістовно має відношення до певної правової норми, їх сукупності чи принципу права. Справи викладаються у збірниках справ (casebooks), укладених тематично чи галузево (кримінальне право, контрактне право, конституційне право тощо). Справи - це письмові судові рішення зазвичай судів апеляційної чи касаційної інстанцій. Такий вибір інстанцій пояснюється тим, що вони зосереджуються на визначенні та вирішенні правових питань, а не встановленні юридичних фактів. Студент читає, стисло викладає (brief), обговорює і навіть слухає лекції про судові справи.

Обговорення відбувається з використанням «сократівського методу». Важливою частиною засвоєння матеріалу є вирішення на його основі інших гіпотетичних справ. Використання посібників і конспективних матеріалів (outlines) робить методику ще більш ефективною (вони чітко викладають матеріал, допомагаючи його засвоювати).

Цінність методики полягає в тому, що вона:

- поєднує право (правові норми) і фактичні ситуації, сприяючи запам'ятовуванню та розвитку вміння дедуктивної аргументації,

- уможливорює самостійне розкриття певних правових принципів, норм, інших істотних чинників, які зумовили прийняття того чи іншого судового рішення.

«Сократівський метод» - навчальна методика, яка полягає у набутті знань (замість їх передання) через постановку запитань та надання відповідей. Методика ґрунтується на двох принципах Сократа: (1) «нічия думка не буває помилковою» (принцип відносності знань) та (2) «я знаю, що нічого не знаю» (принцип «знаючого незнання»). Звідси і педагогічна проблема про суперечність двох цілових орієнтирів навчання:

- 1) збільшення знань, на що традиційно спрямоване навчання;

- 2) збільшення незнання, до чого може призвести методика. На перший погляд, маємо парадокс. Вважається, що знання повинні накопичуватися, проте ця методика виявляє зворотне: студіюючий збільшує (чи переконується) в своєму незнанні. Однак позитивне сприйняття студіюючими такої методики, а саме її

евристичного характеру, зорієнтовує на постійний пошук. Не лише на одержання відповідей, але й на пошук запитань, котрі стимулюватимуть пізнання.

Застосування «сократівського методу» у викладанні права сприяє, з одного боку, розвитку правового мислення, зокрема дедуктивного, й з іншого - динамічному процесу перманентного пізнання права як у теорії, так і на практиці.

Було б помилкою вважати, що вказані методики, які домінують в американських юридичних навчальних закладах - єдині чи ідеальні. Зважаючи на їх суперечливість, вони постійно критикуються студентами і викладачами.

«Кейс-метод» початково був об'єктом шаленої критики і навіть зневаги. Особливо з боку прихильників лекційного методу. Проте він, як і «сократівський метод», набув поширення. Цьому сприяли, серед іншого:

- 1) сумісність з системою прецедентного права, притаманною США;
- 2) відповідність моделі підготовки «американського юриста»;
- 3) поширення методик викладачами - випускниками провідних юридичних шкіл, де їх як студентів навчали за такими ж методиками.

Оскільки в кожному штаті діє своє право, а готувати юриста лише для одного штату - недоцільно, юридичні школи зробили ставку на модель, так би мовити, «універсального американського правника», для якого основне - навчитися мислити як юрист. Це й вирішували «сократівський метод» і «кейс-метод».

З часом чимало випускників юридичних шкіл, в яких домінували вказані методики, ставши викладачами в інших також престижних або менш престижних юридичних школах, продовжували їх поширювати. В такий спосіб методики ставали «традиційними», тобто такими, що передавалися з покоління в покоління викладачами права в американських юридичних школах.

«Сократівський метод» часто критикується у зіставленні з проблемним методом. Розглянемо їх плюси та мінуси у порівнянні. Так, критики «сократівського методу» вважають його:

- надто науковим як підхід (що наголошує на вивченні принципів права через аналіз справ як «сирого» матеріалу»);
- переміщує наголос з рішення справи на процес його прийняття;
- не практико-орієнтованим (що не розвиває практичних навичок та умінь (наприклад, вміння написати судові рішення тощо),
- надто ретроспективним (що зосереджується на вивченні «минулого», а не «майбутнього», тобто навчає рішень (розв'язань), а не того, як розв'язувати),
- надто активним у порівнянні з традиційними (не зважає на те, що більшість студентів попередньо навчалася за пасивними методиками),
- статичним (студентам не треба застосовувати право до фактів, це вже зроблено за них).

На тлі цієї критики, яка, водночас, підкреслює почасти й переваги «сократівського методу» та «кейс-методу», як альтернатива та такий, що має всі їх переваги, в американських юридичних школах з'явився й поширився так званий проблемний метод.

Проблемний метод - вивчення права шляхом розв'язання правових задач (проблем). Його основна ідея - зосередженість на проблемі та її вирішенні. Методика застосовується так.

1. Підготовка проблеми. Вона повинна бути складною, включати кілька правових питань (які є предметом розгляду), стосуватися однієї або кількох справ чи нормативно-правових актів.

2. Завчасне (до заняття) розповсюдження проблеми серед студентів. Від них очікується опрацювання проблем(и) - до заняття й на занятті - обговорення їх

вирішення. Часом кожному студентові дається певна роль в ситуації, що може виникнути на практиці. Зважаючи на попередній розподіл ролей на заняттях, існує можливість детального обговорення проблеми з професором, як до, так і опісля заняття (якщо студентів не захопить, з дозволу викладача, імпровізована дискусія з неочікуваного гіпотетичного питання).

3. Дискусійне обговорення проблеми на занятті. Судові рішення, законодавчі акти та інші джерела уможливають вирішення студентом проблеми. Також при обговоренні реалізуються переваги і «сократівського методу». Істотним є вміння, якого навчаються студенти, підготувати виклад порядку вирішення проблеми.

У доповіді Американської асоціації правничих шкіл 1966 р., спеціально присвяченій проблемному методу, та інших джерелах, відзначалися такі його переваги:

- Відтворення підходу, яким користується правник у правозастосуванні (студенти самостійно шукають відповіді замість засвоєння і запам'ятовування відповідей інших).

- Вироблення навичок планування і консультування, навчання вмінню впорядковувати юридичні факти та правові питання.

- Розширення гамми питань, які можуть дискутуватися студентами.

- Збільшення ефективності викладання у порівнянні з «сократівським методом».

- Стимулювання студентської наукової роботи (студенти, одержавши проблему завчасно, дослідили її й, вірогідно, краще готові до обговорення її на занятті).

- Сприяння залученню доречних неправничих матеріалів, наприклад, з економіки, психології (чим збагачується зміст навчальної програми, розширюється сфера інтересів студентів).

- Заохочення перевірки розуміння студентами заданого для читання матеріалу (сприяє більшій ефективності засвоєння навчальної програми).

Проте і проблемний метод має свої мінуси. По-перше, він часомісткий для викладачів, бо останні мусять тратити більше часу на підготовку проблем, аніж, наприклад, лекцій. Потрібні і додаткові кошти на друк. Крім того, проблемний метод навряд чи буде ефективним у великих групах й оптимально підходить для груп невеликих [2, С. 65-71].

Поряд з основними все більшого значення набувають й інші методи, зокрема навчальні судові процеси (moot courts) - інтерактивна міждисциплінарна практико-орієнтована рольова гра. Зазвичай навчальні судові процеси проходять у вигляді студентських конкурсів. Студентські конкурси із судових процесів активно почали проводитися протягом останніх десятиліть. Сьогодні ця форма занять - традиційна складова підготовки правників у США. У США проводяться принаймні 40 локальних (на рівні навчального закладу), регіональних, національних та міжнародних конкурсів із судових процесів з багатьох галузей права. Одним із найпопулярніших є Конкурс Джессопа.

Повноцінна підготовка до Конкурсу триває 4-5, й зазвичай охоплює кілька етапів. Зазвичай щороку у вересні публікуються „завдання” Конкурсу (тобто фабула з обставинами справи), оновлені Правила та розклад змагань. У навчальних закладах формуються команди (2-5 чоловік); вимоги до потенційних членів команди традиційні: вільне володіння усною та письмовою англійською мовою та знання міжнародного права (базовий курс). Після формування та реєстрації (або й до цього) команда готує меморандуми - письмові звернення до суду, які мають бути вчасно подані (зазвичай середина січня). Робота над ними охоплює вивчення фактичних обставин справи та джерел, частину яких надають (або сприяють в їх отриманні) адміністратори Конкурсу. Згодом формулюються правові питання, відповіді на які обґрунтовуються у меморандумі.

Етап закінчується поданням меморандумів до адміністраторів Конкурсу, після чого учасники команд користуються невеликою перервою, аби зосередитися на екзаменаційній сесії та відпочити перед наступним етапом підготовки.

Формою підготовки до усних виступів є „репетиції” виступів, виконання вправ з метою досягнення високого рівня майстерності. Оскільки команди виступають перед умовним судом, необхідно підготуватися до спілкування із суддями. Через обмеженість виступів у часі лаконічність, стислість та організованість аргументованого викладу - шлях до успіху. Слід приділити особливу увагу підготовці до запитань та відповідей. Загалом необхідно пам'ятати: усна частина Конкурсу Джессопа передбачає володіння ораторським мистецтвом, але не є змаганням з “простого” виголошення промов.

Усна частина Конкурсу, або усні дебати (oral pleading) - виступ спочатку першого та другого членів команди „позивача”, згодом першого та другого членів команди „відповідача”. Після чого - за бажанням позивача - слідує спростування (rebuttal) позивача та відповіді відповідача на спростування позивача (surrebuttal) [1, С. 70-73].

В країнах континентальної (романо-германської) правової системи основними методами навчання є лекції, метод проектів, метод конкретних ситуацій. Все більшої популярності набувають активні методи навчання.

Форми навчання у Німеччині можна поділити на три види. Перший - як і в Україні, лекції (Vorlesungen), на яких практично відсутня взаємодія лектора та слухача, втім їх відвідування обов'язкове. Студенти слухають ті лекції, які їм цікаві і котрі, на думку останніх, будуть їм потрібні у майбутньому. Другий вид занять - практичні (bbungen) - передусім з обов'язкових предметів (цивільного, адміністративного та кримінального права), на яких студенти вирішують завдання, проходять тестування. Кожному студенту згодом слід отримати посвідчення про успішне закінчення декількох подібних занять і пройти двічі такий цикл - на початку та наприкінці курсу навчання. Третій вид - навчання у робочих групах з цивільного, адміністративного та кримінального права [3, С. 141-142].

Все більшій популярності набуває впровадження ділової гри як методу навчання юристів в Росії. Важлива роль в розробці та впровадженні даного методу у підготовці майбутніх фахівців у галузі права належить Ю.Є. Вінокурову [6], Л.А. Воскобітовій [5], А.А.Тарасову, А.С. Тарану, С.В. Юношеву [7] та ін. Використання даного методу передбачається як самостійного методу при проведенні заняття та у вигляді окремого планового заходу. Найбільш популярною і найскладнішою формою ділової гри в підготовці юристів є проведення змодельованого навчального судового процесу (кримінального, цивільного), в ході якого студенти виконують роль учасників процесу.

Отже, методи активного навчання і, зокрема, ділові ігри набуваються все більшого поширення та застосування в підготовці фахівців у галузі права за кордоном. Досвід провідних країн свідчить, що ефективним є використання ділової гри як методу активного навчання у поєднанні з традиційними методами. Найчастіше використовуються ділова гра в підготовці юристів у вигляді змодельованого судового процесу як форми проведення заняття або як самостійного заходу (чи змагання).

Література:

1. Бігун В. С. Олімпійські ігри студентів-правників - конкурс з міжнародного права ім. Ф. Джессопа //Юридичний журнал. - 2004. - Ns 11. - С. 70-74
2. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі. - Київ: Видавнича організація «Юстініан», 2006. - 272 с.
3. Майхнер Х. Е. Корпоративные тренинги. - М.: ЮНИТИ, 2002 - 354 с.

4. Мінченко О. Юридична професія у Німеччині: аналіз окремих питань / Право України. 2006. - № 1. - С. 139-142.

5. Обучение преподавателей: Методические материалы / Под ред. Л.А. Воскобитовой, Е.А.Рубинштейна, М.Р. Воскобитовой, - Москва, 2006-2007. - 188 с.

6. Сборник сценариев долевых игр по юридическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие/ Под общ ред.. Ю.Е. Винокурова. - 2-е изд., перераб и доп. - М.: Издательство «Экзамен», 2004. - 192 с.

7. Тарасов А.А., Таран А.С., Юношев С.В. Деловая игра «Учебный уголовный процесс»: Учеб, пособие. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. - 36 с.

УДК 159. 923:37.015.3

Л.В. МУЗИЧКО

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ УМІННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ

Анотація. У статті розглядаються результати формувального впливу на індивідуальний стиль умінь студентів економічного університету, що опановують додаткову спеціальність вчителя економіки. Запропоновано дієву програму гармонізації структури стильової поведінки студентів з метою розширення репертуару їхньої навчальної активності, підвищення ефективності здійснюваного ними навчання, а також розвитку їхньої суб'єктності та набуття ними важливої якості - вміння виконувати майбутню професійну діяльність.

Ключові слова: індивідуальний стиль умінь, навчальний цикл, стильова поведінка студента.

Аннотация. В статье представлены результаты формирующего влияния на индивидуальный стиль учения студентов экономического университета, осваивающих дополнительную специальность учителя экономики. Предложена действенная программа гармонизации структуры стилизованного поведения студентов с целью расширения репертуара их учебной активности, повышения эффективности осуществляемого ими обучения, а также развития их субъектности и приобретения ими важного качества - умения выполнять будущую профессиональную деятельность.

Ключевые слова: индивидуальный стиль учения, учебный цикл, стилизованное поведение студента.

Annotation. This article presents the results of the formative influence on the individual style of University of Economics students training, who master the additional job- a teacher of economy. An actual program of students' stylistic behavior structure harmonization was offered in order to expand their teaching activities syllabus, improve learning efficiency, as well as their subjectivity development and acquisition of an important quality - the ability to perform future careers.

Key words: learning style, cycle of learning style, learning style performance.

Стан розвитку освіти в Україні сучасної доби визначається усталенням індивідуально - зорієнтованого підходу, який дає можливість звернути увагу на саму людину і її розвиток у процесі навчання. Основним принципом організації останнього стає визнання того, хто навчається, центральним суб'єктом навчальної діяльності, який не лише інтегрується у навчальний процес, але і здатний до самоорганізації умінь. Традиційно недостатня увага приділялась навчанню студентів самостійно раціонально організовувати власне навчання, хоча реально впроваджувалась політика здобуття освіти, зорієнтована саме на самостійність студентів. Студенти, як суб'єкти навчальної діяльності, потрапляючи в нові умо-

ви, не завжди виявлялись готовими до такого способу здобуття знань у галузі майбутньої професії. Для багатьох існує нагальна потреба зміни старого чи вироблення нового стилю навчальної діяльності. Некерованість процесу формування індивідуальних прийомів навчання зазвичай глибоко впливає на якість підготовки майбутніх спеціалістів. Не викликає сумніву той факт, що для сучасного суспільства вкрай потрібні такі спеціалісти, які б вирізнялись логічним мисленням, високим рівнем саморегуляції, вмінням раціонально розподіляти робочий час, самостійно підвищувати рівень професійної компетентності та збагачуватись особистісно, а також вміти виробляти власні продуктивні прийоми та способи розв'язання різноманітних задач, пов'язаних з реалізацією обраної професійної діяльності. Саме тому студенту важливо знати особливості власного індивідуального стилю учіння. Розуміння своїх сильних та слабких сторін, а також усвідомлення зв'язку стилю з факторами, що його зумовлюють, є однією з умов оптимізації навчальної діяльності. Це важливо тому, що реалізація власного потенціалу в досягненні високих результатів у навчальній діяльності залежить від специфічних особливостей сформованого стилю учіння.

Численні дослідження (Р. Данн та К. Данн, А.Р. Грегоре, Г. Рейнерт, М. Грюндер [7], Д. Колб, Р. Фрай [9], Є.О. Климов [2], О.В. Хібін [6], В.А. Семиченко [4] та інші) констатують вплив стилю учіння на успішність навчання та посиляються на опосередкованість його розвитку певними особистісними властивостями. Водночас сама проблема стилю учіння залишається однією з найскладніших та недостатньо розроблених проблем психологічної науки, а детермінуючий вплив особистісних чинників на розвиток стилю учіння вивчений фрагментарно. Виходячи з наведеного, є незаперечною доцільність досліджень, присвячених вивченню стилю учіння в низці різноманітних факторів, які забезпечують продуктивність професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Визначення психологічних особливостей формування індивідуальних стилів та стратегій учіння у професійній освіті сприяє більш успішному вирішенню проблем навчання конкретного спеціаліста.

Плідним, з огляду на зазначене, вважаємо використання засад теорії саморегульованого учіння (Е.Ф.Зеєр [1]), яке виступає довільною активністю суб'єкта, що відрізняється самостійною постановкою дидактично значимої цілі, формуванням програми власних виконавських дій, свідомим та відповідальним виконанням цієї програми, оцінкою відповідності реальних результатів критеріям успішної навчальної діяльності, своєчасним прийняттям рішення та корекцією процесу учіння. В межах цієї теорії широко використовується новий для професійно-освітньої практики психолого-дидактичний конструкт - компетенція [3], - за допомогою якого долаються протиріччя між змістом навчальних дисциплін та майбутньою професійною діяльністю. В межах **компетентнісного підходу** власне компетенції розглядаються як інтегральні конструкти, які складаються зі знань, умінь, навичок, здібностей до діяльності, досвіду та ціннісно-мотиваційних компонентів, значною мірою адекватні майбутнім професійним діям та формам поведінки, вони органічно включені у професійно значущі ситуації, в контекст майбутньої професії. Розглядаючи учіння як діяльність, спрямовану на формування компетенцій, можна говорити не лише про розвиток її суб'єкта, а й про набуття ним важливої якості - вміння виконувати майбутню професійну діяльність.

Сучасні погляди виявляють відмінності навчання та професійної педагогічної діяльності педагога. У дослідженнях В.А.Семиченко [4] виявлена низка специфічних ознак професійної діяльності педагогів: поліфункціональність (знаходження множинного смислу кожної події під час навчання); варіативність (неможливість повністю спрогнозувати перебіг навчання); «багатовимірність» (кожен поточний

момент діяльності є безперервною проекцією і зіставленням майбутнього і минулого); інтегративність (здійснення інтегральної оцінки безпосереднього стану учня як результату взаємодії життєво важливих та значущих для нього систем); багаторівність взаємодії (управління навчанням учня, співвіднесення власних дій з діями колег, прогнозування подальшого розвитку подій тощо); необхідність постійного пізнання (джерелом оперативного дослідження є поточна ситуація, учень, власна особистість, соціальне оточення, умови взаємодії тощо); необхідність обмеження поліконтекстності стосунків і поведінки (відповідність власної поведінки педагогічній ролі).

Враховуючи зазначене, стає очевидним, що діяльність навчання і педагогічна діяльність не є тотожними діяльностями, одне поняття неможливо підмінити іншим, оскільки поняття педагогічної діяльності є значно змістовнішим.

В основу нашого дослідження покладено ідеї теорії навчання, що спирається на досвід, Д.Колба та Р.Фрая [9], у якій йдеться про те, що емпіричне набування *(випадок, коли термін «набування» в англомовній літературі відбиває зміст поняття «учіння» -Л.М.)* є процесом створення знання через трансформацію досвіду, коли особа безпосередньо взаємодіє з реальністю, яку вивчає, а не просто думає про зустріч з нею чи розмірковує про можливість «щось з нею зробити».

Автори запропонували описувати процес учіння за допомогою двох біполярних вимірів, які утворюються його модусами - певними формами навчальної активності. Континуум проявів одного виміру обмежується конкретним досвідом та абстрактною концептуалізацією. Для другого виміру полюсами слугують активне експериментування та рефлексивне спостереження. Вважається, що рух у вертикальній площині репрезентує процес концептуалізації, а рух по горизонталі - зміни від пасивної до активної маніпуляції. В інтерпретації авторів учіння виступає процесом переходу від одного полюсу до протилежного. Здобуття нового досвіду представляється певною «конфронтацією, що має чотири модуси емпіричного учіння» - конкретний досвід (КД), рефлексивне спостереження (РС), абстрактна концептуалізація (АК) та активне експериментування (АЕ). Для ефективного учіння людина повинна бути здатною до певної активності, яка визначається цими модусами учіння. Тобто йдеться про здатність сприймати конкретний досвід (бути вільною від упередження та відкритою для нового досвіду); здатність до рефлексивного спостереження (вміти розглядати власний досвід з різних точок зору на основі рефлексії); здатність до абстрактної концептуалізації (вміти інкорпорувати власні спостереження у надійні та раціонально обґрунтовані теорії); здатність до активного експериментування (вміти приймати рішення та вирішувати проблеми, спираючись на розроблені теорії). Д.Колб вважає, що придбаний досвід суттєво впливає на ступінь вираження модусів та вироблення стратегій учіння, які виступають комбінацією базових його модусів (наприклад, КД/РС, РС/АК, АЕ/КД/РС тощо), при чому найвищий рівень учіння досягається за умови вияву всіх чотирьох модусів. Учіння є циклічним та кумулятивним процесом постійного оновлення та розширення досвіду людини. Його мета полягає у такій зміні поведінки особи, щоб вона була більш успішною. Саме вплив на поведінковий компонент структури особистості призводить до її постійної трансформації. Отже, процес учіння можна представити у вигляді чотирьох стадій, які змінюють одна одну. На різних стадіях навчального процесу потрібен свій, особливий підхід до навчання.

Запропонована Д.Колбом модель викликає практичний інтерес з огляду на декілька обставин: по-перше, дає можливість розглядати процесуальну сторону учіння, яке розгортається поетапно; по-друге, маємо можливість виявити вплив певних властивостей особистості на ті навчальні преференції (схильність до ви-

яву певної активності, яка визначається кожним модусом уміння), що забезпечують успішність уміння на кожному його етапі, по-третє, можемо спеціально організувати навчання особи, спираючись на виявлені у неї навчальні преференції, зумовлені специфікою різних властивостей її особистості.

Ідея, покладена в основу організації формувального впливу, полягає у створенні певних навчальних умов, у яких студенти, знаючи сильні та слабкі сторони притаманного їм способу реалізації уміння, могли б опановувати певну стратегію навчання та сприймати адекватні впливи зовнішніх умов (характер навчального процесу) з метою її оптимізації. Тобто, йдеться про збагачення студента знанням про власний суб'єктний потенціал в умінні (його суб'єктивна складова) та вироблення вміння його використання з метою покращення адаптації до умов навчання (його об'єктивна складова). Суттєвим чинником, який прискорює формування певного стилю уміння, є відповідні властивості особистості та певна стильова поведінка. Створивши умови для їхнього розвитку та вдосконалення, можна суттєво впливати на процес формування стилю уміння.

Експериментальна група для проведення формувального експерименту складалась з 64 осіб віком від 18 до 18,5 років. Серед досліджуваних було 19 юнаків (30,8%) та 45 дівчат (69,2 %). До неї залучались студенти другого курсу, у стильовій структурі уміння яких було зафіксовано нерозвиненість одного з її чотирьох елементів (А, Р, Т, П), що порушувало «гармонійність» цієї структури. У такий спосіб було виокремлено підгрупи студентів, які умовно названо не-Активістами, не-Рефлекторами, не-Теоретиками та не-Прагматиками.

Весь загальний експериментальний вибіркою був розподілений на дві підгрупи: підгрупа №1 (по 8 осіб з нерозвиненим у стильовій структурі уміння конкретним стилем - відповідно А, Р, Т, П) повинна була навчатися у спеціально створених умовах, а студенти підгрупи №2 (аналогічна) додатково відвідували ще й тренінгові заняття з метою опанування поведінки, що притаманна особам - носіям нерозвиненого у них стилю учіння та розвитку властивостей особистості, які за результатами здійсненого емпіричного дослідження справляли достатній вплив на формування відповідного стилю учіння. До неї залучались студенти, які виявили високу зацікавленість та бажання поліпшити власну навчальну діяльність шляхом вдосконалення наявного у них стилю учіння.

Формувальний вплив на стиль учіння студентів експериментальної групи відбувався у двох напрямках: по-перше, створювались спеціальні умови навчання, у яких студенти вивчали дисципліну «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», по-друге, забезпечувалась консультативна та тренінгова робота з частиною студентами, спрямована на розвиток тих властивостей особистості, вплив яких на стиль учіння було виявлено у попередньо здійсненому дослідженні. Також вдосконалювалась поведінка, притаманна особам - носіям конкретного стилю учіння.

Під час формувального експерименту впроваджувалась програма підвищення рівня сформованості певного елементу стильової структури учіння студентів за допомогою використання їхнього особистісного потенціалу та впливу зовнішніх факторів (умов перебігу учіння) з метою формування гармонійного стилю учіння. Загалом програма формування гармонійного стилю учіння містила чотири блоки.

І блок. **«Пізнай себе та інших як суб'єктів учіння»**, що спрямовувався на розширення і поглиблення уявлення про себе та осіб, які вступають у взаємодію у процесі навчальної діяльності.

ІІ блок. **«Знайомство з феноменом індивідуального стилю учіння»**, що присвячувався усвідомленню значущості індивідуальних особливостей реалізації діяльності учіння в процесі здобуття професійної освіти.

III блок. **«Шляхи вдосконалення індивідуального стилю учіння»**, що сприяв усьому на вибір засобів поліпшення індивідуального стилю учіння з метою його вдосконалення.

IV блок. **«Рефлексія результату»**, що присвячувався усвідомленню і закріпленню змін, які відбулися в процесі реалізації програми вдосконалення індивідуального стилю учіння студента.

Для визначення ефективності формувального експерименту після його закінчення планувалось повторне дослідження рівня прояву всіх елементів стильової структури учіння у студентів, які навчались у спеціально створених умовах, і у студентів, які навчались у спеціально створених умовах і відвідували тренінгові заняття. Одержані показники рівнів сформованості елементів стильової структури учіння порівнювалися між собою і з «вихідними» показниками, отриманими попередньо.

Програма формування у студента гармонійного стилю учіння впроваджувалась за допомогою ще двох форм роботи: консультативні (індивідуальні та групові) та тренінгові заняття. Впродовж консультативної та тренінгової роботи реалізовувались завдання, зумовлені метою II-IV блоків Програми.

Предметом консультативної роботи виступав здійснюваний студентами аналіз з власних навчальних preferenцій та визначення напрямків вдосконалення певного індивідуального стилю учіння. Результати здійснюваного аналізу слугували основою для подальшої тренінгової роботи.

Зазначена робота відбувалась за такою схемою:

I. Констатація недостатньо розвиненої навчальної переваги, що визначає специфіку прояву індивідуального стилю учіння.

II. Змістовий аналіз способів навчальної поведінки, представлених у вигляді тверджень опитувальника-анкети П.Гоні та А.Мамфорда; диференціація пунктів, з якими не погоджувались студенти під час діагностичного обстеження (описують можливу поведінку особи у навчальній діяльності), на групи: А (поведінка, що не спостерігалась ніколи або вкрай рідко), Б (поведінка, що спостерігається лише за певних обставин) та С (поведінка, що є характерною для особи).

III. Вибір пунктів, які описують ті особливості, що особа хотіла б удосконалити. Зазвичай пропонувалось здійснити вибір особливостей, помічених буквою Б, оскільки їх можна розвинути з меншою затратою зусиль та швидше досягти помітного успіху. Але, у разі вияву студентом бажання розвивати особливості, помічені буквою А, пріоритетним був саме цей вибір.

IV. Формулювання конкретних цілей, які описують результат вдосконалення власної стильової поведінки.

V. АНАЛІЗ ситуації досягнення висунутих цілей:

- оцінка власного внутрішнього потенціалу (наявні вміння та навички) та зовнішніх умов (сприятливі обставини, допомога конкретних людей) досягнення висунутих цілей;

- створення яскравого та чіткого образу себе у майбутньому, коли ціль вже буде досягнуто. Для цього важливо відповісти на низку запитань. Як дізнатися про те, що отримано бажаний результат? Якими будуть переживання у разі досягнення висунутої цілі? Якою буде поведінка у разі досягнення бажаного стану?

- визначення часу та місця здійснення власного наміру;

- перевірка цілі на екологічність з метою визначення того, як бажаний результат вплине на власне життя. Студент повинен усвідомити позитивні та можливі негативні сторони досягнення власної мети;

- визначення необхідних ресурсів для досягнення цілі (властивості власної особистості, інші люди), які потрібно залучити для досягнення мети;

- визначення конкретних перешкод, що заважають особі повніше реалізувати відповідну стильову поведінку. Для цього потрібно дати відповідь на такі запитання: Що може завадити у досягненні цілі? Які труднощі, перепони можуть виникнути на шляху до бажаного результату? Чи може виникнути щось небажане у разі здійснення бажання?

V. Продумування та планування дій, що дадуть змогу розвинути притаманний особі стиль уміння. Намічені дії повинні бути цілком реальними та конкретними. Кожна дія повинна конкретизуватися та співвідноситися з кількістю потрібно-го на її виконання часу та максимально можливим терміном її виконання.

VI. Тренінгова робота, спрямована на вдосконалення стильової поведінки з метою залучення особистісних чинників для підвищення рівня прояву певного індивідуального стилю уміння.

VII. Рефлексія результатів і підведення підсумків з метою виявлення змін, що відбулися у поведінці та у навчальній діяльності студентів експериментальної групи.

Після того, як студенти усвідомили факти, пов'язані з результатами їхньої попередньої роботи, розпочався етап тренінгових занять, спрямованих на вдосконалення стильової поведінки осіб, умінню яких притаманний певний індивідуальний стиль. Стильова поведінка, що опановується, повинна дозволити студентам виконувати навчальну діяльність більш ефективно, оскільки вони матимуть навчальні преференції, що забезпечують реалізацію кожного етапу навчального циклу. Для проведення цих занять студенти були розподілені на 4 робочі групи за ознакою слабкої розвиненості одного з елементів стильової структури учіння. Заняття проводились окремо з не-Активістами, не-Рефлекторами, не-Теоретиками та не-Прагматиками.

Результати впровадження запропонованої Програми свідчать, що зміни у прояві стильової структури учіння студентів експериментальної групи є суттєвими і неоднозначними. Рівень зрушень у виокремлених структурних елементах стильової структури учіння у студентів - представників різних підгруп був різний. Найбільшого рівня прояву набули відповідні навчальні стилі у разі, коли учіння студентів відбувалось в умовах спеціально організованого навчання та коли в процесі відвідування тренінгових занять у них формували відповідну стильову поведінку і посилювали прояв певних властивостей особистості. Той факт, що в умовах спеціалізації дії зовнішніх та внутрішніх факторів, спрямованих на вдосконалення недостатньо розвинених навчальних можливостей, у незначній мірі поступово вдосконалювались й інші структурні елементи стильової організації учіння, свідчить про паралельний перебіг двох процесів - спрямоване формування відповідного стилю учіння та вдосконалення вміння навчатися загалом і у нових умовах зокрема. Кількісні показники, які характеризують зазначені процеси, показують, що формування індивідуального стилю учіння відбувається повніше в спеціально організованих дидактичних умовах, тобто дія зовнішніх чинників виконує детермінуючу роль. Але в умовах активації внутрішніх чинників детермінуюча роль діяльності значно посилюється.

Після завершення формувального експерименту в рамках реалізації IV блоку Програми студенти давали зворотній зв'язок щодо змін, які відбулися у їхньому учінні. В основному йшлося про отриману можливість повніше використовувати власні сильні сторони в процесі учіння, внаслідок чого його ефективність підвищилась. У такий спосіб отримано позитивну суб'єктивну оцінку учасників експериментального дослідження. З метою отримання об'єктивних даних щодо доцільності здійсненого нами формувального впливу на індивідуальний стиль

учіння студентів аналізувалась їхня навчальна успішність до та після проведення формувального експерименту. Зафіксоване підвищення рівня навчальної успішності, яке має місце у студентів експериментальної групи, може слугувати достатньо вагомим об'єктивним показником, що свідчить на користь вдосконалення наявної стильової структури учіння у студентів у напрямку її гармонізації.

Література

1. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции обучаемых / Эвальд Фридрихович Зеер // Психологическая наука и образование - 2004 - №3, - С.5-11.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. - Казань: КазГУ, 1969. - 278с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [під заг. ред. О.В. Овчарук]. - К. : К.І.С., 2004. - 112с.
4. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07/ Валентина Анатольевна Семиченко. - К., 1993. - 432с.
5. Сизов КВ. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / Константин Владимирович Сизов // Вопросы психологии. - 1988. - №2. - С.160-166.
6. Стиль человека : психологический анализ / [ред. А.В. Либин]. - М. : Смысл, 1998. - 310с.
7. Холодная М.А. Виды познавательных стилей / Марина Александровна Холодная // Практична психологія та соціальна робота, 2003 - № 9. - С 12 - 29.
8. Dunn R. The Complete Guide to the Learning Strategies Inservice System / R. Dunn, K. Dunn. - Boston : Allen and Bacon, 1999. - 213p.
9. Kolb D A. Towards and Applied of Experiential Learning / DA. Kolb, R. Fry // Cooper C.L.Theories of Processes - London : John Wiley and Sons, 1975. - P. 398-419.

УДК 378.147.88:63:51

Ю.І. ОВСІЄНКО

ПІДГОТОВКА ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. Підготовка до практичних занять з вищої математики у ВНЗ аграрного профілю передбачає визначення викладачем типів і основних структурних елементів кожного з них на основі тематики, типів і змістового наповнення лекційних занять, навчально-методичного забезпечення дисципліни, особливостей студентської аудиторії.

Ключові слова: практичні заняття, методи, дидактичні прийоми, організаційні форми, засоби навчання.

Аннотация. Подготовка к практическим занятиям по высшей математике в высшем аграрном учебном заведении предусматривает определение преподавателем типов и основных структурных элементов каждого из них на основании тем, типов и содержания лекционных занятий, научно-методического обеспечения дисциплины, особенностей студенческой аудитории.

Ключевые слова: практические занятия, методы, дидактические приёмы, организационные формы, средства обучения.

Annotation. For preparation to practical lessons on high mathematics in an agrarian high school institutions the teacher must define the types and the basic structural elements of each of them, on the basis of themes, types and the content of lectures, scientifically-methodical support of discipline, features of a student's audience.

Постановка проблеми. Вибір типу і структури практичних занять (ПЗ) з вищої математики (ВМ) - невід’ємна складова планування й організації теоретичної й практичної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) аграрного профілю. Діяльність викладача, спрямована на підготовку до відповідного ПЗ вибудовується на основі врахування цілей, ролі й місця дисципліни в процесі математичної підготовки аграріїв, тематики, типів і змістового наповнення лекційних занять, навчально-методичного забезпечення, особливостей студентської аудиторії. Врахування кожного компонента всього навчально-виховного комплексу формування фахівця-аграрія вимагає від викладача розробки та використання різноманітних засобів, що відповідають сучасним методологічним прийомам.

Аналіз останніх досліджень свідчить про незначну кількість науково-методичних публікацій, присвячених як проблемам математичної підготовки фахівців агропромислового комплексу (АПК), так і організації та проведенню ПЗ з ВМ на факультетах, де ця дисципліна не є профілюючою. Серед досліджень пов’язаних із питаннями підвищення якості підготовки студентів аграрних ВНЗ, слід відмітити наступні: Л.БарановськОї, І.Бендери, В.Клочка, О.Клочко, В.Лозовецької, П.Лузана, О.Полозенко та ін. Щодо методичних досліджень математичної підготовки студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації можна виділити роботи: Н.Ванжі, Ю.Галайко, Т.Максимової, О.Співаковського, О.Фомкіної, І.Хом’юк та ін.

Метою статті є виділення основних типів ПЗ з ВМ в аграрному ВНЗ, їх Основних етапів.

Завдання статті полягає у визначенні основних структурних компонентів процесу підготовки викладача до ПЗ з ВМ.

За **результатами аналізу** галузевих стандартів [3] та програми навчальної дисципліни “Вища математика (за фаховим спрямуванням)” напряму підготовки 6.090101 - „Агрономія” [6], у таблиці (таблиця 1) нами виділено доцільні типи кожного ПЗ, основою класифікації яких виступають дидактичні цілі, роль і місце лекційних занять у навчальному процесі.

Згідно обраної класифікації співвідношення типів ПЗ з ВМ на агрономічному факультеті наступне: ПЗ-1 - формування навичок і вмінь - становлять майже 47%; ПЗ-2 - застосування знань, навичок і вмінь - 20%; комбіновані - 33%, з яких ПЗ-3.1 - контролю знань, навичок і вмінь та формування навичок і вмінь - 6,6%; ПЗ-3.2 - узагальнення і систематизації знань та контролю, корекції знань, навичок і вмінь - 6,6%; ПЗ-3.3 - застосування знань, навичок і вмінь та узагальнення і систематизації знань - 13,2%; ПЗ-3.4 - застосування знань, навичок і вмінь та контролю, корекції знань, навичок і вмінь - 6,6%. Таким чином, серед виділених нами типів ПЗ переважну більшість складають ПЗ-1 - *формування навичок і вмінь*. Оскільки, явно прослідковується безпосередній зв’язок тематики ПЗ з ВМ для студентів агрономічного факультету зі ШКМ (таблиця 1), то діяльність викладача зосереджується не лише на повторенні, узагальненні та формуванні практичних вмінь з математики, а й одночасно на розвиткові у студентів здатностей методами ВМ розв’язувати задачі, пов’язані з агробіологічними процесами в сільському господарстві.

Тому наступний тип ПЗ, що має кількісні переваги перед іншими типами - це *комбіновані* ПЗ-3. Для такого типу ПЗ слід чітко з’ясувати: які цілі навчання і які елементи змісту комбінуються для досягнення основної дидактичної мети. Зокрема, переважну більшість серед комбінованих ПЗ складають ПЗ-3.3 - *застосування знань, навичок і вмінь та узагальнення і систематизації знань*. У таблиці (таблиця 1) передбачено проведення такого типу ПЗ наприкінці вивчення другого і третього блоків змістових модулів навчальної дисципліни. *Метою* їх проведення є розв’язування задач прикладного змісту, де застосовуються елементи

Таблиця 1

**Типи практичних занять з навчальної дисципліни “Вища математика
(за фаховим спрямуванням)”**

Тематика ПЗ	Типи ПЗ
I: блок змістових модулів “Основи математичного аналізу та моделювання”	
1. Функції, їх класифікація. Побудова графіків функцій за їх властивостями	ПЗ-3.1 - контролю знань, навичок і вмінь та формування навичок і вмінь
2. Обчислення границь функцій	ПЗ-1 - формування навичок і вмінь
3. Диференціальне числення функцій	ПЗ-1 - формування навичок і вмінь
4. Застосування диференціального числення функцій	ПЗ-2 - застосування знань, навичок і вмінь
5. Інтегральне числення функцій	ПЗ-1 - формування навичок і вмінь
6. Застосування інтегрального числення	ПЗ-2 - застосування знань, навичок і вмінь
7. Диференціальне та інтегральне числення функцій	ПЗ-3.2 - узагальнення і систематизації знань та контролю, корекції знань, навичок і вмінь
II: блок змістових модулів “Дисперсійний аналіз в агрономії”	
8. Ймовірність подій. Повторні незалежні випробування	ПЗ-1 - формування навичок і вмінь
9. Обчислення числових характеристик випадкових величин. Нормальний розподіл	ПЗ-1 - формування навичок і вмінь
10. Первинна обробка статистичних даних. Обчислення числових характеристик варіаційних рядів	ПЗ-3.4 - застосування навичок і вмінь та контролю, корекції знань, навичок і вмінь
11. Перевірка гіпотез про закон розподілу. Дисперсійний аналіз випадкової величини	ПЗ-1 - формування навичок і вмінь
12. Обчислення коефіцієнта кореляції. Кореляційний аналіз	ПЗ-3.3 - застосування знань, навичок і вмінь
III: блок змістових модулів “Алгоритмізація програм з агрономії”	
13. Розв’язування систем лінійних рівнянь	ПЗ-1 - формування навичок і вмінь
14. Метод найменших квадратів	ПЗ-2 - застосування знань, навичок і вмінь та контролю, корекції знань, навичок і вмінь
15. Алгоритм обробки статистичних даних	ПЗ-3.3 - застосування знань, навичок і вмінь та узагальнення і систематизації знань
Всього	30 год

знань і навичок, що були сформовані під час проведення ПЗ-1. Розв’язування таких практичних завдань формує у студентів цілісне бачення логічно-поєднаних елементів знань всіх змістових модулів блоку, що входять в алгоритми розв’язування прикладних виробничих задач.

ПЗ типу *контролю знань, навичок і вмінь* та *формування навичок і вмінь* - ПЗ-3.1, а також *узагальнення і систематизації знань та контролю, корекції знань, навичок і вмінь* - ПЗ-3.2, разом становлять 50% від кількості всіх комбінованих типів занять з ВМ. Це пов'язано з їх місцем у системі практичної математичної підготовки майбутніх агрономів. Зокрема, ПЗ-3.1 - це перше заняття першого блоку змістових модулів, *метою* якого є визначення рівня знань і вмінь зі ШКМ та формування поняття функції в дослідженні процесів і явищ сільського господарства при повторенні основних елементарних функцій, їх властивостей, графіків. Щодо ПЗ-3.2, то окрім узагальнення і систематизації матеріалу по застосуванню диференціального й інтегрального числення функцій до розв'язування практичних задач виробничого змісту, *метою* його проведення є: перевірка рівня сформованих знань і вмінь, аналіз результатів контролюючих заходів, на основі яких здійснення подальшої корекції й упередження формування й закріплення помилок.

Вибір ПЗ типу ПЗ-2 - *застосування знань, навичок і вмінь* передбачає формування й закріплення як основних теоретичних положень ВМ, так і практичних вмінь в процесі розв'язування задач, умови яких демонструють міжпредметні зв'язки та завдань, умови яких містять фахові терміни і поняття.

Зауважимо, що вибір типів ПЗ не є єдино-можливим, особливо якщо мова йде про комбінований тип ПЗ. Це пов'язано не лише з метою, яку ставить викладач у процесі підготовки до таких занять, а й із рівнем залишкових знань зі ШКМ студентів академічної групи, наявністю засобів в арсеналі викладача, структурою всього навчально-методичного комплексу вивчення ВМ в аграрному ВНЗ.

Підготовка майбутніх агрономів передбачає поступове становлення фахівця, який здатен орієнтуватись у математичних моделях і використовувати їх у подальшій професійній діяльності. Вивчення таких моделей вимагає від викладача формування математичних знань і вмінь, а від студентів їх засвоєння, принаймні на обов'язковому рівні, що виступає необхідною передумовою успішного здійснення подальшої професійної діяльності. За результатами формуючого експерименту, організації навчальної діяльності студентів минулих років, саме такий комплексний підбір типів ПЗ з ВМ в аграрному ВНЗ є найбільш ефективним.

Важливе місце у підготовці до кожного ПЗ відводиться визначенню теоретичних питань та практичних завдань по кожній темі з урахуванням рівневої диференціації навчання, що в першу чергу відображається у рівні складності та глибині засвоєння навчального матеріалу. Згідно програми навчальної дисципліни "Вища математика (за фаховим спрямуванням)", у нашому дослідженні виділяємо наступні групи питань: *мінімального* (обов'язкового) і *базового* (підвищеного) рівнів [6].

Питання й завдання *мінімального рівня* включають теоретичний матеріал і практичні завдання з ВМ в обсязі, що передбачає формування обов'язкових результатів навчання, відповідно до робочої програми, а також необхідних для засвоєння студентами при подальшому вивченні професійно-орієнтованих дисциплін, майбутньої професійної діяльності.

Питання *базового рівня* визначають поглиблений рівень вивчення, передбачаючи формування у студентів більш широких і глибоких знань і вмінь, ніж це заплановано обов'язковим рівнем. До таких питань включаються ті, що відображають професійну спрямованість навчання та такі, що дають змогу проілюструвати застосування математичних знань в агрономії, біології, економіці, сільському господарстві та ін.

Під час підготовки до проведення ПЗ викладач вибудовує свою діяльність із врахуванням *принципів навчання*: доступності й посиленості; науковості; систематичності та послідовності; наочності; міцності знань, умінь і навичок; свідо-

мості й активності та ін. [2]. Це досягається за умови використання викладачем інформаційних ресурсів про психологічні особливості аудиторії, навченість і на-учуваність, рівень сформованості навчальної мотивації студентів. Результати констатуючого та формуючого експериментів свідчать про важливу роль в процесі вивчення ВМ у ВНЗ аграрного профілю *навченості* студентів. Вона перевіряється за допомогою визначення рівня *вхідних знань* та *вмінь* майбутніх фахівців в галузі АПК зі ШКМ, що є базовими стосовно ВМ.

Тому на етапі планування ПЗ, діяльність викладача спрямована на підготовку завдань вхідного контролю, що традиційно проводиться на першому ПЗ. Вивчення досвіду О.Кондратьєвої проведення подібних заходів [1, с.90-102] під час навчання ВМ студентів технічних спеціальностей та результати експериментальної діяльності свідчать про необхідність дотримання деяких основних *вимог* під час підготовки завдань вхідного контролю зі ШКМ: 1) виділення основних елементів знань ШКМ, необхідних для успішного засвоєння відповідних змістових модулів з ВМ; 2) розробка тестових завдань різного рівня складності відповідно до кожного із зазначених раніше елементів знань, що включають як завдання закритого, так і відкритого типу (з короткими та розгорнутими відповідями); 3) розробка чітких критеріїв оцінювання кожного із складених завдань, основою яких є ступінь їх складності, кількість навчальних елементів, необхідних для виконання кожного завдання.

Метою здійснення *вхідного контролю* з ВМ у ВНЗ аграрного профілю на ПЗ є не лише визначення рівнів навченості, а й можливість прослідкувати динаміку на-учуваності кожного студента. Остання проявляється поступово, під час навчальної діяльності студентів і корекційної роботи викладача протягом семестру. Така діяльність викладача розпочинається із аналізу результатів вхідного контролю, триває в процесі систематичної перевірки залишкових знань по кожному блоку змістових модулів або їх окремих тем і завершується іспитом у кінці семестру.

За результатами вхідного контролю формуються перші динамічні групи для здійснення рівневої диференціації під час навчання вищої математики студентів-аграріїв на ПЗ й під час їх самостійної роботи (СР).

Одним із *основних завдань* поетапного планування й організації навчально-виховного процесу у ВНЗ аграрного профілю є не пристосування до можливостей студентів, а побудова такої методичної системи, яка б давала змогу досягнення кожним із них хоча б обов'язкових результатів навчання. Основою формування такої системи навчання математики в аграрному ВНЗ є врахування домінуючих критеріїв диференційованого формування практичних вмінь і навичок розв'язування математичних задач. Зокрема, під час аудиторної навчально-пізнавальної діяльності *домінуючими критеріями* є навченість і на-учуваність студентів, рівні сформованості їх мотивації. Практична реалізація математичної підготовки майбутніх агрономів в умовах диференціації навчання, можлива за умови чіткого планування й підбору відповідних *методів, дидактичних прийомів, організаційних форм і засобів* навчання, що створюють передумови досягнення поставленої мети. Головним критерієм такого вибору є міра впливу на формування у студентів відповідних знань, практичних навичок та умінь, розвиток пізнавального інтересу, інтелекту, творчих здібностей як кожного окремого прийому, методу, організаційних форм навчальної діяльності, так і їх комплексного поєднання.

Серед основних *засобів* навчання ВМ на ПЗ всіх типів, спрямованих на формування системи основних знань, навичок і вмінь, слід відмітити *задачі*. В умовах диференційованого навчання з кожного змістового модуля на ПЗ викладачеві необхідно виділяти типи задач. Основою класифікації задач на ПЗ з ВМ обираємо

ступінь самостійності студентів під час їх розв'язання: задачі для *колективної, групової, індивідуальної та самостійної роботи*. Окрім обраного критерію, обов'язковим є підбір і поєднання типів задач у відповідності до макроструктури ПЗ, оскільки саме вони і є складовими елементами дидактичної системи.

На особливу увагу методистів заслуговує *індивідуальна* робота студентів під час ПЗ. Це СР студентів під керівництвом або за допомогою викладача. О.Фомкіна у своєму дослідженні [5, с. 134-142] поділяє на типи завдання для СР студентів під час ПЗ з ВМ. У нашому дослідженні таку класифікацію взято за основу й виділено відповідно наступні типи практичних завдань з ВМ для СР аграріїв: 1) завдання, що мають різний рівень складності (операційний склад діяльності студентів під час розв'язання, наявність міжпредметних зв'язків); 2) завдання, що мають однаковий рівень складності, але передбачають різну міру допомоги викладача або студента-консультанта на окремих етапах їх розв'язання.

Таким чином, під час підготовки до ПЗ викладач має передбачати організаційні форми навчальної діяльності студентів, основою вибору яких є створення сприятливих умов для реалізації функцій відповідного типу практичних завдань.

Підготовка й організація як самостійної так й індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності студентів повинна здійснюватись викладачем із використанням різноманітних дидактичних прийомів. Найбільш поширеними *дидактичними прийоми* у ВНЗ аграрного профілю є: практичні завдання різного рівня складності; підбір задач умови яких оформлені у вигляді схем, графіків, таблиць, опор; перевірка правильності наперед розв'язаних завдань; формулювання студентами запитань та відповідей по темах, модулях, блоках; розробка кросвордів, ігрових ситуацій і т.д. Одним із засобів організації таких видів діяльності студентів є виготовлення викладачем і студентами роздаткових матеріалів, карток-інструкцій, що містять детальний або схематичний опис етапів розв'язання завдань, прикладів, пояснень, коментарів, презентацій із комп'ютерною підтримкою. Це сприяє диференціації міри необхідної допомоги викладача, що спрямована на поступовий перехід добре встигаючих студентів до самостійної навчальної діяльності, індивідуальної роботи.

" Ретельного планування структури й змісту ПЗ від викладача вимагає використання сучасних технічних засобів навчання (ТЗН). У процесі підготовки до ПЗ доречним є включення в навчальний процес мультимедійних засобів, динамічних презентацій, графопроектора та інших ТЗН. Результати наукових досліджень, проведені Ю.Триусом [4, с.26-29] у вищих технічних закладах освіти, аналіз відповідей викладачів вищої школи на запитання анкети, що стосуються впровадження комп'ютерної техніки в процес викладання програмного матеріалу з ВМ, дають можливість виділити спектр завдань, вирішення яких стало доступним, швидким і наочним при навчанні математики у ВНЗ аграрного профілю: 1) проведення математичних досліджень, що вимагають аналітичних перетворень, числових розрахунків, побудови графічних об'єктів; 2) розробка алгоритмів, що реалізують ті чи інші методи розв'язування задач, їх аналіз, використання, швидка адаптація до змін вихідних даних; 3) математичне моделювання агробіологічних процесів, комп'ютерний експеримент, прогнозування; 4) аналіз і обробка статистичних та експериментальних даних; 5) візуалізація результатів дослідження, наукова та інженерна графіка; 6) створення графічних, розрахункових і методичних матеріалів.

Як засвідчив проведений нами формуючий експеримент, комп'ютерна техніка може бути доцільно використана викладачем на будь-якому із етапів проведення ПЗ: від формування мотивації, контролю залишкових знань, до підведення підсумків заняття й оцінювання діяльності студентів. Однією із умов ефектив-

ності її використання є чітке планування й передбачення ролі, місця й функцій ТЗН саме на конкретному ПЗ у відповідній академічній групі.

Наступним *засобом*, що забезпечує безперервність опрацювання й засвоєння матеріалу лекції на ПЗ є *опорні конспекти* (ОК). Їх використовують як для представлення фрагментів окремих питань, так і змістових модулів, блоків. *Метою* їх створення є тривале збереження в пам'яті набутих знань і навичок, оперативне повторення, закріплення матеріалу на їх основі й застосування для актуалізації знань за розділами і структурними смисловими частинами. Досвід постійного використання ОК на ПЗ з ВМ в аграрному ВНЗ свідчить про ефективність запам'ятовування студентами нового матеріалу за рахунок побудови логічних зв'язків із вивченим раніше; про прояви активізації пам'яті й мислення студентів під час актуалізації теоретичного матеріалу на заняттях в аудиторії й під час СР. Практично це реалізується за рахунок розробленої системи запитань, порівняння, аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення і т.д. складових ОК. Групування матеріалу в ОК створює передумови для його систематизації; перерозподілу акцентів під час повторення на основних ідеях, змістових лініях; забезпечує можливість проведення систематичного та своєчасного контролю і корекції навчальних досягнень студентів.

Важливе місце в плануванні системи ПЗ всіх типів має відводитися визначенню місця і форм *контролю* знань студентів, серед яких частіше всього у ВНЗ аграрного профілю використовуються такі, що є загальноприйнятими у вищій школі: 1) вибіркове усне опитування перед початком заняття; 2) фронтальне стандартизоване опитування за картками, тестами протягом 5-10 хв; 3) фронтальна перевірка виконання домашніх завдань; 4) виклик до дошки окремих студентів для самостійного розв'язування задач, аналогічних розглянутим раніше або задачам домашньої роботи; 5) оцінка міри участі студента у процесі занять (внесення пропозицій, оригінальних способів розв'язання, уточнень і визначень, доповнень попередніх відповідей та ін.); 6) письмова контрольна робота (до 45 хв); 7) СР як навчаючого, так і контролюючого характеру (на 20-30 хв); 8) перевірка виконання індивідуальних завдань; 9) тестовий контроль за допомогою комп'ютера [5, с. 107].

Продовженням аудиторної самостійної діяльності студентів має стати *домашня робота*, що виступає одним із видів індивідуальної СР, відомої студентам ще зі школи. Її організація і проведення має на меті закріплення матеріалу, вивченого під час аудиторного заняття (лекції, ПЗ), або самостійне опанування знаннями і навичками, формування яких передбачає розв'язування задач за зразком, або таких, що вимагають творчого підходу. Результати проведеного нами констатуючого експерименту свідчать про те, що у ВНЗ аграрного профілю домашні завдання не диференціюються за рівнем складності. У цьому випадку викладачі недооцінюють навчальні можливості саме такого роду індивідуальної диференційованої самостійної діяльності студентів.

Окрім традиційних видів домашніх завдань у ВНЗ аграрного профілю доречним є розробка комплексних індивідуальних завдань - *розрахунково-графічних робіт* (РГР), що виконуються протягом тривалого часу. Завдання такого типу мають містити набір задач, зміст яких охоплює основні поняття блоку модуля. *Метою* організації такої навчальної діяльності студентів є узагальнення і систематизація теоретичних знань матеріалу блоку змістових модулів, закріплення їх практичними навичками і вміннями.

Для кожної теми, обов'язковою вимогою до матеріалів РГР є наявність методичних рекомендацій у вигляді основних теоретичних відомостей по кожному змістовому модулю, зразків розв'язання типових задач. Завдання РГР мають бути теж диференційованими.

Висновки. Планування системи ПЗ передбачає визначення методів, форм і засобів навчання, за допомогою яких буде вивчатися навчальний матеріал. Мова йде про можливі компоненти методичної системи, оскільки їх вибір залежить не тільки від змісту матеріалу та цілей навчання, а й від конкретних особливостей груп і окремих її студентів, з якими буде проводитися заняття. Щодо методичних особливостей деяких етапів кожного виду ПЗ з ВМ в аграрному ВНЗ, то ця проблема вимагає додаткових досліджень.

Література:

1. Кондратьева О.М. *Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. - Ч., 2006. - 209 с.*
2. Фомкіна О.Г. *Методична система проведення практичних занять з математики зі студентами економічних спеціальностей (на базі кооперативного інституту): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М.П.Драгоманова. - К., 2000. - 212 с.*
3. Швець В., Флегантов П., Овсієнко Ю. *Програма навчальної дисципліни „Вища математика (за фаховим спрямуванням)” для підготовки бакалаврів напрямку 6.090101 „Агрономія” у вищих навчальних закладах II-IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України. - К.: Аграрна освіта. - 2008. - 30 с.*
4. Триус Ю.В. *Комп’ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: Монографія. - Черкаси: Брама-Україна, 2005. - 400 с.*
5. *Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті. - К.: Шкіл, світ, 1999. - 24 с.*
6. *Освітньо-кваліфікаційна характеристика і освітньо-професійна програма підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр за спеціальністю 6 130100 “Агрономія”, за напрямом підготовки 1301 “Агрономія” / Міністерство освіти і науки України. - К.: „Наукметодцентр”, 2005. - 183 с.*

УДК 796.011.1:392

О.М. ОНОПРІЄНКО

УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ

Анотація. У статті проведений аналіз історичної оцінки і еволюції українських народних рухливих ігор, які відіграють виховну роль для гармонійного та фізичного розвитку студентської молоді на сучасний період.

Ключові слова: народні ігри, виховання, студентська молодь.

Аннотация. В статье проведен анализ исторической оценки и эволюции украинских народных подвижных игр, которые играют воспитательную роль для гармоничного и физического развития студенческой молодежи в современный период.

Ключевые слова: народные игры, воспитание, студенческая молодежь.

Annotation. In this article the analysis of historical estimation is in-process given in and evolution of the Ukrainian folk mobile games which have an educating role for harmonious development of student young people in a modern period.

Key words: folk games, education, student young people.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день, практично усі сфери суспільного життя перебувають під впливом стійких глобалізаційних процесів, які неминуче зумовлюють специфічний вплив на культуру конкретної країни, нації. В умовах існуючої необхідності спрямування, насамперед, економічного розвитку людства в, так би мовити, єдине русло, однією з основних культурних складових, що забезпечує своєрідну унікальність конкретної нації запишаються традиції та обряди того чи іншого народу.

Культура кожного народу є своєрідним організмом, який має унікальну духовну основу, характеризується своєю неповторністю і безперервним процесом розвитку. Кожний народ витворив своєрідні духовні та матеріальні цінності, які вирізняють його з поміж інших народів, засвідчуючи тим самим про особливості національного характеру. Досліджуючи національно-народні форми фізичного виховання, вчений теоретик В.І.Елашвілі підкреслював: «... немає у світі народу, в якого б не було своїх видів фізичних вправ, які складають один із елементів культури та побуту» [2]. Ця галузь, зокрема, була органічною частиною національної культури українців. Становлення України як самостійної держави передбачає утвердження національної системи виховання у різних сферах життєдіяльності народу, зокрема, в системі фізичного виховання, як засобу виховання студентської молоді. Але «жодна система фізичного виховання як частина фізичної культури народу не виникає з нічого чи шляхом простого запозичення. Нові системи створюються, використовуючи спадок минулого» [2].

Український народ своїм багатовіковим досвідом інтуїтивної педагогіки відібрав найефективніші засоби гармонійного виховання підростаючого покоління, чільне місце серед яких посідають народні рухливі ігри, тому вони мають значні виховні можливості, що визначаються їх культурно-історичним походженням і соціальними функціями у студентському середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З аналізу багато численних робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників видно, що важливим компонентом цілісної народної культури найдавніших часів до сьогодення є народні рухливі ігри [7,8]. Ігри мають велику історію і тісно пов'язані з національними обрядами, звичаями та календарними святами під час господарської діяльності, а в умовах постійних воїн із сусідніми і чужими племенами у слов'ян особливого значення набувала фізична сила, загартованість, спритність, набуті у народних ігрищах.

Спеціалістами [3,4] відзначено, що походження українських народних рухливих ігор пов'язано з історичними і побутовими чинниками. В українських народних рухливих іграх чітко відображені звичаї народу України, його побут, рівень уявлень про світ, елементи побутових і військових дій. Тому **метою статті** ми визначили - здійснити аналіз доцільності та ефективності використання українських традицій фізичного виховання молодого покоління на сучасному етапі розвитку. Одним із **важливих завдань** для спеціалістів є вивчення багатой народної спадщини в області українських рухливих ігор і їх застосування в процесі фізичного виховання з метою гармонійного розвитку громадян незалежної України [5,6]. Крім того, застосування українських рухливих ігор покликані **вирішувати наступні завдання**: розвивати, вдосконалювати і зберігати фізичні якості і здібності, рухові вміння і навички; визначати найбільш сприятливі режими праці й відпочинку впродовж дня; активно сприяти профілактиці професійних захворювань; зниженню негативного впливу на організм несприятливих факторів; усвідомлення стійкої потреби в самостійних заняттях фізичними вправами; навички саморегуляції і самоконтролю; відповідального ставлення до свого здоров'я і здоров'я навколишніх; навички здорового способу життя [6, 8, 10].

У зв'язку з цим проблема історії виникнення українських народних рухливих ігор, їх класифікації, розробки та впровадження в процес фізичного виховання студентської молоді комплексів українських народних рухливих ігор набуває великого практичного значення для виховання як фізичних якостей і підвищення рівня фізичної підготовленості, так і патріотичного, морального виховного значення. Цей процес, на нашу думку, надає можливість ознайомити молодь з народними звичаями, традиціями, обрядами, що буде сприяти вихованню у студентській молоді національної гордості, почуття патріотизму та любові до своєї Вітчизни.

Результати досліджень. Матеріали історико-етнографічних досліджень свідчать про те, українські народні ігри є дуже різноманітними й пронизували весь життєвий устрій населення. Будь-яка подія з життя людей відзначалася жертвою богам, які присвячувались Матері Землі, богу сонця Ярилі, богу війни і зброї Перуну та спортивними змаганнями. Важливу роль у вихованні молоді (особливо сільської) набували ігрища між селами: «І сходилися вони на ігрищах, на пляси і на всякі бісівські пісні ...» [1,2] і парубочькі громади - своєрідні об'єднання неодружених юнаків, які під час народних гулянь широко застосовували різноманітні види боротьби: «во многих сёлах молодёжь незрелая устраивает гуляния, ... причём занимается борьбою ...» [9]. Стародавні літописи доносять до нас відомості про так звану тризну - обряд пошанування загиблого воїна або родича. Цікаво, що до програми тризни входили дужання (на зразок сучасної боротьби), різноманітні ігри та забави [10]. Народна гра є також дійовим засобом і трудового виховання. З одного боку, високий фізичний розвиток створює певні передумови для повноцінної та активної трудової діяльності, з іншого - в багатьох іграх спостерігається наслідування трудових дій дорослих, де народна мудрість прагне прищепити молоді повагу до праці, звичаїв і традицій рідного народу. Але, на відміну від предметів культури матеріальної, які дійшли до нас завдяки археологічним розвідкам у їх стародавньому вигляді, рухливі ігри не зберігалися в первісному стані. Вони функціонували безперервно, передавалися з покоління в покоління в живій ігровій практиці, ставали улюбленими іграми все нових і нових поколінь. З часом все, що стало нецікавим, незрозумілим, забувалося, а найбільш вдале лишалося.

Вдосконалення народних рухливих ігор відбувалося безперервним ланцюгом, що зв'язує глибоку давнину і наш час. Слід зазначити, що незважаючи на відповідний рівень сформованості рухливих народних ігор, процес їх розвитку не припинився, а невпинно продовжується. Свідченням цього є постійне поповнення скарбниці народних рухливих ігор, забав і розваг новими елементами. У зв'язку з цим, вивчення національних традицій і впровадження адекватних рухливих ігор, забав і розваг у сучасну практику навчально-виховної роботи, особливо для молоді, сприятимуть не тільки національно-культурному відродженню, а й формуванню повноцінної національної системи фізичного виховання, підвищенню ефективності виховного процесу в цілому. Таким чином, українські народні ігри, які виникли в далекому минулому і деякі з них, можливо, стали підґрунтям для певних видів спорту, набувають великого значення для національно-культурного виховання молодого покоління у сучасних умовах.

З огляду на вищевикладене, на нашу думку, є сенс, вивчаючи та аналізуючи багатющу народну спадщину в області українських рухливих ігор, застосувати їх у процесі фізичного виховання студентської молоді з метою виховання гармонійно розвинених громадян незалежної України, оскільки здоров'я та фізична підготовленість студентської молоді є важливим чинником фізичного потенціалу української нації. З цією метою, з урахуванням умов проведення заняття з фізичного виховання серед студентської молоді, слід провести педагогічний підбір рухливих ігор, розваг і забав.

В ігровій діяльності студентів виникла необхідність підбирати такі рухливі ігри, проведення яких передбачало б розвиток різноманітних рухових якостей, перш за все, швидкості і спритності, одночасного закріплення та удосконалення рухових навичок. У зв'язку з вимогами, пред'явленими до людини високоавтоматизованою працею, особливо значним у студентів є розвиток зорово-рухової координації поява так званої "умелости". Складні і різноманітні рухи в ігровій діяльності - в них, як правило, можуть бути задіяні всі м'язові групи. Це сприяє гармонійно-

му розвитку опорно-рухового апарату. Умови ігрового змагання вимагають від студентів досить великих фізичних навантажень. Почергова зміна моментів відносно високої інтенсивності з паузами відпочинку й діями, які потребують невеликого напруження, дозволяє гравцям виконувати великий об'єм роботи.

Порівняльна характеристика проведення рухливих ігор і вимог до умов проведення фізичних вправ, відповідно до вибраної спеціалізації студентів на заняттях із фізичного виховання, дає підстави стверджувати, що народні рухливі ігри можна успішно застосовувати у сучасних умовах. Ігри можуть приносити користь як у підготовчих і заключних частинах заняття, так і в основній частині, де гра є основним засобом для закріплення рухових і фізичних якостей. Фізичне навантаження регулюється відносно фізичної підготовленості студентів за рахунок змінювання умов гри та засобів. Традиційно для проведення рухових ігор зі студентською молоддю застосовується фронтальний метод організації. Він є ефективним, коли для гри необхідно «широке поле діяльності». Якщо гру можна провести на великій площі зі значною кількістю учасників, тоді доцільно застосувати груповий метод організації, поділивши групу на декілька підгруп із урахуванням можливостей різних студентів. «Розумно організована гра, - пише М.Г.Стельмахович, - є дієвим методом формування таких рис особистості, як патріотизм, дисциплінованість, кмітливість, сміливість, витривалість, винахідливість, спритність, рішучість, наполегливість, організованість, стриманість. Крім того, вона вчить нашу молодь напружувати зусилля, керувати собою, бути точним, дотримуватися правил поведінки, діяти в колективі» [9, 11].

У використанні українських народних рухливих ігор з метою розвитку самоорганізації ігрового колективу важливим питанням є призначення ведучого і розподіл учасників гри на команди. Своєчасне навчання студентів різним способам вибору ведучого дає можливість справедливо розв'язувати актуальні для початку гри питання взаємодії в ігровому колективі, запобігати багатьох конфліктних ситуацій.

Ведучого гри найкраще обирати за допомогою лічилки. Перш ніж проводити розучування лічилки, педагогу необхідно відібрати найбільш придатну для цієї гри як за змістом, так і за технікою рахунку. За виконанням техніки рахунку лічилки можна розподілити на декілька видів. Найчастіше рахунок за допомогою лічилки виконується таким чином. Гравці стають у коло, одна особа всіх обходить, чітко промовляючи кожне слово тексту обраної лічилки і почергово вказує на кожного з учасників гри. Ведучим стає той, на кого випало останнє слово. Є лічилки, текст яких закінчується займенником «ти». Така лічилка точно вказує, кому бути ведучим у грі. Під час використання деяких лічилок студенти домовляються про додаткові дії, виконання яких і виявляє ведучого. Так, вони можуть домовитись, що всі учасники гри, в яку вони будуть гратися, стоять по колу, а один із них знаходиться у центрі з м'ячем. Коли буде проголошено останнє слово, учасники розбігаються далі від кола, а той, що стоїть в його центрі, кидає м'яч, намагаючись влучити в когось з гравців. У кого попав м'яч - той і ведучий.

Ведучий може бути обраний не тільки за допомогою лічилки, але й іншими способами.

До них належать:

- вибір за згодою тих, хто грає;
- обрання ведучого більшістю голосів з тієї групи, що зібрались для гри;
- обрання, за результатами проведеної раніше гри: ведучим стає студент, який виграв попередню гру - був прудкішим, кмітливішим, уважнішим.

Кожен з описаних способів вибору ведучого має свої переваги і недоліки, тому у навчально-виховному процесі їх варто чергувати.

Різними способами, що спираються на ініціативу і самоорганізацію студентів, може проводитися розподіл гравців на команди.

1 спосіб. За допомогою лічби за порядковими номерами, в залежності від кількості команд: перший - другий - третій і т.д.

2 спосіб. Згідно з вибором капітанів команд. Спочатку гравці вибирають капітанів команд, а потім капітани створюють свої команди за домовленістю.

3 спосіб. Створення постійних команд для проведення рухливих ігор.

4 спосіб. Розподіл на команди шляхом попарної домовленості (ватажки команд таємно від інших учасників гри обирають кожен собі слово-пароль, наприклад, один обрав слово «горіх», інший - «яблуко». Студенти, які хочуть брати участь у грі, попарно підходять до них, і ті питають: «Яблуко чи горіх?» Назвавши слово, гравець переходить на бік того з керівників команд, хто його уособлює. У деяких командних спортивних іграх доводиться встановлювати право першого ходу.

Яка команда починає гру, можна встановити:

- виходячи з результатів попередніх ігор;
- право вибору перебирає собі команда, яка організованіше підготувала до гри майданчик та необхідні посібники;

- лічилкою між ватажками;

- за результатами певного виду змагання (фізичного або розумового) між представниками команд. Наприклад, розгадуванням загадок, влученням м'ячем у ціль, бігом наввипередки до зазначеного місця тощо;

- шляхом жеребкування. Для цього можуть бути використані дві різної довжини, проте однакові завтовшки палички. Ставиться умова, що починає гру та команда, чий ватажок витягне коротку паличку;

- відгадування в якій руці знаходиться предмет (камінчик, фантик, каштан, дрібна іграшка тощо), парне чи непарне число схованих предметів, відгадування сторони монети і т. ін.;

- на основі поваги (наприклад, хлопці, граючи з дівчатами, пропонують їм на знак поваги до них почати гру першими, або переваги сильнішої за підготовленістю команди до слабшої;

- вимірювання руками на палиці - хто зможе утримати палицю по закінченні її вимірювання, той виграв для своєї команди право першого ходу.

Послідовне і систематичне навчання студентів різних способів самоорганізації під час проведення народних рухливих ігор дозволяє ефективно використовувати час ігор для досягнення фізичної досконалості молоді, активного, повноцінного відпочинку і сприяє формуванню рис самоврядування студентського колективу, набуття кожним досвіду соціальної взаємодії.

Максимальний вплив українських рухливих ігор як засобу гармонійного розвитку особистості в початковій ланці вищої школи залежить від оптимально створених педагогічних умов їх організації, серед яких можна визначити такі, як:

- систематичність проведення ігор;
- забезпечення взаємодії навчальної та позанавчальної діяльності з фізично-виховання;
- оптимальне поєднання прийомів і методів педагогічного керівництва грою у її підготовчій, основній і заключній частинах;
- використання педагогічних методів, адекватних значенню кожного з етапів керівництва грою для гармонійного розвитку особистості студента.

Отже, українські рухливі народні ігри мають значні виховні можливості, які визначаються їх культурно-історичним походженням та соціальними функціями у начальному середовищі.

З урахуванням вищесказаного та за нашими дослідженнями в ігровій діяльності студентів можна виділити чинники, що мають позитивне значення:

- успішне застосування народних рухливих ігор відповідно до виду спорту залучають студентів до практичної діяльності, формують рухові вміння, розвивають фізичні якості;
- отримують морально-естетичне задоволення;
- збагачують молодь знаннями про історію, звичаї та традиції різного народу.

Висновки. Таким чином, показано, що народні рухливі ігри, як важлива складова виховної системи, тісно пов'язані з уявленнями народу про роль генетичної спадковості, впливом на процеси виховання середовища, про особливості молодіжної психіки та моторики. В багатющому фонді народних рухливих ігор концентруються глибинні народні знання про сутність людської особистості та правила її тілесного та духовного виховання.

Українські рухливі ігри як засіб фізичного виховання мають ряд особливостей. Найбільш характерні з них складаються з активності, самостійності та неперервності змін і умов діяльності. Вибір тієї чи іншої гри визначається конкретними завданнями й умовами проведення. Застосування в системі фізичного виховання низки рухливих ігор дозволить підвищити моторну щільність навчальних та позааудиторних занять і, тим самим, зробити їх ефективнішими та естетично привабливими для студентської молоді. За допомогою українських народних рухливих ігор, розваг і забав можна не лише формувати рухові вміння, розвивати фізичні якості, виховувати позитивні риси характеру як особистості, але й збагачувати молодь знаннями про історію, звичаї й традиції різного народу.

Перспективи подальшого розвитку дослідження передбачається провести у напрямку вивчення підбору українських народних ігор відповідно до вибраної спеціалізації фізичного виховання у ВНЗ.

Література

1. Агапов, Ф. А. *Физическая культура и спорт у горских народов Северного Кавказа* [Текст]: учебник / Ф. А. Агапов. - Махачкала: Учпедгиз, 1971. - 235 с.
2. Элашвили, В. *Традиции грузинской физической культуры и современность* [Текст] / В. Элашвили // Тбилиси: Мецинереба. - 1973. - С 24.
3. Жарський, Е. *Історія українського фізичного виховання* [Текст] / Е. Жарський // Спортивний альманах. - Львів, 1934. - С. 10- 14.
4. Літопис Руський / Пер. з давноруськ. Л.Є. Махновця: [Текст]: За ред. О.В. Мишанича. - К.: Дніпро, 1990. - 592 с.
5. Покровский, Е. А. *Физическое воспитание детей у разных народов, преимущественно России* [Текст]: учебник / Е. А. Покровский. - М.: «Типография Карцева», 1984. - 384 с.
6. Приступа, Є. Н. *Народна фізична культура українців* [Текст]: підручник / Є. Н. Приступа. - Львів: УСА, 1995. - 254 с.
7. Приступа, Є. Н., Пилат В.С. *Традиції української національної фізичної культури* [Текст]: підручник / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. - Львів: Троян, 1991. - 356 с.
8. Приступа, Є. Н., Слимаківський, О. В., Лук'янченко, О. І. *Українські народні рухливі ігри, розваги та забави: методологія, теорія і практика* [Текст] / Є. Н. Приступа, О. В. Слимаківський, О. І. Лук'янченко. - Дрогобич: Видання ТзОВ „Вимір”, 1999. - 449 с.
9. Стельмахович, М. Г. *Народна педагогіка* [Текст]: підручник / М. Г. Стельмахович. - Київ: Радянська школа, 1985. - 312 с.
10. Ягодин, В. *Народные праздники и физическая культура* [Текст] / В. Ягодин // Теория и практика физической культуры. - 1989. - № 6. - С. 12 - 13.
11. Ястребов, В. *Новые данные о союзах неженатой молодежи на юге России* [Текст] / В. Ястребов // Киевская старина - 1896. - С. 110-128.

**ОСОБИСТИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПАСПОРТ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНЬОГО ПІЛОТА ЯК УМОВА
УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Анотація. У статті розглянуто проектування дидактично-індивідуальної траєкторії навчальної діяльності майбутнього пілота на основі навчальних, психологічних і психофізіологічних даних студента. Проведено аналіз соціальних, фізичних, психологічних і психофізіологічних змін у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх пілотів.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, майбутні пілоти, професійна діяльність, ОПППНД, психологічна підготовка.

Аннотация. В статье рассмотрены проектирование дидактически-индивидуальной траектории учебной деятельности будущего пилота на основе учебных, психологических и психофизиологических данных студента. Проведен анализ социальных, физических, психологических и психофизиологических изменений в процессе профессионально-прикладной физической подготовки будущих пилотов.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, будущие пилоты, профессиональная деятельность, ОПППНД, психологическая подготовка.

Annotation. In the article considered planning of didactically-individual trajectory of educational activity of future pilot on the basis of educational, psychological and psychophysiological data of student. The analysis of social, physical, psychological and psychophysiological changes is made in the process of the professionally-applied physical preparation of future pilots.

Keywords: vocational and physical education, future pilots, professional activities, OPPPND, psychological training.

Вступ. Зростання технічної оснащеності та інформаційної насиченості праці, збільшення швидкості обробки інформації, прийняття рішень і виконання дій у нестандартних ситуаціях, врахування значення результату від кожного окремого рішення та практичної дії зумовлюють розвиток ряду фізичних, психологічних і психофізично значущих якостей особистості сучасного пілота, що відповідним чином, відобразилося у змінах змісту його професійної діяльності і, насамперед, сприяло досягненню оптимального виконання робіт, тривалому перебуванню в даній професії та збереженню здоров'я на довгі роки.

Виходячи з того, що психофізіологічна підготовка льотного складу є комплексним процесом формування високої надійності організму, навичок і вмінь особливо важливих у складних, екстремальних умовах діяльності, метою психофізіологічної підготовки майбутніх пілотів є формування психофізіологічних якостей, що визначають успіх льотного навчання, стійкість організму до екстремальних факторів професійної діяльності, високий рівень працездатності і динамічного здоров'я, яке означає професійне довголіття.

Згідно з навчальним планом навчання дисципліни «Фізичне виховання та психофізична підготовка» у майбутніх пілотів проводиться впродовж усього періоду навчання і здійснюється у різноманітних формах, які доповнюють одна одну, і являють собою єдиний процес фізичного виховання та професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх пілотів, що характеризується ступенем розвитку таких основних фізичних якостей, як: сила, витривалість, гнучкість, швидкість, спритність та координація.

Метою особистого психолого-педагогічного паспорта навчальних досягнень (ОПППНД) майбутнього пілота є проектування дидактично-індивідуальної траєкторії навчальної діяльності майбутнього пілота на основі навчальних, психологічних та психофізіологічних даних студента. Головне завдання ОПППНД полягає у дослідженні динаміки змін рівня професійно-прикладної фізичної підготовки, що зумовлює вдосконалення спеціальної резистентності організму до майбутньої професійної льотної діяльності, до основних функцій якого відноситься фіксація та аналіз соціальних, фізичних, психологічних та психофізіологічних змін у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх пілотів.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед різноманітних форм взаємодії людини з навколишньою дійсністю особливою її формою є професійна діяльність, на основі якої виникло ряд інших напрямів діяльності, у результаті чого з'явилося більш загальне поняття - людська діяльність, що може бути визначена як взаємодія людини із середовищем, у якому людина здійснює свідомо поставлену мету.

Як стверджував К. Платонов [6], усі види людської діяльності (навчання, праця, гра, спорт) історично розвивалися на основі трудової діяльності і містять у собі її елементи, а саме: активність, цілеспрямованість, наявність більш-менш виразного ідеального образу, що визначає результат цієї діяльності.

У результаті складної взаємодії організму людини із зовнішнім середовищем у процесі життєдіяльності формується цільова і динамічна соціально-біологічна якість особистості - її працездатність.

Таким чином, зв'язок психофізіології працездатності і безпечної діяльності можна розглядати як галузь науки, що вивчає проблеми працездатності, психофізіологічні аспекти ефективної, надійної та безпечної професійної діяльності майбутніх пілотів.

Серед наукових досліджень в авіаційній галузі слід відзначити роботи В. Асріяна [1], Л. Зеленської [2], О. Керницького [3], Р. Макарова [4], В. Осьодлого [5], А. Селезнева [7], І. Смірнові [8], Е. Суркової [9], І. Філенка [10], в яких відзначається, що діяльність пілота належить до високоінтелектуальної діяльності, пов'язаної з граничною напругою розумових процесів на фоні впливу цілого комплексу негативних факторів середовища, що вимагає специфічної професійної підготовки, яка забезпечує стійкість розумової діяльності в екстремальних умовах польоту.

У той же час аналіз льотної діяльності переконує у тому, що сучасні можливості авіаційної техніки обумовлюють необхідність науково обґрунтованого формування особистісних, індивідуально-психологічних, психофізіологічних і фізичних якостей майбутніх пілотів, а також змін технологій навчального процесу, рівень яких не відповідає сьогоденним вимогам прискореного науково-технічного прогресу в авіації.

Основний зміст дослідження. Одним із важливих завдань сьогодення є підготовка не тільки висококваліфікованих фахівців у конкретній галузі, а й всебічно розвинених особистостей із фундаментальною освітою та високими моральними якостями. Важливою умовою підготовки випускника вищого технічного навчального закладу до майбутньої професійної діяльності є формування його соціальної активності у гармонії з фізичним розвитком на засадах пріоритету здоров'я. Саме тому вдосконалення у навчально-виховному процесі вищого технічного навчального закладу системи фізичного виховання набуває важливого значення.

Дослідження професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх пілотів представляє собою педагогічний процес, що є частиною загальної системи формування професіоналів авіаційної галузі. Основною метою якої є досягнення студентами високого рівня фізичної надійності і готовності до продуктивної роботи

в екстремальних умовах, а завданнями - формування професійно важливих якостей і навичок у майбутніх пілотів. Її організаційно-педагогічні основи становлять засоби, методи, форми організації, види забезпечення фізичного виховання, апробовані в сучасній практиці фізичного вдосконалення та спеціально підібрані для вирішення завдань професійно-прикладної фізичної підготовки із урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності.

У процесі професійної освіти майбутніх пілотів НАУ дисципліна «Фізичне виховання та психофізична підготовка» є однією із складових процесу підготовки майбутніх пілотів, яка проводиться на 1-5-му курсах навчання. Саме тому використання особистого психолог-педагогічного паспорта навчальних досягнень майбутнього пілота дозволяє об'єктивно і надійно проводити впродовж всього періоду навчання діагностування навчальних досягнень кожного студента.

Виходячи з особливостей професійної діяльності майбутніх пілотів, в особистий психолог-педагогічний паспорт майбутнього пілота було включено три розділи:

- соціально-педагогічний, що відтворював процес вивчення інтересів та мотивації майбутніх пілотів і давав змогу виявити їх прагнення та недоліки в організації навчально-виховного процесу і запропонувати певні заходи для поліпшення фізичного виховання у вищих закладах освіти;
- психолог-педагогічний, що включав динаміку досліджень професійно важливих психічних пізнавальних процесів розумової діяльності майбутніх пілотів, до яких належать сприйняття, пам'ять, увага, мислення й емоції, які досліджувалися за допомогою психологічних методик;
- психофізіологічний, що визначав динаміку зміни показників із загальної та професійно-прикладної фізичної підготовки за допомогою контрольно-тестових нормативів.

Для досягнення поставленої у дослідженні мети нами використовувалися такі теоретичні та емпіричні методи, як спостереження, анкетування, тестування, самоспостереження, самооцінка та бесіда, що дозволили отримати інформацію, пов'язану із вивченням особи, виявленням сильних і слабких сторін у фізичній і спортивній підготовленості майбутніх пілотів; отриманням інформації зворотного зв'язку стосовно корекції організації і змісту фізичного виховання студентів.

Розкриємо сутність використання наведених наукових методів дослідження. Так, для формування першого розділу ОПППНД майбутніх пілотів було використано анкетування, що проводилося згідно з основними положеннями й вимогами соціологічного дослідження і тестування з метою:

- визначення ставлення майбутніх пілотів до проблем організації фізичного виховання і самостійних занять фізичними вправами та спортом;
- виявлення позитивних і негативних сторін навчально-виховного та тренувального процесів; оцінки ефективності фізичного виховання, його особливостей і форм;
- визначення інтересу студентів до розвитку фізичних якостей і рухових навичок, а також їхньої думки щодо вдосконалення спортивно-масової роботи тощо.

Дослідженню місця і ролі фізичної культури, а також окремих компонентів і факторів формування здорового способу життя у життєдіяльності студентів та у сфері виховання й освіти, виробництві і побуті як органічній частині всієї людської культури, виховання й освіти людей, підготовки їх до професійної діяльності завжди належала важлива роль у процесі формування фізичних і психічних якостей особистості, які сприяли, при вмілому підході, вихованню розумової, психічної і фізичної гармонії людської особистості.

Для того, щоб науково обґрунтувати процес формування професійних якостей майбутніх спеціалістів засобами фізичного виховання у навчальному закладі, важ-

ливо чітко уявляти стан реальної життєдіяльності студентства, його способу життя. Яким спеціалістом стане нинішній студент-майбутній пілот залежить не лише від того, наскільки добре він вчиться, а й від уміння володіти здоровими життєвими навичками, від його буття взагалі. Вихованню саме цих навичок і сприяє фізичне виховання, а формування навичок ведення здорового способу життя у студентському віці є запорукою успішної професійної діяльності у майбутньому.

Крім того, для виховання у майбутніх пілотів потреби занять фізичною культурою важливо звернути увагу на соціально-культурне буття, яке засноване на загальній і професійній культурі. Як інтегральний результат виховання і професійної підготовки воно проявляється у ставленні студентів до свого здоров'я, фізичних можливостей і здібностей, способу життя і професійної діяльності, у поєднанні знань, переконань, ціннісних орієнтацій та в їх практичному втіленні.

Саме тому майбутньому пілоту важливо не тільки завчасно й активно готуватися до обраної ним професії по спеціальних предметах, але й ілєспрямовано розвивати ті фізичні і психічні якості, що, у першу чергу, визначають його успіх у майбутній професійній діяльності. Недостатня фізична підготовленість майбутніх фахівців до виконання всього комплексу професійних видів робіт може привести до різноманітних несприятливих ситуацій, що виявляється в обмеженні використання таких фахівців або в їх недостатній професійній «віддачі», яка призводить до визначених економічних і моральних витрат при підготовці фахівців.

Психологічна підготовка майбутніх пілотів, що складала основу для формування психолого-педагогічного розділу, є однією із складових фізичної та професійно-прикладної фізичної підготовки. Великого значення у майбутній діяльності пілота має розумова праця, що пов'язана з прийомом й переробкою інформації та потребує напруження вищої нервової (психічної) діяльності. Виходячи з того, що до професійно важливих психічних пізнавальних процесів розумової діяльності майбутніх пілотів належать: сприйняття, пам'ять, увага, мислення й емоції, які були включені у другий розділ ОПППНД майбутнього пілота дослідження цих характеристик було здійснено за допомогою відповідних психологічних методик.

Виходячи з того, що професіональна діяльність авіаційної сфери має явно виражений колективний характер, що не тільки передбачає розподіл функцій, але й потребує повної злагоди дій у роботі, великого значення набуває проблема психологічної сумісності льотного складу, тобто поряд з професійною майстерністю майбутньому пілоту важливо володіти здібністю працювати у колективі, продуктивно взаємодіяти з іншими членами колективу, мати колективістську психологічну спрямованість, бо, нерідко, від однієї людини може залежати успіх усієї системи.

Важливість вивчення індивідуальних якостей членів колективу у цивільній авіації пов'язана ще і з тим, що, незважаючи на відносну стійкість якостей особистості, вони можуть змінюватися під впливом умов навколишнього середовища, особливостей дії інших факторів, тривалості виконання роботи. Саме тому особливу увагу приділяють підтримці сприятливої групової атмосфери та групової сумісності, що є необхідною умовою успішної діяльності авіаційних фахівців. Критеріями її оцінки є результат ефективності безаварійної професійної діяльності, зміна функцій організму при роботі та суб'єктивне задоволення сумісної діяльністю.

Вивчення емоційних процесів, що відносяться до сфери психофізіології, пов'язано з тим, що емоції, як за своїм походженням у ході еволюції, так і за своєю функціональною місією у житті людини, є ключовою з'єднувальною ланкою, в якій знаходить вираження єдність біологічних, психологічних процесів та закономірностей.

Емоційна сфера у всіх своїх проявах впливає на інші сфери особистості (вольову, інтелектуальну) і на психіку майбутнього пілота, здійснюючи істотний вплив

на активізацію вольової сфери. Крім того, позитивні адекватні за інтенсивністю стеничні емоції здатні багаторазово підвищити продуктивність професійної діяльності майбутніх пілотів. Особливого значення набуває діяльність майбутніх пілотів, яка проходить в умовах підвищеної небезпеки, відповідальності, раптовості, невизначеності й інших сильних емоційних факторів. Виходячи з цього, фізичну підготовку слід організувати у такий спосіб, щоб найбільшою мірою забезпечити формування емоційної стійкості особистості. На нашу думку, використання аеробіки, плавання, спортивних ігор та елементів вітрильного спорту якраз і сприяють формуванню таких професійно-важливих якостей, як - увага, координація рухів, емоційна стійкість, здатність прийняти рішення за лічені секунди та вміння працювати в екстремальних умовах.

Для визначення рівня психофізіологічної підготовленості та фізичного розвитку майбутнього пілота у дослідженні використовувалися такі методи як опитування, анкетування та тестування, які дали змогу розкрити динаміку змін показників психофізичного та фізичного розвитку майбутніх пілотів упродовж всього періоду навчання у ВНЗ.

Крім того, психофізіологічні особливості майбутніх пілотів характеризуються емоційною та вегетативною лабільністю, яка розпочинається у період навчання у ВНЗ, що супроводжується зміною багаторічного стереотипу роботи (навчання у школі), до якого звикли студенти, зростанням інформаційного навантаження і, як результат, посиленням вимог до адаптаційних можливостей організму, що може призвести до виникнення дезадаптації, розвиток якої визначається особливостями вищої нервової діяльності. Для виявлення динаміки змін рівня загальної та особистісної тривожності майбутніх пілотів у період навчально-виховного процесу нами використовувалася методика Тейлора, що дозволила виявити та вивчити особисту тривожність майбутнього пілота.

Відомо, що люди відрізняються характером, інтелектом, здатністю до самооцінки, емоційністю. Саме тому ці індивідуальні особливості бажано враховувати у процесі особистісно-середовищної взаємодії.

Комунікативні й організаторські схильності являють собою важливий компонент і передумови розвитку здібностей у видах діяльності, пов'язаних із спілкуванням з людьми, організацією колективної роботи. Бажання займатись організаційною діяльністю та спілкуватися з людьми залежить і від змісту відповідних форм активності, і від типологічних особливостей самої особистості. В основному вони визначаються суб'єктивною цінністю та значущістю для людини майбутніх результатів її активності та ставлення до осіб, з якими вона взаємодіє. Достатньо часто схильності з'являються у ході таких видів діяльності і спілкування, які спочатку людині були байдужі, але по мірі включення в них стають значущими. Тут важливі власні зусилля для подолання комунікативних бар'єрів, які можливі, якщо людина ставить собі свідому мету саморозвитку.

На основі методики комунікативно-організаторських здібностей (КОЗ) майбутніх пілотів нами пропонується дослідження цих здібностей у майбутніх пілотів, тому що соціально-психологічні аспекти вдосконалення комунікації та міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності пілота залишаються проблемою, практична реалізація якої залежить від вирішення цілої низки організаційних, науково-методичних питань у період навчання та виховання студентської молоді. Будь-який вид людської діяльності передбачає соціальну та психологічну взаємодію людей, а для майбутніх пілотів є однією з основних видів взаємодії з екіпажем та операторами.

Комунікативні й організаційні здібності органічно пов'язані між собою і значною мірою перетинаються, взаємно зумовлюються. При цьому організаційні вміння - це вміння впливати на людей з метою успішного вирішення ними певних завдань; уміння оперативно реагувати у ситуаціях, що склалися; вміння спрямовувати взаємодію людей в необхідному напрямку. На нашу думку, найбільш результативними засобами розв'язання КОЗ майбутніх пілотів є висококваліфікована, послідовна, систематична діяльність усього колективу ієрархічної системи управління навчального закладу і своєчасна, ефективна організація роботи професорсько-викладацького складу. Крім того, важливо звернути увагу на вибір майбутньої професії. На нашу думку, рівень КОЗ певною мірою залежить від належних умов підготовки та бажання навчатися саме за цією спеціальністю.

Крім того, на успішність підготовки майбутнього пілота впливає вольова, інтелектуальна та емоційна сфери. Позитивні, адекватні за інтенсивністю стеничні емоції здатні багаторазово підвищити продуктивність діяльності людини. Негативні ж емоції астеничного характеру є причиною стресів і чинять негативний вплив на стан здоров'я й ефективність діяльності. Дослідження впливу типів емоційної реакції на стимули навколишнього середовища нами проводилися за методикою В. Бойка.

Висновки. Проведене дослідження, що було структуроване в ОПППНД майбутнього пілота, дозволило встановити, що соціально-психологічні аспекти вдосконалення комунікації та міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності пілота залишаються проблемою, практична реалізація якої залежить від вирішення цілої низки організаційних, науково-методичних питань у період навчання та виховання майбутніх пілотів. Найбільшими результативними засобами розвитку комунікативних та організаційних здібностей майбутніх пілотів є висококваліфікована, послідовна, систематична діяльність усього колективу ієрархічної системи управління навчального закладу і своєчасна, ефективна організація роботи професорсько-викладацького складу.

Саме тому майбутньому пілоту важливо не тільки завчасно й активно готуватися до обраної ним професії по спеціальних предметах, але й цілеспрямовано розвивати ті фізичні і психічні якості, що, передусім, визначають його успіх у майбутній професійній діяльності. Недостатня фізична підготовленість майбутніх фахівців до виконання всього комплексу професійних видів робіт може призвести до різноманітних несприятливих ситуацій, що виявляються в обмеженні використання таких фахівців або в їх недостатній професійній «віддачі», яка призводить до визначених економічних і моральних витрат при підготовці фахівців.

Література

1. Асриян В. Л. *Формирование специальных умений у будущих пилотов международных авиалиний на основе межпредметных связей технических дисциплин:* дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Асриян Виктория Львовна. - Кировоград, 2007. - 163 с.
2. Зеленская Л. М. *Методы обучения дисциплине «Безопасность полетов» будущих пилотов в высших учебных заведениях:* дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зеленская Лилия Михайловна - Кировоград, 2006. - 169 с.
3. Керницький О. М. *Методика формування психофізіологічної готовності курсантів льотчиків до льотної діяльності:* дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Керницький Олександр Михайлович. -Х., 2004. - 194 с.
4. Макаров Р. Н. *Методические рекомендации по физической и психофизиологической подготовке летного и курсантского состава гражданской авиации: учеб. пособие / Р.Н. Макаров. - М.: Воздушный транспорт, 1988 - 344 с.*
5. Осьодло В. І. *Психодіагностика та корекція функціональних станів операторів у динаміці професійної діяльності:* дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Осьодло Василь Іллч. - К, 2003. - 158 с.

6. Платонов К. К. *Вопросы психологии труда*/К. К. Платонов-М.: МЕДГИЗ, 1962. - 219 с.
7. Селезнев А. В. *Методика профессиональной подготовки курсантов-штурманов к деятельности в экстремальных условиях: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 /Селезнев Александр Владимирович. - Кировоград, 2004. —176 с.*
8. Смирнова И. Л. *Формирование интегративных теоретических знаний по специальным дисциплинам у будущих пилотов: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Смирнова Ирина Леонидовна. - Кировоград, 2007. - 181 с.*
9. Суркова Е. В. *Методика совершенствования пространственных способностей летного состава: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Суркова Екатерина Викторовна. - Кировоград, 2005. - 244 с.*
- Ю.Філенко І. О. *Психодіагностика функціональних станів операторів динамічних і енергетичних автоматичних систем: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 /Філенко Ігор Олександрович. -Х., 2005. - 184 с.*

УДК 371. 132: 377

О.М. ОТИЧ

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА

Анотація. На основі аналізу сучасних наукових підходів до визначення сутності педагогічної технології обґрунтовано зміст та складові технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва.

Ключові слова: педагог професійної школи, педагогічна технологія, творча індивідуальність, мистецтво.

Аннотация. На основе анализа современных научных подходов к определению сущности педагогической технологии обоснованы содержание и составляющие технологии развития творческой индивидуальности студентов профессионально-педагогических учебных заведений посредством искусства.

Ключевые слова: педагог профессиональной школы, педагогическая технология, творческая индивидуальность, искусство.

Annotation. On the base of analyse of the modern science approaches to definite of pedagogical technology are certain the content and structure of the technology of development of creative individuality of the students of professional-pedagogical educational establishments on the basis of use of art.

Keywords: the teacher of professional school, pedagogical technology, creative individuality, art.

В умовах зростаючої технологізації усіх ланок суспільного життя та виробництва все більшої популярності в освіті набувають інноваційні педагогічні технології та технології педагогічної творчості. Вагоме місце серед них посідають мистецькі, зокрема, технологія створення пізнавально-активного поля естетичного потенціалу (М. Лещенко) [5]; мистецька технологія прискореного розвитку творчих обдарувань (Ю. Азаров) [1]; технологія педагогічної драматизації (С. -Фейгінов) [8] та ін.

Відзначаючи ефективність означених технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя, зауважимо, що їх науковий аналіз засвідчує, що вони не спрямовані на розвиток його творчої індивідуальності, яка є запорукою досягнення ним найвищого — „мистецького” рівня його педагогічної майстерності, а також не враховують специфіку професійної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

У зв'язку з цим метою нашої статті є обґрунтування змісту та складових технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи на основі використання мистецтва.

Ми визначаємо її як *цілісну інтегративну систему, яка охоплює упорядковану множину операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти розвитку засобами мистецтва властивостей творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ, заданих метою їхньої професійно-педагогічної підготовки, а також менторинг якості цього процесу.*

Сутність цієї технології полягає у такій організації означеної підготовки, за якої творча індивідуальність студентів стає „домінуючим компонентом організації” [6, 402], сенсом і метою навчально-виховної діяльності професійно-педагогічного навчального закладу. А остання спрямовується на „відкриття” майбутнім педагогом професійної школи їхніх педагогічних можливостей у творчій педагогічно-мистецькій діяльності, відштовхуючись від актуального для них мистецького матеріалу, й поступово розширюючи їхні „художньо-творчі обрії” від розуміння утилітарного значення мистецтва - до формування потреби у прекрасному, спрямованості на перенесення цього прекрасного до своєї професійно-педагогічної діяльності. Це передбачає: корекцію змісту професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання з метою забезпечення її культуровідповідності та художньо-творчої спрямованості; виявлення форм і методів використання мистецтва у навчально-виховному процесі професійно-педагогічних навчальних закладів, які сприяють розвитку творчих якостей студентів; активне залучення їх до різноманітних форм позанавчальної культурно-мистецької та науково-пошукової діяльності.

Складовими технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи є: *педагогічне цілепокладання; відбір і структурування змісту мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки студентів професійно-педагогічних навчальних закладів; інформаційно-предметні та процесуальні аспекти цієї підготовки (форми, методи, прийоми навчання, алгоритм діяльності його суб'єктів); її науково-методичний та навчально-методичний супровід, а також її педагогічний результат.*

ПЕДАГОГІЧНЕ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ передбачає дотримання принципів, мети і завдань розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

В основі технології цього розвитку лежить *принцип посилення креативності змісту навчальних дисциплін шляхом впровадження до нього мистецького компонента.* Це забезпечує реалізацію усіх наступних принципів і підходів, зокрема: виховання на високому (Б. Вишеславцев); єдності насолоди, творчості й надзусиль; безумовного прийняття вихованця, щедрості в оцінці його здібностей та результатів діяльності (Ю. Азаров); виконання діяльності „зі зворушеною легкістю, радістю й простотою” (І. Ільїн); ненав'язливості залучення студентів до мистецтва й художньо-творчої діяльності; забезпечення їхньої суб'єктності у педагогічно-мистецькій діяльності тощо.

Основоположним принципом розглядуваної педагогічної технології вважаємо *опору на образ*, оскільки, за ствердженням психологів, „підсвідомість не розуміє позитивного чи негативного смислу, вона розуміє лише образи” (Л. Бурбо).

Доводячи психологічну й педагогічну впливовість образу, І. Бех обґрунтував *законо емоційного впливу художнього образу на людину: сенсомоторної цілісності, емоційного узагальнення, спрямовуючої сили первинної емоційної реакції, переживання переживань, розгляду емоції як психологічної дії, зворуш-*

ливого емоційного впливу, виразності стимулу [3, 14-15]. Покладання в основу розробки технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи засобами мистецтва описаних вище принципів і законів змінює педагогічну позицію викладача професійно-педагогічного навчального закладу. Його завданням стає заохочення студентів до творчої педагогічно-мистецької діяльності, підтримка їхнього сходження до власної творчої індивідуальності та надання їм допомоги у визначенні власних параметрів навчання та пошуку інформації, необхідної для його здійснення.

Динаміка цього процесу передбачає рух від повної залежності студентів від педагога до все більш зростаючого їхнього самоуправління. Успішність цього руху забезпечується суб'єкт-суб'єктними відносинами, демократичністю комунікативних позицій викладача і студента, активністю сторін, за якої кожна з них не тільки відчуває вплив, але й сама впливає на іншу.

Як базовий елемент технології розвитку творчої індивідуальності студентів на основі використання мистецтва, педагогічне цілепокладання детермінує усі наступні складові цієї технології, передусім, **ЗМІСТ** мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Ми розглядаємо його не лише як систему педагогічно-мистецьких та мистецтвознавчих „наукових знань, практичних умінь і навичок, світоглядних і морально-естетичних ідей” [9, 128], але і як “педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний за структурою людській культурі в усій її повноті” [4, 43]. Відповідно до такого тлумачення, зміст мистецького компонента має охоплювати, окрім сформульованих відповідним чином професійних педагогічно-мистецьких знань та досвіду репродуктивної педагогічно-мистецької діяльності за визначеними стандартами, ще й досвід художньо-творчої педагогічної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якого забезпечує розвиток творчої індивідуальності студентів.

Виходячи з ідеї О. Рудницької щодо необхідності забезпечення відповідності змісту освіти її основним компонентам (пізнавальному, практичному та емоційному), ми обрали за основу відбору і структурування змісту авторської технології запропонований вченим алгоритм організації навчально-виховної діяльності у закладі освіти, а саме: „набуття знань + виконання вправ + вироблення ставлення” [7, 25-26]. Водночас, оскільки, згідно з результатами психологічних досліджень, успішність будь-якої діяльності залежить від спрямованості особистості на її здійснення, ми доповнюємо визначений О. Рудницькою алгоритм педагогічних дій елементом „мотивація навчальної діяльності”. Таким чином, **алгоритм** технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів ПТНЗ на основі використання мистецтва набуває такого вигляду: *мотивація творчої педагогічно-мистецької діяльності + набуття педагогічно-мистецьких та мистецтвознавчих знань + вироблення педагогічно значущих художньо-творчих умінь + формування педагогічних цінностей*.

Відповідно до цих елементів, зміст технології структуровано за чотирма **блоками**: *мотиваційним, когнітивним, праксеологічним та аксіологічним*. Така його побудова дозволяє не лише спрямувати майбутніх педагогів професійного навчання на активне сприйняття і засвоєння необхідних їм педагогічно-мистецьких та професійно-педагогічних знань, але й залучити їх до емоційного переживання та проживання навчального матеріалу, спонукати їх до вироблення свого ставлення до нього як самостійної діяльності щодо закріплення цих знань, умінь і досвіду творчої педагогічно-мистецької діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу в процесі виконання спеціальних вправ.

Ґрунтується зміст мистецької педагогічної технології на інтелектуально-естетичних, духовних та акмеологічних *цінностях мистецтва*, що впливають на розвиток складових творчої індивідуальності студентів, зокрема, їхніх психічних процесів, естетичного ставлення до дійсності, відчуття краси, творчої активності, педагогічного артистизму тощо.

Оскільки передача соціально-культурного досвіду та гуманістичних цінностей людства „не може бути ефективною, якщо не активізується особистісно-смилова сфера людини” [7, 28], то зміст технології побудовано на основі забезпечення єдності гедоністичної й розвивальної функцій мистецтва, яка знайшла відображення в емоційних законах впливу художнього образу на людину Л. Беха та принципі єдності насолоди, творчості й надзусиль Ю. Азарова. Саме вони забезпечують *мотивацію* майбутніх педагогів ПТНЗ до творчої педагогічно-мистецької діяльності, в якій вільно й радісно розвивається їхня творча індивідуальність. Завдяки цій своїй здатності мистецтво відіграє провідну *мотивуючу* роль у навчанні, впливає на визначення цілей та вибір форм і методів самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим завдання викладача полягає в тому, щоб створити їм сприятливі умови для розвитку їхніх особистісних, професійних та творчих якостей, озброїти їх критеріями й методами діагностики динаміки зростання своєї творчої індивідуальності у ході навчання.

Когнітивна складова змісту технології розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” засобами мистецтва містить сукупність систематизованих і чітко структурованих педагогічно-мистецьких, мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну основу для формування в них компонентів творчої індивідуальності.

Ця складова змісту технології набуває реального педагогічного значення лише в поєднанні з *праксеологічною*, оскільки наявність знань про творчу індивідуальність, сутність процесу її розвитку, та потенційні можливості у ньому мистецтва є необхідною, але не достатньою умовою для того, щоб майбутній педагог професійного навчання дійсно став творчою індивідуальністю. Це уможливується лише на основі активного й систематичного залучення його до практичної творчої педагогічно-мистецької діяльності, постійного вправлення у ній.

Оскільки розробка державних стандартів вищої педагогічної освіти (в тому числі професійно-педагогічної) вимагає дослідження особливостей обсягу, відбору й структурування змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ у вищих навчальних закладах I-IV рівня акредитації з метою забезпечення формування в них компетенцій, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності [2, 5], то ми визначили ***критерії відбору й структурування змісту*** технології розвитку творчої індивідуальності студентів засобами мистецтва з урахуванням специфіки її компонентів. Такими критеріями є: гуманістичний і високохудожній зміст творів мистецтва; представленість у ньому педагогічно значущих ідей; зв'язок художніх творів з національною культурою й майбутньою професійною діяльністю студентів; здатність викликати в них сильне емоційне переживання, здивування, захоплення; спроможність забезпечувати єдність процесів їхньої індивідуалізації та національно-культурної ідентифікації, впливати на формування в них професійних, педагогічних і творчих якостей; доступність мистецьких творів для сприймання, їх розвивальний потенціал і можливість щодо активізації пізнавального інтересу студентів, їхньої творчої діяльності, розвитку в них бажання до самостійного ознайомлення з художніми творами та використання їх у навчанні й вихованні учнівської молоді; здатність творів

мистецтва гуманізувати творчу індивідуальність майбутніх педагогів професійної школи; можливість встановлювати на їх основі міжпредметні зв'язки зі змістом різних навчальних дисциплін та здійснювати добір педагогічних форм і методів їх опрацювання, відповідно до здібностей, естетичного досвіду й художніх смаків майбутніх педагогів ПТНЗ тощо.

Структурування змісту технологи розвитку творчої індивідуальності студентів спеціальності „Професійна освіта (за профілем)” на основі використання мистецтва передбачає:

- посилення художньо-творчої й педагогічної спрямованості викладання суспільно-гуманітарних, загальнонаукових та фахових мистецьких дисциплін;
- педагогічно доцільне впровадження елементів мистецтва та відомостей у галузі мистецтва до змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі встановлення міжпредметних зв'язків;
- розширення блоку дисциплін циклу педагогічної майстерності шляхом запровадження елективного інтегрованого спецкурсу “Педагогіка мистецтва” (42 год.) з варіативним спецпрактикумом “Творчі педагогічно-мистецькі майстерні” (64 год.), розробленим відповідно до типології творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання;
- формулювання педагогічно-мистецької тематики науково-дослідної роботи студентів, введення мистецтва до змісту педагогічної й переддипломної практик та організацію культурно-мистецької діяльності у професійно-педагогічному навчальному закладі.

Відбір і структурування змісту мистецького компонента професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів ПТНЗ є базовою складовою технології розвитку їхньої творчої індивідуальності засобами мистецтва. Втім, реалізація цього змісту неможлива без розробки такого компонента технології, як ІНФОРМАЦІЙНО-ПРЕДМЕТНІ та ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЇЇ АСПЕКТИ, що реалізуються як ФОРМИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ, АЛГОРИТМИ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ.

Оскільки у ході професійно-педагогічної підготовки студентів за розробленою нами технологією вони набувають різноманітних компетенцій (мистецтвознавчих, педагогічних, комунікативних, загальнокультурних та ін.) та акумулюють значний досвід творчої педагогічно-мистецької діяльності, який зумовлює саморозвиток їхньої творчої індивідуальності, то функцією викладача у зв'язку з цим стає надання їм допомоги у виявленні цього досвіду й усвідомленні якостей і властивостей власної індивідуальності. Тому основними формами навчальної й позанавчальної діяльності у професійно-педагогічному закладі освіти стають такі, що ґрунтуються на використанні наявного досвіду студентів і розвитку їхнього творчого потенціалу: практичні заняття, тренінги, творчі проекти, розв'язання творчих педагогічних задач засобами мистецтва, дискусії, дебати, різноманітні види ігрової діяльності на мистецькому матеріалі тощо.

Кожна з цих груп реалізує певні педагогічні завдання у розвитку творчої індивідуальності студентів, а саме: їхньої професіоналізації засобами мистецтва (*професійно-мистецькі*)-, їх навчання, виховання і розвитку, сприяння їм у сходженні до власної творчої індивідуальності завдяки участі у творчій педагогічно-мистецькій діяльності (*педагогічно-мистецькі*); залучення студентів до дослідження можливостей педагогіки мистецтва у розвитку професійної компетентності, педагогічної майстерності та творчої індивідуальності суб'єктів професійно-педагогічної діяльності (*науково-мистецькі*); сприяння самовиявленню й самореалізації творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійної школи у позанавчальній творчій професійно орієнтованій мистецькій діяльності (*культурно-мистецькі*).

Цінність цих форм позанавчальної педагогічно-мистецької діяльності полягає в тому, що вони дозволяють водночас і виховувати майбутніх педагогів професійного навчання, і розвивати їх професійні вміння та навички, і збагачувати їхній культурний досвід, й сприяти становленню їхньої національно-культурної ідентичності в єдності з формуванням творчої індивідуальності.

Реалізація викладених вище форм педагогічно-мистецької діяльності передбачає застосування відповідних їм *методів* розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання, які можна диференціювати за двома групами на основі критерію самостійності студентів. Вони охоплюють методи, що передбачають:

1) *допомогу викладача* - метод педагогічної інтерпретації ситуації з художнього твору; метод художньо-педагогічного аналізу твору мистецтва; метод порівняльного аналізу кількох мистецьких творів з метою виявлення відмінностей проявів творчих індивідуальностей їх героїв; метод творчих завдань щодо тематичного підбору творів мистецтва студентами до проведення навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів; метод творчих педагогічно-мистецьких проєктів тощо;

2) *самостійну професійно зорієнтовану художньо-творчу діяльність* майбутніх педагогів професійного навчання - метод „педагогічного роздуму” над змістом художнього твору; метод вербалізації та педагогічної візуалізації художніх вражень, метод виконання практичних творчих завдань на матеріалі мистецтва.

Найбільш ефективними інтерактивними методами розвитку творчої індивідуальності студентів вважаємо *метод розв’язання проблемних педагогічних ситуацій на основі використання мистецтва* та *метод творчих педагогічно-мистецьких проєктів*. Їх цінність у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання вбачаємо в тому, що при їх виконанні реалізується рівноправне співробітництво педагога й студентів, за якого викладач перебуває в позиції консультанта, координатора дій, експерта, завдяки чому надає студентам простір для самостійних творчих дій, за які вони відчувають власну відповідальність.

З метою забезпечення ефективності впровадження мистецької технології розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання до навчально-виховного процесу професійно-педагогічних навчальних закладів нами розроблено її **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД**, що охоплює: навчально-методичні комплекси з різних дисциплін, дидактичні та наочні засоби, науково-методичне та навчально-методичне забезпечення тощо.

Якщо в ході реалізації технології розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів на основі використання мистецтва чітко дотримуватися змісту, структури та алгоритму означеної технології й грамотно використовувати запропоноване вище забезпечення, то її очікуваним ПЕДАГОГІЧНИМ РЕЗУЛЬТАТОМ стане творча індивідуальність майбутніх педагогів професійного навчання, що відзначатиметься яскравістю, культуровідповідністю й гуманністю.

Узагальнення викладеного в статті дозволяє зробити висновок, що технологія розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва відповідає сучасним вимогам до інноваційних педагогічних технологій і може значною мірою сприяти підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи. Адже її метою є не просто формування в них системи професійних компетенцій, а актуалізація їхнього культурного, життєвого, педагогічного й творчого досвіду шляхом залучення їх до професійно орієнтованої художньо-творчої діяльності, в якій вони неодмінно проявляють власне бачення педагогічних ситуацій, виробляють авторський підхід

до їх розв'язання і завдяки цьому перетворюються на активних та зацікавлених суб'єктів розвитку своєї творчої індивідуальності.

Оскільки у невеликій за обсягом статті неможливо викласти усіх аспектів розглядуваної проблеми, то перспективи подальших наукових досліджень пов'язуються нами з обґрунтуванням змісту та складових педагогічних технологій використання різних видів мистецтва у розвитку творчої індивідуальності студентів різних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів, а також з виявленням особливостей реалізації означених технологій у навчально-виховному процесі інститутів мистецтв, інститутів педагогіки і психології та інститутів технології й дизайну як структурних компонентів цих закладів освіти.

Література

1. Азаров Ю.П. *Тайны педагогического мастерства: учеб, пособие* / Ю.П. Азаров. - М.: Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2004. - 432 с.
2. *Аналіз куррикулума підготовки педагога професійної школи в Україні* / [Щербак О.І., Болюбаш Я.Я., Шевчук Л.І. та ін.]; за ред. О.І. Щербак. - К.: Наук, світ, 2003. - 35 с.
3. Бех І.Д. *Емоційні передумови мистецького світогляду особистості* / І.Д. Бех // *Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару*. - Чернівці, 2007. - С. 14-15.
4. Краевский В.В. *Общие основы педагогики: учеб.* / В.В. Краевский. - М.: Изд. центр «Академия», 2003. - 256 с.
5. Лещенко М.П. *Щастя дитини - єдине щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: [у 2-х ч.]* / М.П. Лещенко, - К.: АСМ І, 2003. - Ч. І. - 2003. - 304 с.
6. Морозов А. В. *Креативная педагогика и психология: учеб пособие.* / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Академический Проект, 2004. - 560 с.
7. Рудницька О.П. *Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб.* / О.П. Рудницька. - Т.: Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.
8. Фейгинов С. Р. *Педагогическая драматизация. 200 этюдных приёмов воспитания* / С.Р. Фейгинов. — Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2004. - 272 с.
9. Харламов И. Ф. *Педагогика: учеб, пособие* / И.Ф. Харламов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высшая школа, 1990. - 576 с.

УДК 342.727

ПАЛАДІЙ М. В.

УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ СИСТЕМИ ПРАВОВОЇ ОХОРОНИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ - ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

На цей час одним із найважливіших напрямків державної політики в Україні є сприяння розвитку та ефективному використанню досягнень творчих особистостей - вчених, винахідників, авторів, творців - людей, здатних генерувати нові ідеї, виробляти конкурентноздатну продукцію, збагачувати духовність і культуру нації.

Саме заохочення і підтримки на державному рівні таланту, творчої праці потребує наше суспільство. В Україні забезпечено умови для творчих особистостей щодо використання нових ідей, інтелектуальних напрацювань в усіх сферах життєдіяльності нації. Сьогодні в Україні, не зважаючи на кризу, є можливість заробляти на інтелекті, знаннях, творчих досягненнях так, як це робиться в усіх економічно розвинених державах.

Слід зазначити, що в інтелектуальній частині українського суспільства вже є розуміння того, що саме інтелектуальний капітал відіграє головну роль у формуванні економіки нового типу, але далі цього розуміння поки що суттєвих зрушень не відбувається. В той же час статистичні дані винахідницької активності, світове визнання наших творчих досягнень свідчать про високий інтелектуальний потенціал українських творців.

Приємно, що найвпливовіші міжнародні організації в сфері інтелектуальної власності - Всесвітня організація інтелектуальної власності (ВОІВ), Європейська патентна організація (ЄПО) - визнають Україну як державу з високим інтелектуальним потенціалом та ефективно діючою державною системою правової охорони інтелектуальної власності. У жовтні 2009 р. на ім'я Прем'єр-міністра України надійшов лист від Генерального директора ВОІВ Френсиса Гаррі, у якому він високо оцінює діяльність Держдепартаменту як національного координатора виконання програм співробітництва в рамках Угоди про співробітництво між ВОІВ та Кабінетом Міністрів України, підписаної 28.05.02 р. Важливо також, що за останні 8 років золотими медалями ВОІВ у різних номінаціях було нагороджено 46 вітчизняних винахідників, а сім українських підприємств з інноваційною діяльністю отримали почесну відзнаку ВОІВ у вигляді пам'ятного знака особливого зразка. Це високе міжнародне визнання досягнень України в сфері інтелектуальної власності. Щорічні українські конкурси „Винахід року” показали, що в нашій державі є винаходи, зокрема, в галузі медицини, агропромисловості, електроніки та комунікацій, які можуть бути основою найсучасніших технологій і приносити державі значні прибутки. Світові добре відомі також наші письменники, артисти, художники, чий творчі здобутки збагачують духовну скарбницю людства.

Але, на жаль, значна кількість об'єктів права інтелектуальної власності в Україні не залучена до цивільного обороту, нові товари, послуги, об'єкти авторського права і суміжних прав не представлені навіть на національному ринку, а це - величезний резерв як для економіки держави в цілому, так і для окремих підприємств. Інноваційний процес є багатоступеневим комплексом робіт, у якому задіяні як автори ідеї, винахідники, новатори, так і особи, які займаються виробництвом та просуванням продукції на внутрішні та зовнішні ринки.

Важливо запровадити механізми ефективного перетворення інтелектуальних ресурсів нації, інтелектуального капіталу українського суспільства у виробництво матеріальних і духовних благ. Необхідно на державному рівні чітко визначити, які саме українські винаходи, новітні технології, досягнення у сфері культури й мистецтва забезпечать необхідний рівень конкурентноздатності на світовому ринку і вкладати максимум зусиль у розвиток саме цих напрямків.

На початку 2009 р. Держдепартаментом затверджено Концепцію розвитку державної системи правової охорони інтелектуальної власності на 2009-2014 рр. (далі - Концепція), яку ми сприймаємо як наступний важливий етап нашої діяльності. В Концепції окреслені шляхи і засоби вирішення завдань, що постають перед державною системою правової охорони інтелектуальної власності (далі - державна система) на наступні 6 років. Ухвалена також Програма розвитку державної системи правової охорони інтелектуальної власності на 2010-2014 рр. (далі - Програма), спрямована на реалізацію положень прийнятої Концепції.

Як відомо, існуюча в Україні державна система в цілому відповідає міжнародним нормам і стандартам. Однак, необхідність враховувати новації міжнародного правового регулювання в сфері інтелектуальної власності, сучасні пріоритети внутрішньої та зовнішньої політики держави, зокрема вимоги щодо створення Зони вільної торгівлі між Україною та ЄС, а також прагнення активно сприяти використанню інтелектуальних ресурсів нації для економічного зростання держави, обумовлює потребу у її удосконаленні.

У Концепції визначені базові напрямки розвитку державної системи, пов'язані з удосконаленням національного законодавства, посиленням захисту прав інтелектуальної власності, удосконаленням експертизи заявок на всі об'єкти права

інтелектуальної власності, розповсюдженням знань, підготовкою спеціалістів тощо. Але крім традиційних напрямків, за якими розвивається система, починаючи з 2000 року, для нас дуже важливо врахувати у своїй наступній діяльності сучасні пріоритети зовнішньої і внутрішньої політики держави, проблеми і виклики сьогодення.

Зупинюсь тільки на деяких нових напрямках розвитку системи, які ми започаткували у минулому році. Як відомо, у 2007 році розпочато переговорний процес стосовно нового базового договору між Україною та Європейським Союзом, виконання якого в нашій сфері потребуватиме в першу чергу посилення захисту прав інтелектуальної власності. В майбутню Угоду про Зону вільної торгівлі між Україною та Європейським Союзом (ЗВТ), передбачається включити окремий розділ, який визначатиме базові принципи правової охорони інтелектуальної власності відповідно до європейських норм і стандартів. На сьогодні відбулося вже дев'ять раундів переговорів щодо створення ЗВТ, у ході яких розроблено проект Угоди про створення ЗВТ, який містить розділ IX «Інтелектуальна власність». Зазначений розділ охоплює всі питання, пов'язані з правовою охороною об'єктів інтелектуальної власності. Зокрема, це авторське право і суміжні права, торговельні марки, винаходи, промислові зразки, топографії інтегральних мікросхем, географічні зазначення, а також питання захисту прав інтелектуальної власності. Особлива увага приділена правовій охороні географічних зазначень.

Важливо також, що на цей час відбулось вже 33-є засідання Української частини Комітету з питань співробітництва між Україною та ЄС, де також розглядаються проблеми, пов'язані з інтелектуальною власністю. Враховуючи активну співпрацю з ЄС в цьому напрямку актуальним для нас є питання щодо визначення доцільності приєднання нашої держави до Європейської патентної конвенції та членства України у Європейській патентній організації (ЄПО). До речі, ініціатором такої пропозиції для України була ЄПО, але це питання потребує всебічного детального вивчення щодо доцільності такого кроку та широкого обговорення з громадськістю.

Останні роки до кризи в Україні встановилась тенденція до щорічного збільшення кількості заявок на видачу охоронних документів майже на всі об'єкти права промислової власності. У середньому до Держдепартаменту щорічно надходило близько 35 тис. заявок (в тому числі понад 15 % від іноземних заявників), а видавалось до 25 тис. охоронних документів (патентів, свідоцтв). При цьому збільшувалась активність серед іноземних заявників. Слід зазначити, що ця тенденція і зараз зберігається для заявників із США, Німеччини, Франції, Швеції. Це свідчить про те, що, не зважаючи на кризу, ринок України становить інтерес для іноземних заявників з економічно розвинених країн. Безумовним досягненням вважаємо скорочення термінів розгляду заявок, що вдалося зробити завдяки здійсненню низки організаційно-технічних заходів. Якщо у 2000 році заявка на винахід розглядалася в середньому 33 місяці, то у 2008 році цей показник зменшився до 15 місяців. Таку ж тенденцію маємо й щодо торговельних марок.

Особливо важливо визначитись відносно найперспективніших об'єктів права інтелектуальної власності. Як вже повідомлялось, з 2008 р. в Україні функціонує безоплатна база даних „Перспективні винаходи України“, які відбираються спеціально утвореною при Національній академії наук України Експертною радою з відбору перспективних винаходів. На сайті Держдепартаменту розміщена детальна інформація щодо засад функціонування цієї бази. Маємо надію, що оприлюднення відомостей про перспективні об'єкти винахідницької діяльності сприятиме практичному здійсненню і просуванню на вітчизняний та світовий ринки винаходів, які можуть успішно використовуватись у майбутньому.

Не можна не висловити задоволення помітним прогресом, пов'язаним із застосуванням найсучаснішої техніки і нових інформаційних технологій у процедурі набуття прав на об'єкти промислової власності. Держдепартамент активно працює в напрямі впровадження електронної подачі матеріалів заявок на об'єкти права інтелектуальної власності та широкого запровадження електронного документообігу, використовуючи найбільш сучасні технології для інформаційного забезпечення та удосконалення якості експертизи заявок. Сьогодні ми здійснюємо комплекс робіт, пов'язаних із практичним використанням нової безпаперової (електронної) технології документообігу. Повний перехід від паперового до електронного діловодства наразі є пріоритетним завданням інформаційного забезпечення діяльності ДП „Український інститут промислової власності” (Укрпатент). Слід відмітити також активну участь Держдепартаменту у Координаційній Раді проекту з промислового випуску регіонального патентно-інформаційного продукту країн СНД на CD-ROM.

Ці досягнення дають підстави для реалізації досить амбітної мети - набуття відомством статусу Міжнародного пошукового органу та Міжнародного органу попередньої експертизи в системі міжнародного Договору про патентну кооперацію (РСТ). Але це питання також потребує детального вивчення і обговорення.

Всім відомо, що Україна виборолала право разом із Польщею проводити чемпіонат Європи з футболу у 2012 р. На сьогодні вкрай важливим для нас є виконання норм Закону України „Про організацію та проведення фінальної частини чемпіонату Європи 2012 з футболу в Україні” (далі -Закон), що стосується забезпечення прав інтелектуальної власності УЄФА, зокрема, при проведенні експертизи заявок. З цією метою відповідно до норм ч. 3 ст. 6 згаданого закону Держдепартаментом утворена Постійно діюча група експертів з питань інтелектуальної власності УЄФА. Це покладає на нас велику відповідальність. У ході виконання Державної цільової програми щодо підготовки та проведення чемпіонату виникла необхідність внесення змін до норм згаданого Закону з метою визначення конкретних повноважень правоохоронних і контролюючих органів щодо запобігання та припинення порушення прав інтелектуальної власності УЄФА та її комерційних партнерів, недопущення паразитичного маркетингу. УЄФА поставила питання щодо посилення захисту своїх прав інтелектуальної власності. Реалії сьогодення потребують запровадження ефективних механізмів дії правових норм, чіткого визначення понятійного апарату Закону, розмежування повноважень державних органів влади тощо.

У грудні 2009 р. у Києві за участю президента УЄФА Мішеля Платіні, Президента та Прем'єр-міністра України, високопосадовців України та Польщі відбулась церемонія презентації символу Чемпіонату Європи з футболу 2012 року. Він являє собою футбольний м'яч і дві квітки. Також було презентовано слоган чемпіонату - „Творимо історію разом” - українською, російською та англійською мовами. Відтепер ми маємо ще більше уваги приділяти захисту прав інтелектуальної власності УЄФА.

Удосконалення законодавства. Продовжується робота над розробленим фахівцями Держдепартаменту законопроектом „Про внесення змін до деяких законів України з питань інтелектуальної власності”, спрямованого на внесення змін до всіх спеціальних законів у сфері промислової власності.

Законодавство України і, насамперед, така важлива його складова як захист прав інтелектуальної власності сьогодні відповідає міжнародним нормам і стандартам, що використовуються у країнах-членах Світової організації торгівлі (СОТ), а більшість його норм гармонізовано з положеннями відповідних Директив Ради ЄС. Але необхідно активізувати роботу щодо подальшого удосконалення поло-

жень, пов'язаних із захистом прав інтелектуальної власності, що містяться у загальному і спеціальному законодавстві України. Першочерговим завданням є адаптація національного законодавства до законодавства ЄС. Необхідно також привести у відповідність правові норми і терміни, що застосовуються в кодексах України і спеціальних Законах у сфері інтелектуальної власності.

Крім вже згаданих законопроектів вимагають удосконалення правові норми, пов'язані з введенням об'єктів права інтелектуальної власності в цивільний оборот, оцінкою вартості прав інтелектуальної власності та інші.

Багато уваги, як і в минулі роки, приділяється проблемі забезпечення ефективного адміністративного й судового захисту прав на результати інтелектуальної, творчої діяльності. Захист прав в Україні здійснюють такі органи державної виконавчої влади як Міністерство освіти і науки України, Державний департамент інтелектуальної власності, Міністерство внутрішніх справ України, Державна митна служба України, Антимонопольний комітет України, Служба безпеки України, Державна податкова адміністрація України, Державний комітет України з питань технічного регулювання і споживчої політики, а також суди.

Юрисдикція судів поширюється на всі правовідносини, що виникають у державі, а звернення в суд є невід'ємним правом особи, передбаченим Конституцією України. Захист прав інтелектуальної власності здійснюється в рамках цивільного, господарського, адміністративного, кримінального, митного законодавства, а правовласник має можливість звернутися за захистом своїх прав у державні органи виконавчої влади, в суд або у відповідні контролюючі чи правоохоронні органи, за власним вибором, але в межах компетенції цих органів. У загальних і господарських судах успішно функціонують спеціалізовані палати і/або колегії з найбільш кваліфікованих суддів для розгляду спорів з питань інтелектуальної власності. Діють адміністративні суди відповідно до норм Кодексу адміністративного судочинства України. В адміністративні суди, що є спеціалізованими судами, можуть бути оскаржені будь-які рішення, дії або бездіяльність суб'єктів владних повноважень, крім випадків, коли щодо таких рішень, дій або бездіяльності Конституцією або законами України встановлено інший порядок судового розгляду.

Впроваджені в Україні механізми захисту прав інтелектуальної власності дають можливість юридичним і фізичним особам ефективно захистити свої права. Як свідчить аналіз судової практики розгляду спорів, пов'язаних із об'єктами права інтелектуальної власності, сьогодні юридичні і фізичні особи більш активно захищають свої права у судах усіх рівнів, ніж кілька років тому, і кількість таких справ постійно зростає. Саме це дає нам підстави вивчити питання щодо можливості утворення в Україні Патентного суду (Суду з питань інтелектуальної власності). На цей час ми також опрацьовуємо питання, пов'язані із запровадженням механізмів позасудового вирішення спорів (медіації).

Одним із способів захисту прав інтелектуальної власності в адміністративному порядку є розгляд заперечень проти рішень Державного департаменту інтелектуальної власності в Апеляційній палаті, що є колегіальним органом Держдепартаменту. Заявник може звернутися в суд або подати в Апеляційну палату заперечення проти рішення Держдепартаменту щодо набуття прав інтелектуальної власності. Слід зазначити, що активність заявників щодо подачі таких заперечень в Апеляційну палату щороку зростає. Це свідчить про довіру та визнання заявниками професійних якостей членів колегій Апеляційної палати. Апеляційна палата розглядає також і заяви про визнання торговельної марки добре відомою на території України. Ми маємо на меті на законодавчому рівні розширити повноваження Апеляційної палати Держдепартаменту, забезпечити макси-

мальну відкритість прийнятих нею рішень, а також надати можливість третім особам подавати заперечення проти рішень Держдепартаменту.

З 2003 р. здійснюється виконання урядової Комплексної програми профілактики злочинності у відповідності з „Програмою скоординованих дій правоохоронних і контролюючих органів по боротьбі з незаконним виробництвом, поширенням і реалізацією аудіо- і відеопродукції, компакт-дисків та інших об'єктів інтелектуальної власності” (далі - Програма). В кінці листопада минулого року бул затверджена нова Програма, положення якої спрямовані на удосконалення механізмів співпраці правоохоронних і контролюючих органів по боротьбі з порушеннями у сфері інтелектуальної власності. Створено також нову Координаційну Раду, що діє на постійній основі, та затверджено Положення про неї.

Уже кілька років активно працюють у регіонах України державні інспектори ; питань інтелектуальної власності, що є співробітниками Держдепартаменту.) рамках виконання згаданої Програми державними інспекторами здійснюються разом із представниками правоохоронних і контролюючих органів перевірки щодотримання законодавства в сфері інтелектуальної власності. Ми відстоюємо позицію щодо необхідності збільшення чисельності інспекторів, розширення її повноважень, з тим, щоб підвищити ефективність роботи по захисту прав інтелектуальної власності в усіх регіонах України.

Продовжується робота, пов'язана з легалізацією використання комп'ютерних програм і баз даних в органах виконавчої влади в рамках затвердженої Урядом 2002 р. „Концепції легалізації програмного забезпечення і боротьби з нелегальним його використанням”.

Протягом 2009-2010 років Держдепартамент продовжував роботу щодо забезпечення функціонування системи управління якістю, розробленої та затвердженої на виконання заходів, передбачених постановою Кабінету Міністрів України від 11.05.2006 року № 614 „Про затвердження Програми запровадження системи управління якістю в органах виконавчої влади” з метою підвищення результативності та ефективності його діяльності.

У кінці року у Держдепартаменті пройшов наглядовий аудит системи управління якістю, за результатами проведення якого було підтверджено її відповідність вимогам міжнародного стандарту ISO 9001-2000 „Система управління якістю. Вимоги”.

Зазначений аудит засвідчив, що діяльність Держдепартаменту щодо організації забезпечення охорони прав на об'єкти інтелектуальної власності здійснюється відповідно до вимог зазначеного міжнародного стандарту.

Держдепартамент орієнтується на використання передового світового досвіду, освоєння та впровадження новітніх технологій з метою досягнення максимального задоволення потреб споживача - винахідника, науковця, новатора творчої еліти країни. Безпосереднє завдання його керівництва полягає у постійному поліпшенні якості послуг та задоволенні зростаючих до них вимог.

Міжнародне співробітництво. Представники України як держави-члена ВО постійно беруть активну участь у визначенні її політики, стратегічних цілей, а також у вдосконаленні міжнародного законодавства у сфері інтелектуальної власності.

Ми маємо намір розширювати співпрацю з Всесвітньою академією ВОІВ. Формальним об'єктом було створення міжнародного навчально-наукового центру. Першим кроком можна вважати успішне проведення у липні 2009 р. Міжнародної літньої школи з питань інтелектуальної власності при Одеській національній юридичній академії. Проведення літньої школи ініційовано Держдепартаментом, спільно з ВОІВ. На цей час вже об'явлено конкурс щодо відбору слухачів для участі у другій „літній школі”, яка проходитиме там же з 19 по 30 липня 2010 р.

В рамках міжнародного співробітництва значно активізувалась діяльність Українсько-американської групи співпраці з питань забезпечення виконання законодавства у сфері інтелектуальної власності. Відбулось вже 11 засідань цієї групи. Представники США відмітили значне покращення ситуації щодо захисту прав інтелектуальної власності в нашій державі. Американська сторона підтримує прагнення України бути повністю виключеною із так званого списку „Special 301”.

Важливим для нас є також виконання дворічного плану співробітництва між ЄПВ та Держдепартаментом (2009-201 Опр.), спрямованого на максимальне наближення державної системи правової охорони інтелектуальної власності України до системи, яку мають країни Євросоюзу. Важливо відмітити, що, на думку ЄПВ, наше співробітництво з площини технічної допомоги з боку ЄПВ вже перейшло у сферу взаємовигідних партнерських відносин.

Хочу особливо підкреслити, що підготовка кваліфікованих фахівців з питань інтелектуальної власності на сучасному етапі як і раніше є одним із важливих завдань Держдепартаменту. Сьогодні до Держдепартаменту надходить багато запитів щодо перспектив отримання вищої освіти в сфері інтелектуальної власності у зв'язку із можливою реорганізацією державного вищого навчального закладу „Державний інститут інтелектуальної власності” в структурний підрозділ Одеської національної юридичної академії. Хочу запевнити, що всі бажаючі, як і раніше, зможуть отримати диплом і повноцінні знання в цій сфері.

Зрозуміло, що перехід до інноваційної моделі розвитку потребує, з одного боку, формування в державі цілісної системи з ефективного перетворення нових знань у нові технології, продукти і послуги, що поставлятимуться на національний та зовнішній ринки, а з іншого - підвищення рівня сприйняття інновацій реальним сектором економіки. Недостатня поінформованість суспільства з питань охорони прав інтелектуальної власності приводить до порушення цих прав, а також гальмує введення об'єктів права інтелектуальної власності в цивільний оборот, що позначається на економічному розвитку держави й одержанні належного прибутку фізичними і юридичними особами.

Хочу нагадати, що в Україні на цей час 16-ма вищими навчальними закладами здійснюється підготовка фахівців зі спеціальності „Інтелектуальна власність”. Розроблено галузеві стандарти й програми вищої освіти з цієї спеціальності, які потребують удосконалення.

На сьогодні залишається актуальним питання щодо підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування, керівників державних підприємств, установ і організацій у сфері інтелектуальної власності.

Впевнений, що буде удосконалюватись і система безперервної освіти шляхом широкого застосування дистанційних технологій навчання і сучасних форм організації навчального процесу.

Я думаю, що удосконалення структури й змісту вищої освіти буде продовжуватись шляхом включення до освітніх програм питань інноваційної діяльності (стратегічного менеджменту, маркетингу, технологічного аудиту, фінансів, комерціалізації результатів інтелектуальної діяльності тощо).

Важливим напрямком підготовки фахівців вважаємо:

- розвиток міжнародного співробітництва з питань освіти у сфері інтелектуальної власності шляхом створення міжнародного навчально-наукового центру та запровадження освітньої діяльності, пов'язаної із реалізацією міжнародних магістерських програм підготовки фахівців у сфері інтелектуальної власності, трансферу технологій та інноваційної діяльності;

- удосконалення науково-методичного забезпечення освітньої діяльності;
- створення умов для підготовки наукових кадрів у сфері інтелектуальної власності;
- охоплення навчанням у сфері інтелектуальної власності нових категорій населення, насамперед шкільної молоді.

Як і в минулі роки важливою складовою діяльності Держдепартаменту є поширення знань та інформаційне забезпечення в сфері інтелектуальної власності з метою формування у населення правової культури й базових знань у цій сфері. Держдепартаментом постійно здійснюється комплектування Фонду патентної документації громадського користування (ФГК), що забезпечує доступ громадськості до національної патентної документації і патентної документації зарубіжних країн. Комплектування фонду здійснюється як шляхом міжнародного обміну патентною документацією, так і в рамках міжнародного співробітництва Держдепартаменту з BOIV і ЄПВ у сфері патентної документації та інформації. На сьогодні ФГК є найбільш повним і сучасним фондом патентної документації в Україні і фактично виконує функції загальнодоступної патентної бібліотеки.

На цей час ми ставимо перед собою конкретне завдання - розробити та реалізувати комплекс заходів, пов'язаних зі створенням загальнодоступної цифрової патентної бібліотеки, першим етапом якого є розробка відповідної Концепції та заходів щодо її реалізації.

Таким чином, державна система правової охорони інтелектуальної власності в Україні впевнено наближається до міжнародних стандартів, і ми маємо намір здійснити всі необхідні організаційно-правові заходи, спрямовані на її подальше удосконалення.

УДК 371

М.А. ПРИГОДІЙ

СТАН ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття присвячена визначенню теоретичних основ підготовки студентів педагогічних вишів та стану готовності вчителів технологій до профільного навчання учнів.

Ключові слова: готовність до навчання, вчитель технологій, профільне навчання.

Аннотация. Статья посвящена определению теоретических основ подготовки студентов педагогических вузов и состояния готовности учителей технологий к профильному обучению учащихся.

Ключевые слова: готовность к обучению, учитель технологий, профильное обучение.

Annotation. Article is devoted to the theoretical foundations of preparation of students of pedagogical universities and status of preparation of teachers of technology to profile teaching.

Key words: willingness to learn, teacher technology, profile teaching.

Актуальність теми. Концепція профільного навчання передбачає, що вивчення нової інтегративної освітньої галузі «Технології», включає розділи, що охоплюють базові найпоширеніші і перспективні технології та методику, яка передбачає творчий розвиток учнів в рамках системи проєктів під керівництвом спеціально підготовлених учителів при наявності адекватної навчально-матеріальної бази, дозволить молоді набути загально трудові та частково спеціальні знання й вміння, забезпечити інтелектуальний, фізичний, моральний та естетичний розвиток учнів та їх адаптацію до сучасних соціально-економічних умов.

Досягнення цих цілей вимагає підготовлених педагогів, що володіють технологічною культурою і є висококваліфікованими фахівцями у певній галузі технологічного профілю. Вивчення рівня готовності вчителів технологій, що працюють в сучасній школі, і випускників педагогічних вузів до організації профільного навчання школярів є актуальною проблемою сьогодення.

Мета статті. Визначити теоретичні основи підготовки студентів педагогічних вишів та стан готовності вчителів технологій до профільного навчання учнів.

Виклад матеріалу. Аналіз сутності профільного навчання в цілому та технологічного напрямку зокрема дозволяє виділити основні вимоги до вчителя профільної школи.

Учитель зобов'язаний бути не просто фахівцем високого рівня, що відповідає профілю та спеціалізації своєї діяльності, але і повинен забезпечувати:

- варіативність та особистісну орієнтацію освітнього процесу (проектування індивідуальних освітніх траєкторій);

- практичну орієнтацію освітнього процесу з введенням інтерактивних, діяльнісних компонентів (засвоєння проектно-дослідницьких і комунікативних методів);

- завершення профільного самовизначення старшокласників і формування здібностей і компетентностей, необхідних для продовження освіти у відповідній сфері професійної освіти [3].

Таким чином, постає проблема професійної готовності вчителів, їх підбору та навчання. Не можна говорити про якісний методичний супровід навчальних планів без підготовки кваліфікованих кадрів, їх бажання і прагнення працювати на істотно більш високому професійному рівні.

Готовність учителів технологій до організації профільного навчання є складовим компонентом їхньої професійної готовності. У сучасній педагогічній науці професійна підготовка вчителя розглядається як цілісний процес формування системи загальних, психолого-педагогічних, предметних і методичних знань і умінь. Структуру готовності фахівця, на думку більшості дослідників, складають компоненти, які утворюють цілісне психічне явище (стан особистості), що інтегрує знання і вміння, необхідні для виконання конкретної діяльності.

Згідно В. Сластеніну, в структурі професійної готовності вчителя виділяються наступні компоненти:

- психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність);

- науково-теоретична готовність (обсяг необхідних для педагогічної діяльності суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань);

- практична готовність (наявність сформованих на потрібному рівні професійно-педагогічних умінь і навичок);

- психофізична готовність (сформованість професійно-значущих якостей особистості);

- фізична готовність (відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності) [8].

Професійна готовність є необхідною умовою успішного виконання професійної діяльності фахівця, вона інтегрує психологічні та особистісні характеристики, якості та властивості особистості, які обумовлені системою професійних вимог до фахівця. Така готовність може бути результатом тільки спеціально організованого процесу підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Організація профільного навчання в школі є одним з напрямків професійної діяльності вчителя технологій, тому готовність до його здійснення входить в усі компоненти професійної готовності. Проте, важливо виділити цю готовність із загальної структури професійної готовності. Готовність майбутнього вчителя тех-

нологій до організації профільного навчання зберігає при цьому саму структуру готовності до професійної діяльності.

Отже, готовність учителя технологій до організації профільного навчання є комплексне новоутворення, що включає компоненти.

- мотиваційний (сформованість мотивації вчителя до організації профільного навчання школярів);

- когнітивний (наявність системи знань про сутність і зміст профільного навчання школярів);

- діяльнісно-практичний (сформованість умінь і навичок, необхідних для організації допрофільної підготовки та профільного навчання школярів).

Розглянемо кожен компонент готовності з урахуванням вимог, професіограми вчителя технологій, визначимо критерії готовності майбутнього вчителя технологій до організації профільного навчання школярів.

Мотиваційний компонент розкривається через проблему мотивації педагогічної діяльності вчителя. Мотивація - це, з одного боку, система факторів, що детермінують поведінку людини (включає потреби, мотиви, цілі, наміри), з іншого боку - процес, який стимулює поведінкову активність на певному рівні [6].

Цей компонент включає усвідомлення вчителем технологій необхідності та важливості організації профільного навчання в сучасній школі і позитивного ставлення до даної діяльності.

Особливий мотиваційний стан пізнавального характеру називають інтересом. Інтерес пов'язаний з інтенсивністю орієнтовно-дослідницької діяльності вчителя. Позитивний емоційний стан, що супроводжує інтерес, сприяє засвоєнню нових знань, розвитку вмінь і навичок.

Мотиваційний компонент, включає і спрямованість особистості, як сукупність соціально-моральної, професійно-педагогічної та пізнавальної спрямованості [7, с. 29]. Серед найважливіших професійно-значущих властивостей і якостей особистості вчителя В.Сластенін [8] виділяє любов до дітей, інтерес до професії вчителя і до викладання предмету, педагогічний обов'язок і відповідальність, самовідданість, педагогічний такт, педагогічну справедливість, культуру науково-педагогічного мислення. Ці якості особистості вчителя характеризують і його готовність до організації профільного навчання.

Когнітивний компонент передбачає наявність у вчителя комплексу знань про сутність, зміст, форми, методи і засоби профільного навчання та допрофільної підготовки, про критерії і показники профільного та професійного самовизначення школярів, а також про методи профільної діагностики. Когнітивний компонент також повинен включати систему знань з обраної спеціальності. Так, учитель технологій повинен володіти знаннями теоретичних основ сучасних технологічних процесів і сучасного виробництва в цілому і за конкретними спеціальностями зокрема (автосправа, електротехніка, деревообробка, обробка металів, кулінарія тощо).

Як свідчать відповідні дослідження, не будь-яка сприйнята людиною інформація може трансформуватися у знання.

А. Вербицький уточнює, що інформація стає знанням тоді, коли зрозумілий її зміст, перебудован минулий досвід особистості з урахуванням нового змісту в тих ситуаціях, які відображені в цій інформації [4, с. 22].

Ю. Бабанський і В. Сластенін надають особливого значення навіть не обсягу знань, а їх мобільності і керованості, гнучкого пристосування до шкільних умов [1; 8].

Діяльнісно-практичний компонент включає уміння і навички, необхідні для організації профільного навчання: вміння здійснювати допрофільну підготовку,

здійснювати діагностику уподобань та інтересів школярів, організовувати ділові ігри, застосовувати проєктний метод навчання, організовувати продуктивну працю школярів і т.д. Важливою складовою цього компонента, повинні бути прикладні уміння з різних спеціальностей.

В. Загвязінський і Л. Грищенко розглядають вміння як здатність використовувати наявні знання для вирішення теоретичних і практичних завдань [5]. Знання, вміння та навички взаємопов'язані: знання служать передумовою формування умінь, а вміння в свою чергу, можуть поступово переходити в навички-дії, сформовані шляхом багаторазового повторення і доведені до автоматизму.

Вищеназвані компоненти не вичерпують в цілому характеристику готовності майбутнього вчителя технологій до організації профільного навчання, проте в рамках дослідження їх виділення має певну продуктивну значимість.

На основі викладеного вище, можна визначити критерії, що дозволяють визначити той чи інший рівень готовності студентів до профільного навчання учнів. До таких критеріїв віднесено:

- **потрібно-мотиваційний** (усвідомлення значущості організації профільного навчання в сучасній школі і позитивне ставлення до даної діяльності, інтерес до вчительської професії в цілому і до обраної спеціальності зокрема);
- **когнітивний** (наявність комплексу знань про сутність і зміст технологічного профілю навчання, про показники спрямованості та схильності школярів до вивчення технологічного профілю навчання, про методи профільної діагностики та профільної орієнтації, спеціальних знань);
- **діяльно-практичний** (уміння і навички, необхідні для реалізації технологічного профілю: вміння проводити ділові ігри, застосовувати проєктний метод навчання, організовувати продуктивну працю школярів, здійснювати профільну діагностику і профільну орієнтацію і т.д.).

Виділені критерії дозволяють дати характеристику різних рівнів готовності вчителя технологій до організації профільного навчання в сучасній школі. Припустимо, що таких рівнів може бути три: високий, середній, низький.

Високий рівень готовності характеризується наявністю у вчителя повного обсягу знань: загально-педагогічної (знання теорії профільного навчання та допрофільної підготовки), психологічних (знання психологічних і вікових особливостей школярів та їх професійного самовизначення), спеціальних (з предмета в цілому і з будь-якої галузі виробництва), методичних (знання методики профільного навчання школярів). Учителі з високим рівнем готовності володіють сформованими загально-педагогічними і прикладними (спеціальними) вміннями. Вони люблять дітей, професію вчителя і свій предмет та усвідомлюють необхідність і доцільність введення профільного навчання.

Середній рівень готовності властивий учителям, що володіють достатнім, але не повним обсягом необхідних знань. Ця неповнота знань виявляється в тому, що вчитель не володіє всіма вміннями, що складають діяльно-практичний компонент досліджуваної готовності.

Наприклад, відсутність достатніх знань з профільної діагностики може бути пов'язана з тим, що у вчителя не розвиваються вміння діагностування професійних інтересів та нахилів школярів і т.п. Педагоги не мотивовані до профільного навчання, хоча і визнають необхідність його введення в старших класах загальноосвітньої школи.

Низький рівень готовності проявляється в задовільному обсязі знань, достатніх для традиційного ведення занять з освітньої галузі «Технології», але недостатніх для організації профільного навчання як поглибленого навчання основам будь-якої

спеціальності. Відповідно, недостатньо сформованими виявляються у вчителів вміння, особливо прикладні, спеціальні, а також уміння допрофільної підготовки тощо. Вчителі зазначеної групи негативно ставляться до введення профільного навчання.

Відповідно до завдань дослідження було опитано 43 вчителі технологій міських і сільських загальноосвітніх шкіл Чернігівської області з метою визначення рівня готовності вчителів до організації профільного навчання (рис. 1).

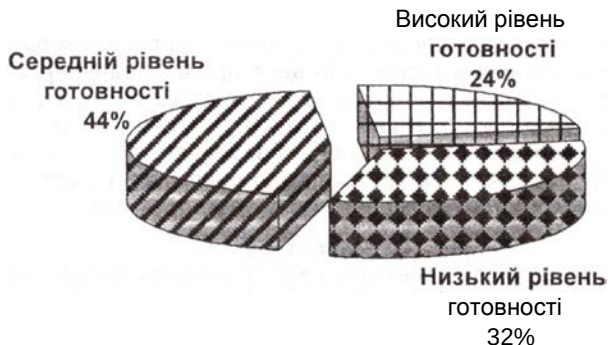


Рис. 1. Аналіз рівня готовності вчителів технологій до профільного навчання

Як видно з графіку, лише 24 % вчителів вважають, що вони повністю готові до організації профільного навчання школярів, 44 % опитаних оцінюють рівень своєї готовності як середній, а 32 % - як низький.

Вивчення діяльності вчителів технологій показало, що вони відчують значні труднощі у реалізації профільного навчання:

- у реалізації допрофільної підготовки школярів;
- у здійсненні профільної орієнтації учнів 8-9 класів;
- в оцінці рівня сформованості професійної спрямованості і професійного вибору школярів;
- у виборі цілей і завдань, плануванні діяльності з організації технологічного профілю навчання школярів;
- у виборі форм і методів профільного технологічного навчання школярів;
- у розробці курсів за вибором та ін.

Висновок. Аналіз результатів діяльності шкіл, в яких запроваджено технологічний профіль навчання, показав, що ці освітні установи стикаються з низкою проблем. Основними з них є наступні:

перша, це проблема матеріальної бази шкіл, яка в даний час не відповідає вимогам реалізації технологічного профілю навчання. Особливо гостро ця проблема стоїть в сільських школах;

друга проблема проявляється у достатньо низькому інтересі учнів до технологічного профілю;

третья проблема пов'язана з відсутністю підготовлених педагогічних кадрів. Учителі технологій є хорошими фахівцями в певних галузях сучасних технологій, в той же час їм не вистачає достатньої кваліфікації, вони не мають кваліфікаційних розрядів з робочих спеціальностей, чи хоча б початкової професійної підготовки з них. Крім того, недостатнім є рівень їх теоретичної підготовленості, що виявляється у невмінні скласти програми курсів, підібрати матеріал для проведення профільної орієнтації і т.п.

Результати проведеного анкетування показали, що значна частина вчителів (72 %) вважає причиною невисокого рівня своєї готовності до організації профільного навчання відсутність підготовки в даному аспекті в процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Перспективи подальших досліджень. Наукові дослідження, присвячені окремим аспектам історії становлення і розвитку системи професійно-педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, починають здійснюватися в 20-х роках минулого століття. Найбільш інтенсивно питання підготовки вчителів технологій стали вивчатися в останні три десятиріччя. У цей період опубліковано ряд монографій, захищені докторські та кандидатські дисертації [2].

Однак у названих дослідженнях простежуються лише окремі аспекти вдосконалення підготовки вчителів технологій. Завдання створення цілісної картини підготовки майбутніх вчителів технологій до реалізації технологічного профілю навчання в сучасній школі залишається поки не вирішеним.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
3. Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое методическое сопровождение / Е.В. Воронина. - М.: 5 ЗА ЗНАНИЯ, 2006. - 11 с.
4. Гришин В.В. Методика психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В. В. Гришин, П.В. Лушин; [под общ. В. В. Гришина]. - М.: Наука, 1990. - 64 с.
5. Загвязинский В.И. Основы дидактики высшей школы: [учеб, пособие] / В.И. Загвязинский, Л.И. Грищенко: [под общ. ред. В.И. Загвязинского]. - Тюмень: ТГУ, 1978. - 91 с.
6. Немов Р.С. Психология: [учеб, для студ. высш. пед. учеб, заведений] / Р.С. Немов; в 3 кн. - 4-е изд. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 165 с.
7. Педагогика: [учеб, пособие для студ. пед. учеб, заведений] / В.А. Сластенин и [и др.]. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
8. Сластенин В. А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Сластенин. - М.: МГПИ, 1992. - 180 с.

УДК 37.016:81- 028.31

Н.В. ПРИТУЛИК

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-УКРАЇНОЗНАВЦІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З УКРАЇНСЬКИМ ФОЛЬКЛОРОМ

Анотація. У статті подано аналіз комунікативно-мовленнєвого потенціалу аудиторних та позааудиторних занять з українського фольклору для студентів українознавчих спеціальностей; розглянуто види вмінь, необхідні для здійснення вербальної комунікації; висвітлено окремі методичні питання щодо розвитку цих умінь у процесі ознайомлення студентів із українським фольклором.

Ключові слова: комунікація, мовленнєва ситуація, комунікативно-мовленнєві вміння, фольклор, студенти-українознавці.

Анотація. В статье представлен анализ коммуникативно-речевого потенциала аудиторных и внеаудиторных занятий по украинскому фольклору для студентов украинovedческих специальностей; рассмотрены виды умений, необходимые для осуществления вербальной коммуникации; затронуты методические вопросы, касающиеся развития этих умений в процессе ознакомления студентов с украинским фольклором.

Ключевые слова: коммуникация, речевая ситуация, коммуникативно-речевые умения, фольклор, студенты-украиноведы.

Annotation. In the article the analysis of verbal communicative potential of audience and extracurricular not compulsory classes is presented on Ukrainian folklore for the students of ukrainian-knowledge specialities; the types of abilities, necessary for realization of verbal communication, are examined; methodical questions are affected, touching development of these abilities in the process of acquaintance of students with Ukrainian folklore.

Keywords: communication, vocal situation, communicative-vocal abilities, folklore, students-ukrainian-knowledge.

Уміння орієнтуватися в людському середовищі є надзвичайно важливою умовою особистісного розвитку людини, що вимагає високого рівня необхідності розвитку її комунікативної і соціальної компетентностей. Засобом реалізації соціально-психологічних властивостей (комунікативних, інтерактивних та ін.), через які виявляється комунікативна компетенція, є комунікативне мовлення. Комунікативна лінія в навчанні рідної мови в школі є однією з провідних, що визначено в освітніх документах. Принцип наступності навчання зумовлює необхідність підтримати й удосконалити набуті під час шкільного навчання вміння комунікативного мовлення студентів.

Метою цієї статті є визначення комунікативного потенціалу навчальних дисциплін, пов'язаних із ознайомленням з українським фольклором, у процесі опанування яких студенти, зокрема студенти-українознавці, матимуть змогу поліпшити свої комунікативно-мовленнєві вміння. Саме тому в процесі підготовки статті були поставлені такі *завдання*: на основі аналізу психологічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних джерел визначити ключові поняття, пов'язані із мовленнєвою комунікацією, та можливості програмового матеріалу щодо розвитку усного комунікативного мовлення студентів-українознавців.

Перш за все, розглянемо ключові терміни понятійного апарату, що стосуються проблеми міжособистісної комунікації.

Комунікація (лат. communicatio, від communico - роблю загальним, зв'язую, спілкуюся) - це повідомлення, передача інформації засобами мови, мовлення (вербальна) або інших знакових систем (невербальна) у процесі міжособистісного спілкування. [4, 54] Мовлення є одним із засобів комунікативної діяльності людини. З цього випливає тлумачення поняття **"мовленнєва комунікація"**, яку слід розуміти як комунікацію (спілкування) людей засобами мови (є й інші невербальні засоби комунікації: міміка, жести, знакові зображення).

Спілкування як процес міжособистісної взаємодії розглядали в різні часи В.М. Бех-

терев, Б.Г. Ананьев, В.М. М'ясищев, А.В. Беляева, А.А. Бодальов, Б.Ф. Ломов, В.І. Носуленко, О.О. Леонтьев, М.І. Лисина, Л.П. Крисін та ін.

М.І. Лисина тлумачить поняття **"спілкування"** як "взаємодію двох або кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин та досягнення загального результату" [7, 9]. Подані визначення дають підстави назвати головні *умови* здійснення спілкування: наявність двох (або кількох) осіб: *адресата і адресанта (комунікантів) мовлення*, до якого (яких) воно спрямоване, активність співрозмовників з метою обміну інформацією, здійснення взаємовпливу в певній мовленнєвій ситуації.

Мовленнєву ситуацію як необхідну ланку комунікативної діяльності, її структуру, умови виникнення досліджували О.О. Леонтьев, Т.Е. Сахарова, А.А. Ал-

хазішвілі, Ю.І. Пассов та ін.; здійсненням класифікації мовленнєвих ситуацій, дослідженням особливостей їх різновидів займалися В.Л. Скалкін, Г.А. Рубінштейн Д.І. Ізаренков та інші науковці. Учені по-різному визначають поняття **“мовленнєва ситуація”**. В.Л. Скалкін та Г.А. Рубінштейн розуміють її як таку ситуацію дійсності, “яка викликає певну мовленнєву реакцію” [10, 3]. Т.О. Ладиженська визначає смисл мовленнєвої ситуації в спонуді учнів до “конкретного висловлювання, наближеного до того, яке існує в дійсності, коли задовольняється потреба в комунікації” [5]. Ю.І. Пассов називає мовленнєву ситуацію “тлом для мовленнєвих дій, стимулом до мовлення, сукупністю обставин реальної дійсності, що слугують стимулом до мовленнєвої дії” [8, 25].

У психолінгвістиці (І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв) вміння, необхідні для здійснення мовленнєвої діяльності, класифікують на *частковомовленнєві, мовленнєві та комунікативні*.

До *частковомовленнєвих умінь* учені віднесли звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні вміння. *Мовленнєві вміння* - уміння здійснювати мовленнєву діяльність на рецептивному (аудіювання, читання) й репродуктивному (говоріння, письмо) рівнях. *Комунікативні вміння* визначені вченими як уміння здійснювати мовленнєву діяльність у різних ситуаціях спілкування з орієнтацією на співрозмовника, в тому числі вміння виконувати мовленнєві дії, спрямовані на розв’язання комунікативної задачі на оптимальному рівні.

Для уміння говорити (як і інших репродуктивних та рецептивних умінь) мовець повинен мати достатній словниковий запас, сформованість звуковимовних, орфоепічних, граматичних, частковомовленнєвих умінь. А для здійснення комунікативної діяльності на оптимальному рівні в діалогічній та монологічній формах, як мінімум, -аудіювати, говорити, читати, писати. Крім того, комунікація вимагає від суб’єкта мовлення здатності адекватно реагувати на отриману інформацію; швидко орієнтуватися в ситуації, зважаючи на спонтанність діалогічного мовлення; прогнозувати розгортання бесіди (як на рівні репліки, так і на рівні всього діалогу), а також пам’ятати всі попередні бесіди з даним партнером з метою максимального використання досвіду спілкування, запобігання повторам; пам’ятати все, що сказав співбесідник під час контакту, і все, що сказав сам мовець; миттєво оцінювати всю сукупність відомостей, отриманих до початку своєї мовленнєвої партії; вміти вчасно вставити слово, не порушуючи при цьому прийнятих правил спілкування; уміти слухати співбесідника; дотримуватися певного емоційного тону; слідкувати за правильністю мовної форми, в яку втілюються думки; слухати своє мовлення, щоб контролювати його нормативність та, за необхідності, вносити до сказаного відповідні зміни, виправлення; уміти вилучити інформацію із ситуації спілкування, в тому числі й ту, яка повідомляється паралінгвістичними засобами (жестами, мімікою) [10].

Як бачимо, кожен наступний вид умінь передбачає наявність у суб’єкта мовлення умінь попереднього виду, що дає підстави говорити про концентричність у формуванні й розвитку мовленнєвих умінь: вправління у кожному виді умінь активізує й розвиває попередні.

Саме тому аналіз можливостей занять з українського фольклору щодо розвитку умінь студентів, необхідних для здійснення комунікації, варто розглядати в такому порядку: потенціал розвитку частковомовленнєвих; мовленнєвих; комунікативних умінь. Безумовно, семінарські заняття з навчальної дисципліни «Фольклор України», а також фольклористична практика студентів містять значний

потенціал для вдосконалення всіх груп вищерозглянутих умінь. Розкриємо його більш детально

Розвиток частковомовленнєвих умінь студентів-українознавців відбувається в процесі ознайомлення з новими поняттями, що відбивають реалії духовної та матеріальної культури українців: назви предметів народного одягу та взуття, предметів побуту і вжитку, знарядь праці, страв, обрядових понять тощо, адже кожна тема лекційного чи семінарського заняття з фольклору містить блоки українознавчої лексики. Студенти засвоюють їхню номінацію - діалектну й літературну, граматичну форму, семантику, ознайомлюються з їхнім етносемантичним полем, регіональними відмінностями в плані культурної конотації. Робота з лексичним і фразеологічним фольклористичним матеріалом сприяє збагаченню словникового запасу студентів, їхній етнокультурній обізнаності.

Лексичний і фразеологічний матеріал може бути репрезентований як під час теоретичного ознайомлення з фольклорними жанрами, так і в процесі безпосереднього опрацювання текстів словесної поетичної творчості - пісень, балад, паремій, загадок, казок, легенд, анекдотів тощо. Наприклад, на семінарське заняття з ознайомлення із фольклорним жанром «загадка» можна дібрати зразки давніх українських загадок, відгадками яких є народні реалії побуту: *снувалка (чотири кози - на одній нозі), макогін і макітра з маком (топтух - у лісі, топтушиха - в полі, топтушення - в полі, всі сходяться до однієї доли), кварта (що в хаті щодня цілують?)* та ін.

Весільний обряд породив чималу кількість лексем та сталих етнокультурних регіонально відмінних фразем, кожна з яких презентує назви учасників весілля (*князь (молодий), княгиня (молода), вінчальні батьки, дружки, бояри, свати, світилка* тощо), певну обрядодію або її результат: 1) передвесільний етап: «*сватання*», «*заручини (змовини, оглядини)*», «*йти по слово*» («*випити слово*»), «*подавати рушник*», «*отримати гарбуза*»; 2) підготовка до весілля: «*дівич-вечір*», «*вити гільце (вільце)*», «*шити вінок*», «*бгати коровай*»; 3) власне весілля: «*казати прощу*», «*переливати дорогу*», «*ставати на рушник*», «*загулювати вельон*»; 4) післявесільний: «*вмивати молоду*», «*перепій*», «*кури (цигани)*», «*іти на родини*» та інші.

Родинна обрядова творчість включає велику кулькість традиційних сталих побажань:

- весільних - «дарую бурячок, щоб до року народився козачок», «дарую віночок цибулі, щоб невістка не показувала свекрусі дулі», «дарую дуба на чотири рала, щоб були чотири сини, і всі - генерали»;

- пов'язаних із народженням і хрещенням дитини - «щоб був здоровий, як зима, красивий, як весна, багатий як літо, щедрий, як осінь», «щоб мав від людей честь, а від бога - парть(долю)», «з роси і води».

- новосіллям - «хай у ваше віконце завжди світить сонце», «хай ваша хата буде багата на хороших людей і щирих гостей» та ін.

Активізація в мовленні засвоєної лексики, фраземіки може відбуватися в ході **репродукції**, відтворення фраз, реплік за зразком. Для цього корисною буде організація:

- а) відтворення народних драм або їх фрагментів («Маланка», «Коза», «Вертеп», «Купайло», «Обжинки», «Колодій») на семінарських заняттях та в соціальних установах під час відповідних свят;

- б) імітування весняних обрядових ігор з діалогами («Царенко і Царівна», «Грушка», «Просо», «Жельман (Зельман)» тощо;

- в) інсценування фрагментів весільного обряду, наприклад, сватання, викуповування молодої тощо;

г) спів обрядових пісень, що супроводжували весняні обрядові рухи («Кривий танок»);

д) загадування загадок;

е) розповіді анекдотів.

З метою вдосконалення **комунікативно-мовленнєвих умінь** необхідно створювати умови для виникнення природних мовленнєвих ситуацій, які дадуть змогу на основі засвоєного й активизованого словникового матеріалу набути комунікативних умінь. Це може відбуватися як в аудиторних умовах (на семінарських заняттях), так і в позааудиторних (під час фольклористичної практики).

В аудиторії корисними для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь є інтерактивні методи навчання, такі як взаємонавчання, робота в малих групах.

Взаємонавчання доцільно проводити на семінарських заняттях під час опрацювання будь-яких теоретичних тем з фольклору. Така робота проводиться в три етапи.

I етап - консультаційний: студенти розподіляються на групи (їх кількість має відповідати кількості семінарських питань) і впродовж певного часу - 20-30 хв, спілкуючись, обмінюються інформацією щодо одного з винесених на семінар питань. Наприклад, у межах теми «Весільна обрядовість» кожна група студентів може опрацьовувати матеріал стосовно окремих етапів весільної драми; окремі тематико-хронологічні цикли можуть стати предметом спілкування під час вивчення теми «Думи» тощо.

II етап - навчальний: відбувається перегрупування студентів (у склад кожної групи входить по одному «фахівцю» з кожного питання); їхнє завдання — викласти матеріал стосовно свого питання і засвоїти інші зі слів «фахівців» упродовж відведеної на цей етап викладачем кількості часу).

III етап - контрольний: доцільно проводити у вигляді тестів, нетривалої самостійної роботи тощо.

Така робота є ефективною в плані засвоєння навчального матеріалу та корисною в плані активності їхніх комунікативних здібностей на професійну тематику.

Спілкування студентів в малих групах можна організувати і в процесі опрацювання проблемних фольклористичних питань, наприклад, визначенні специфіки українського фольклору, впливу зміни народного світогляду на український фольклор. З метою систематизації та закріплення опрацьованого на занятті фольклористичного матеріалу можна запропонувати студентам групове складання питальників з певної тематики для фольклористичної експедиції.

Спілкування в групах доцільно організовувати і на семінарському занятті, присвяченому ознайомленню з фольклорним жанром «небилиці». Рекомендується спочатку разом зі студентами на основі аналізу кількох творів цього жанру визначити його особливості, у тому числі й мовленнєві, і, розподіливши студентів на мінігрупи, запропонувати завдання колективно скласти небилиці.

Найбільший комунікативний потенціал, на нашу думку, має фольклористична практика студентів-українознавців. Опитування респондентів являє собою природну мовленнєву ситуацію, в якій закладені умови для активізації усіх видів умінь, необхідних для здійснення мовленнєвої комунікації: наявність адресата і адресанта мовлення (респондент-реципієнт), мотиву і мети спілкування (якомога повніше дізнатись про певне явище духовної культури народу).

Ситуація опитування інформантів є завжди спонтанною. Для успішного проведення сеансу опитування студент повинен володіти низкою комунікативних умінь:

1) сприяти прихильності до себе респондента (ввічливість, повага до респондента та його образу життя) і створювати умови психологічного комфорту для нього;

2) викладати мету сеансу - лаконічно і доступно для інформанта;

3) вдало формулювати запитання - у доступній для інформанта формі, зрозумілою, звичною для нього мовою;

4) володіти власною силою голосу, його інтонаційними можливостями, дотримуватися певного темпу мовлення, виходячи з мети спілкування; розпізнавати інтонаційні відтінки мовлення респондента;

5) добираючи питання, орієнтуватися на співбесідника: його стать (жінка чи чоловік), вік (дитина, молода або літня людина), шлюбний стан (одружений, неодружений, вдівець), особливості темпераменту та характеру (жвавий-спокійний, сміливий-сором'язливий) тощо; дотримуватися принципів етики й такту.

6) делікатно повертати розмову в русло мети дослідження в разі відхилення від теми;

7) уважно слухати оповідача, у разі потреби тактовно уточнювати незрозумілі деталі отриманої інформації, швидко реагуючи на репліки співбесідника;

8) своєчасно вступати в розмову та закінчувати її.

Усі зазначені вище вміння є необхідними для досягнення комунікативної мети в процесі комунікативної діяльності під час проходження фольклористичної або етнографічної практики.

Таким чином, у процесі ознайомлення студентів українознавчих спеціальностей з фольклористичним матеріалом викладачеві необхідно ставити за мету розвиток їхніх комунікативно-мовленнєвих умінь, оскільки рівень їхньої фахової комунікативної компетенції є дуже важливим для майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, актуальним є визначення потенційних можливостей інших фахових дисциплін та розробка відповідних методів, прийомів, форм роботи.

Література:

1. Бріцина О. Гэловаха І. Прозовий фольклор села Плоське на Чернігівщині: Тексти та розвідки. - К.: Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т. Рильського НАН України, 2004. - 584 с.
2. Воронай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис. - К.: Оберіг, 1993. - 590 с.
3. Загадки Яєдохи Зуїхи / Запис. Гчат Танцюра. - К.: Народознавство, 1996. - 42 с.
4. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологи - М.: Полиграфресурсы, 1996. - 156 с.
5. Ладыженская Т. А. Речевая ситуация при обучении устным высказываниям. // Русский язык в школе. - 1974. - № 5.
6. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість: Підручник. - К: Знання-Прес, 2003. - 591 с.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986,-144 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М., 1991.
9. Припулик Н.В. Із спостережень за вербальним і позавербальним компонентами сучасного весільного обряду одного буковинського села // Етнолінгвістичні студії 1. — Київ - Житомир: Полісся, 2007. - С. 114-125.
- Ю.Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. //Иностранные языки в школе, 1966. - № 4. - с. 3.

ЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглядається проблема етичної підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, надається характеристика діяльності студента по формуванню готовності до етично обґрунтованого рішення (цілісність, структурованість).

Ключеві слова: готовність, етична готовність, мислення, професійне мислення, професіограма.

Аннотация. В статье рассматривается проблема этической подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности, дается характеристика деятельности студента по формированию готовности к этически осмысленного решения (целесность, структура).

Ключевые слова: готовность, этическая готовность, мышление, профессиональное мышление, профессиограма.

Annotation. The article reveals the problem of future teacher's preparation to the professional activity. The present article characterizes the student's activity towards the formation of his readiness to take the ethical decision (integrity, structure).

Key words: readiness, ethical readiness, thinking, professional thinking, professional model.

Постановка проблеми. Можливо припустити неминучість труднощів у процесі підготовки майбутнього вчителя: вони пов'язані з тим, що формування й розвиток професійної компетентності вчителя відбувається в умовах особистісних новоутворень, саморозвитку суб'єкта педагогічного професійного навчання, зміни його світосприйняття, світорозуміння реальної педагогічної дійсності.

Проблема етичного навчання майбутнього вчителя розглядається як комплексне. Це вимагає об'єднати зусиль всіх суб'єктів освітнього процесу для підвищення ефективності етичної підготовки в умовах, що забезпечують формування готовності студентів до етично-адекватного рішення професійних завдань.

Мета пропонованої статті полягає в розкритті питання етичного навчання майбутніх вчителів, як сукупність всіх суб'єктів освітнього процесу (комплексне навчання).

Аналіз останніх досліджень. У сучасній педагогічній науці досить уваги приділено будові професійної діяльності вчителя: зокрема, позначенню її потреби і мотиви, а також завдання й дії спрямовані на їхнє рішення. Багатьма авторами (С.Ф.Анісімов, В.В.Давидов, Л.М.Ахмедзянова, М.І.Гей, Е.А.Гришин, Н.В.Демченко, С.Б.Елканов) зазначено, що основні дії педагога, виконані завдяки наявності в них спеціально сформованих різних операцій. Цієї діяльності властиві такі взаємозалежні риси, як відкритість, універсальність, воля, свідомість, ціле направленість, носієм яких виступає той або інший суб'єкт - педагогічний колектив освітньої установи, наприклад, учителювання в цілому.

Виклад матеріалу. Завдання етичного навчання студентів займає особливе місце в ієрархії компонентів змісту педагогічного навчання. Саме життя, як підкреслює С.Ф.Анісімов, не навчає, не утворює в даному відношенні. Етично (науково) обґрунтований характер рішень вчителя в ситуаціях моральних колізій у спілкуванні з різними суб'єктами освітнього процесу виступає, як результат спеціально організованого навчання студентів [1; 67-68].

Однією із завдань професійної діяльності вчителя є створення комплексу умов, якість яких є достатньою:

- для забезпечення процесу формування в навчаючих етичних знань, що вчать-ся адекватного етичного світосприйняття, природи, інших людей, себе;
- етичних представлень; умінь спілкування й взаємодія з людьми, собою, природою, суспільством відповідно до загальнолюдських цінностей, мораллю суспільства, традиціями, особливостями культури свого етносу й ін.;
- розвитку вміння здійснювати етичну рефлексію слів, дій, учинків, поведінки, а також умінь морального самовдосконалення.

Складної по складу педагогічної діяльності іманентно властивий елемент етичного аналізу: всепрониклий" характер педагогічної моралі дає підставу для такого судження. Універсальність педагогічної моралі, як явища в сфері освіти, розвитку, навчання, виховання, інші особливості цього явища, природа якого, як і раніше дискусійна, дозволяє там припустити наступне: у конфліктних ситуаціях, здавалося б, чисто дидактичного характеру, актуалізується готовність учителя до етично-адекватного рішення професійних завдань. Тому формування етичної компетентності, а в її рамках і цій готовності в умовах професійної підготовки вчителя здійснюється не стихійно, а на основі системного, діючого підходів.

Виходимо з організації професійного навчання майбутнього вчителя, яка б забезпечила формування достатніх за рівнем узагальнення, повноти усвідомленості, дієвості й інших знань і умінь фахівців для етично обґрунтованих рішень у ситуаціях моральних колізій. Крім того, освітній процес у педагогічній установі будь-якого типу повинен носити керуючий характер: орієнтація на досягнення планованого результату; підвищення якості всього комплексу умов, які необхідні для формування етичної компетентності випускників.

Діяльність студента в процесі навчання як суб'єкта розвитку професійно значимих якостей являє собою складне навчання, що має власну структуру, зміст, форму, напрямок, сутність, результат. Даний суб'єкт займається ціле направленистю у педагогічній дійсності; здійснює намічене перетворення, реалізуючи ту або іншу систему міри педагогічного впливу. Субjekтами цього процесу професійного навчання вчителя, крім студента, є викладачі вузу, учні в школі, однокурсники. „Перетворюючий характер діяльності дозволяє її суб'єкту постійно виходити за межі наявної конкретної ситуації, переборювати закладені в її основі „програми“. У цьому виявляється принципова відкритість, універсальність і воля діяльності, що тим самим являє собою загальну форму культурно-історичної творчості ” [4;5].

Сучасна теорія діяльності вчителя стає основним підходом до роботи з людською свідомістю й у такій області людської практики, як навчання. Починаючи з теорії Лева Виготського, теоретики діючого підходу прагнули виробити подання про особливості форм організації свідомості на різних етапах онтогенезу людини й в освітній сфері [4;6]. Розроблена теорія навчальної діяльності й теорія суспільно-значимої діяльності дозволяють визначити такий зміст етичної підготовки майбутнього вчителя, що буде забезпечувати розвиток всіх необхідних елементів готовності суб'єкта до науково обґрунтованої професійної поведінки.

Аналіз предметних і розумових дій, а також операцій, що входять у ці дії, дозволяє встановити той їхній склад, на основі якого в студентів-педагогів при рішенні ними різних професійних завдань формуються повноцінні теоретичні поняття педагогічної етики, особливо й професійно значимі цінності, норми взаємин з іншими суб'єктами. На думку В.В.Давидова, „з'являється можливість описувати зміст цих інтелектуальних явищ за допомогою мови, характерного для розгляду основних компонентів діяльності” [4]; розкрити склад дій і операцій, на

основі яких у свідомості майбутнього фахівця функціонує, наприклад, поняття професійної етики „справедливість”.

Один з варіантів перегляду компонентів системи діяльності: когнітивний, операційний, інтенціональний і компонент досвіду. Зміст когнітивного компонента - результат відбиття зовнішньої реальності в сукупності її властивостей. Фіксується не тільки адекватність, відносна сталість відбиття просторово-тимчасової цілісності, але й мінливість.

Зміст операційного компонента - сукупність схем організації поведінки, відбиття залежності від етичних і моральних соціальних норм. Інтенціональний компонент може бути визначений як структурне навчання діяльності, зміст якого відбиває потреби, виконує функцію ініціації й напрямку активності. Компонент досвіду виконує функцію стабілізації системи діяльності в умовах зміни зовнішнього середовища, збереження, закріплення результатів активної взаємодії із зовнішнім світом [2].

Закономірності формування особистості студентів педагогічних вузів визначаються переважно з функціональної позиції. Об'єктом дослідження стає або готовність до якого-небудь конкретного виду діяльності, або психологічний, або моральний аспект цієї готовності. Етичний компонент професійної діяльності вчителя має свою структуру; сутність його не може бути зведена винятково до інформованості фахівця в питаннях педагогічної етики. Удосконалювання цього компонента може здійснюватися різними шляхами.

Аналіз професійної діяльності вчителя й, особливо, її етичної сторони, дозволяє виявити класи типових професійних завдань, а також визначити принципи відбору змісту, технологічних рішень, адекватних цілям і планованому результату етичної підготовки.

Діяльність студента по формуванню готовності до етично обґрунтованого рішення професійних завдань характеризується таким чином:

1. Цілісність, що розуміється як властивість, присутня саме даному сполученню когнітивного, адекватного, поведінкового елементів, що становлять складну по своєму вмісту діяльність студента з дозволу моральної колізії. Цілісність професійної діяльності визначає її внутрішню єдність як якісну визначеність. Цілісність проявляється також і в ієрархічній будові діяльності, у наявності декількох рівнів її організації. Тому що головною ознакою цілісної системи є наявність інтегративної якості, можна припустити, що ця діяльність студента інтегративна, що знаходить своє вираження в наступному: моральні відносини як один з елементів педагогічної діяльності вимагають осмислення, регулювання специфічної моральної свідомості майбутнього вчителя, характеризують всю систему професійної моралі. Моральні відносини піддаються класифікації на основі їхньої усвідомленості студентом, характеру свідомості, що лежить у їхній мотивації, ступені значимості професійного й особистісного характеру зв'язку із суб'єктом відносин - прями або опосередковані; інші ознаки.

2. Структурованість:

■ Суб'єкт діяльності - студент, що бере участь у реалізації програм професійного навчання, орієнтованих на формування етичної компетентності майбутнього вчителя й етичної готовності, як її частини.

■ Об'єкт здійснюваного студентом перетворення в умовах етичної підготовки до адекватної поведінки в різних ситуаціях:

а) знання з області етики в цілому, й педагогічної - зокрема; повнота цих знань, міцність, усвідомленість, системність, дієвість, креативність;

б) професійно значимі вміння й навички з дозволу моральної колізії, пошуку рішень в ситуації морального вибору; якість цих умінь і навичок;

в) мотивація студента на встановлення особистісно-орієнтованих відносин з учасниками навчально-виховного процесу; якість мотивації;

г) конкретні дії, операції суб'єкта по подоланню протиріччя між моральними нормами професійної поведінки в конкретній ситуації з конкретним суб'єктом, при певних факторах - внутрішніх і зовнішніх.

■ Предмет діяльності студента - стратегія і тактика власної поведінки в ситуації морального вибору.

■ Ціль - визначити на основі етичного аналізу ситуації тактику своєї поведінки, науково обґрунтовано знайти рішення проблемної ситуації.

- Завдання - виявити протиріччя, визначити моральну дилему в спілкуванні з тим або іншим суб'єктом; співвіднести з етичними нормами професійної поведінки педагога; виділити внутрішні і зовнішні фактори, які можуть впливати на характер прийнятого рішення; співвіднести плановий результат з нормами професійної поведінки вчителя; здійснити рефлексію обраного стилю професійної поведінки, учинку, дій.

- Зміст діяльності з дозволу моральних колізій (конкретні операції, учинки при рішенні завдань, вправ, пропонує в процесі навчання не тільки на заняттях по основах професійної етики вчителя, але й у процесі спільної продуктивної діяльності з викладачами й іншими студентами).

- Форма діяльності студента з дозволу ситуації морального вибору в процесі навчання (аналіз ситуації, проектування результату спілкування, рішення завдань усно або письмово, підготовка повідомлень і доповідей і ін..).

- Результат даної діяльності - поведінка студента, його конкретні дії, учинки будь-якого суб'єкта спілкування в конфліктній ситуації.

- Критерії якості оцінки результату діяльності етично (науково) обґрунтований характер рішення про поведінку в даній ситуації: сформованість мотивації на спілкування із суб'єктами з орієнтацією на задоволення освітніх потреб особистості цих суб'єктів; ступінь самостійності, креативності ухваленого рішення; (показники сформованості педагогічного мислення можуть бути використані для діагностики якостей етичної готовності випускника, як критерії будуть виступати інтересом до педагогічної теорії й практики, креативність, системність, дієвість, продуктивність і ін.).

Як показник сформованості вміння студента етично адекватно вирішувати професійне завдання при діагностиці якості етичної готовності розглядаємо: науковий характер обґрунтування рішення системність підходу до аналізу ситуації в кожному конкретному випадку; креативність рішення (фіксує рівень і стан педагогічної імпровізації, інтуїції); варіативність рішення; мотивацію студента на науково-обґрунтований пошук рішення завдання, орієнтацію на етичну оцінку знайденого рішення за даними співвідношеннями планованого, морального й передбачуваного предметного результату поведінки, учинку педагога - адресного, конкретного.

Приймаються до уваги всі складові готовності студента до рішення моральної колізії.

- Ієрархічність (пріоритетність досягнутого результату в порівнянні з ідеальним образом результату - метою, орієнтація професійного мислення фахівця на оцінку якості результату власної діяльності).

- Наявність зв'язків з іншими системами - діяльністю педагога іншого складу, іншого призначення й ін..

Висновок. Готовність майбутнього вчителя до етично адекватного рішення професійних завдань розглядається нами як домінуюча по своїй значимості характеристика етичної компетентності, креативності й комунікативності фахівця. Дана готовність розуміється нами як особливе особистісне утворення що має

власну структуру, що формується при наявності комплексу умов певної якості. Під готовністю до того або іншого виду діяльності розуміється цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, установки, настрій на певне поведіння. Готовність до педагогічної діяльності розглядається як результат освітньої діяльності студентів, що досягають певного рівня й стану сформованості знань і вмінь, що опановують професійним досвідом, що розвивають у собі здатність до дозволу моральних дилем.

Література:

1. Анисимов С.Ф. О крайней необходимости этического образования студентов в университете // Вестник Московского университета. - Серия 7- «Философия», - 1996- №2.-С. 67-68.
2. Волков А.М. Деятельность: структура и регуляция - М.: МГУ, 1987. - 38 с.
3. Гей М.И. Формирование готовности будущих учителей к осуществлению нравственного воспитания школьников: Автореф. дис... канд лед.наук,- М., 1988.-26 с.
4. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика // Вопросы философии. - 1996 - №5.- С. 52-62.
5. Иванова А.Н. Некоторые социальные проблемы педагогической этики,- Киев: Наукова думка, 1971,- 45 с.
6. Ильин Г.А. Образование и культура: поиски взаимного соответствия - М.: Просвещение, 1992 - 123 с.

УДК 378.011.3:796

О.А. СТАСЕНКО

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті автор розкриває зміст структурних компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи, які будуть сприяти ефективному формуванню готовності фахівців до зазначеного виду діяльності.

Аннотация. В статье автор раскрывает содержание структурных компонентов подготовки будущих учителей физической культуры к внеурочной работе с учениками основной школы, которые будут способствовать эффективному формированию готовности профессионалов к указанному виду деятельности.

Annotation. In this article the author analyzes the problem of content of structure components of future teachers preparing to out-school work with pupils of general school. This components help to form the professionals' readiness to this activity.

Постановка проблеми. Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають пошуку нових шляхів якісного вдосконалення фізичного виховання підростаючого покоління. Формування національної системи фізичного виховання школярів вимагає нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів та методів підготовки шкільного вчителя, створення відповідного навчально-методичного забезпечення. Педагог має бути озброєний системою закономірностей, які відображають реальні процеси особистісного розвитку вихованців.

В основі педагогічної майстерності учителя фізичної культури лежать знання викладання предмету „Фізична культура” і його методики та ефективного здійснення ним позакласної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи. Дуже важливо кожному студенту усвідомити, що найсуттєвішим у методиці є рівень індивідуальної майстерності педагога. Через його діяльність методика й відображається у конкретних досягненнях учнів.

В нинішній час перед учителем фізичної культури гостро стоїть завдання широкого залучення школярів до систематичних занять фізичною культурою спортом, участі їх у найрізноманітніших шкільних та позашкільних змаганнях. Щоб досягти цього, учитель фізичної культури повинен бути добре підготовленим до здійснення зазначеного виду діяльності.

Можливість всебічного та гармонійного розвитку особистості учня у галузі фізичної культури залежать, як зазначають Г.А.Степанова, Г.А.Булатова, Р.М.Гімазов, в готовності педагогів та студентів до цієї роботи, а також пов'язана із розробкою відповідних засобів - програм розвитку, методик, навчальних посібників [6, с.60].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існуюча джерельна база свідчить про існування розбіжностей у визначенні професійної готовності. О.В.Волошею ко вважає, що розбіжність у визначенні поняття „готовність до діяльності” зумовлена тими поняттями, через які вона визначається (властивість або якість особистості, психічний стан, структурне, цілісне або особистісне утворення тощо). Крім того, необхідно зазначити, що розуміння психологічної готовності до професійної діяльності ґрунтується на двох головних підходах: функціональному (дослідження готовності до діяльності як певного стану психічної функції, ЯКІ зумовлює високий рівень праці) і особистісному (дослідження особливостей результату підготовки до певної діяльності) [1, с.20].

У психолого-педагогічній літературі готовність до професійної діяльності розглядається як комплексний, інтегративний стан, що тісно поєднує теоретичну й практичну підготовку фахівців (М.П.Данилко) [2, с.5]; інтегральне утворення особистості, що включає певні компоненти (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольові та сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності (Л.Д.Мойсеєнко) [4, с.157]; інтегроване системою властивосте відносин утворення особистості, що характеризує її вибірково прогноуючу активність при підготовці та включенні до діяльності (А.Ф.Линенко) [3, с.129].

Проблема вимірювання професійної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності пов'язана з визначенням критеріїв та рівнів її сформованості. Автори Г.А.Степанова, Г.А.Булатова, Р.М.Гімазов визначають такі критерії оцінки ступеня розвитку готовності до педагогічної діяльності: мотиваційну, ціннісне відношення до роботи з дітьми; інтелектуальну та комунікативну вмієність в навчально-професійну діяльність; проявлення до неї рефлексивно-гнучкості та широти мобілізаційних, орієнтаційних, розвивальних, соціально-психічних та операціональних вмінь; креативність як здібність та готовність продуктивної творчості у процесі вирішення різноманітних реабілітаційно-педагогічних завдань, вміння розробляти та складати здоров'язберігаючі програми, загальноосвітніх шкіл [6, с.60].

Готовність майбутнього учителя фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи нами розглядається як результат процесу підготовки вчителя, що виявляється сформованістю мотивацій (усвідомлення важливості позакласних занять фізичними вправами з учнями основної школи, зацікавленість цією роботою; бажання досягнути успіху в цій діяльності, підвищення рівня інформованості та фахової кваліфікації), знань (використання засобів фізичного виховання у профілактиці захворювань, розвитку фізичних якостей школярів, самостійних заняттях школярів з метою активного відпочинку в рекреаційний час, під час вихідних чи канікул, знання особистісно-орієнтованих технологій фізичного розвитку і фізкультурно-оздоровчої роботи, обізнаність методами і формами організації позакласної роботи з учнями), умінь (проведення навчальних, секційних занять та занять з учнями, які віднесені за станом здоро-

в'я до спеціальних медичних груп; надання методичної допомоги іншим учителям в проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня; систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності щодо узагальнення власного досвіду та досвіду інших), комунікативних навичок та особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури (навичок комунікативної і творчої діяльності).

Мета статті полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна готовність майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи не з'являється спонтанно, її необхідно всіляко підтримувати і розвивати. Для цього треба створювати умови, які б дозволяли майбутнім учителям отримувати належний рівень спеціальних знань, умінь та навичок, підвищувати свій загальнокультурний і фаховий рівень, брати участь у пошуковій, дослідно-експериментальній роботі, здійснювати обмін передовим та інноваційним педагогічним досвідом. Соціальне забезпечення процесу професійної підготовки учителів фізичної культури охоплює низку питань щодо підвищення їхнього соціального статусу та авторитету, виявлення відповідного ставлення з боку органів управління до потреб педагогів, що пов'язані з матеріально-технічним, методичним, інформаційним забезпеченням їх майбутньої професійної діяльності.

Професійна готовність учителя фізичної культури, його компетентність та освіченість, вміння активно і творчо вирішувати складні ситуації навчально-виховного змісту стають можливими за умови передачі їм необхідного соціального, культурологічного, наукового, психолого-педагогічного досвіду. Саме тому серед шляхів підвищення діяльності методичних об'єднань учителів фізичної культури виділяють такі як:

- організація усіх форм роботи на діагностичній основі з урахуванням запитів та потреб педагогів, рівня їх професійності, особливостей регіону, самооцінки і самоаналізу;

- урахування досягнень науки і передового педагогічного досвіду;

- глибокий аналіз результативності роботи та основних вимог щодо шкільного курсу „Фізична культура”;

- включення педагогів у самоосвітню діяльність;

- налагодження взаємозв'язку міжкурсовою підготовкою та роботою в міжкурсовий період через розробку орієнтовної тематики, планів-програм відповідно до спецкурсів та включення фахівців у процес звітності про виконання післякурсів завдань [5].

Педагогічне вирішення проблеми професійної готовності учителів фізичної культури пов'язується із засвоєнням необхідних знань теоретичного і методичного характеру. Це важливо тому, що без відповідного інформаційного оснащення учителя фізичної культури важко розраховувати на успішне вирішення завдань формування його педагогічної майстерності. Водночас слід зауважити, що у вирішенні зазначеної проблеми не можна обмежуватися створенням необхідної інформаційної основи. Потрібні й інші умови підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи. До цих педагогічних умов дослідники відносять ті, що пов'язані із технологічним забезпеченням навчально-виховного процесу.

Отже, зазначені вище шляхи та педагогічні умови, що сприяють готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи є актуальними і лише у взаємодії можуть бути успішно розв'язані на прак-

таці. Якщо соціальний аспект проблеми охоплює питання соціально-культурної і матеріально-фінансової підтримки учителя фізичної культури, то психологічний параметр не дозволяє залишити поза увагою процеси, які відбуваються на особистісному рівні і пов'язані з такими проявами духовного й психологічного змісту як почуття, думки, ціннісні орієнтації, вміння приймати рішення, володіти собою, забезпечуючи внутрішній та зовнішній комфорт. При цьому педагогічне осмислення та вирішення зазначеної проблеми охоплює не менш важливу низку питань, без яких практично неможливе професійне становлення майбутнього учителя фізичної культури з погляду забезпечення його необхідними знаннями, уміннями і навичками щодо організації та проведення позакласної роботи з учнями основної школи. Враховуючи виключно важливу роль педагогічного забезпечення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи, нами були здійснені наступні кроки наукового пошуку, що пов'язані з визначенням структурних компонентів цього процесу.

У сучасній педагогічній літературі підкреслюється думка про те, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури важливо розвивати складові її компоненти. Серед основних компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи ми виділяємо чотири (рис. 1).

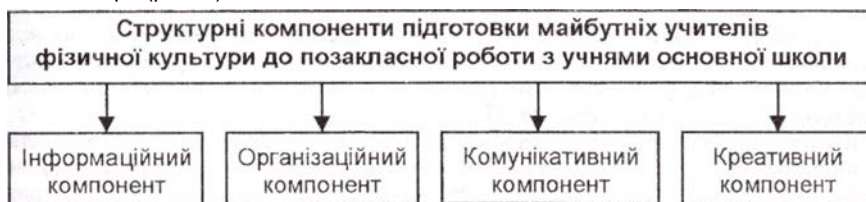


Рис. 1. Відображення структурних компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи

Забезпечення та розвиток компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи визначена нами як необхідна умова ефективного розв'язання вказаної проблеми. Виділення цієї умови пов'язане з тим, що нинішня підготовка студентів до зазначеної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах є не досить ефективною. Однією з причин того, що ця підготовка не вирішує належним чином найважливіші завдання щодо забезпечення необхідних знань, умінь та навичок, які сприяють готовності до професійної діяльності є обмеження її змісту. Комплексний аналіз дозволив нам визначити зміст кожного компоненту, його роль і значення в цілісній структурі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації та проведення позакласної роботи з учнями основної школи.

Професійне спрямування змісту підготовки на основі міжпредметних зв'язків, дозволяє нам зосередити увагу на найважливіших компонентах.

Інформаційний компонент підготовки визначається тим, що навчальна інформація є одним із важливих засобів впливу на свідомість і поведінку учнів. У роботі вчителя фізичної культури відбувається активне використання різних видів та джерел навчальної інформації. Саме тому зміст інформаційного компоненту підготовки вимагає свого послідовного й ефективного вирішення. Під час навчального процесу, викладачі можуть успішно обговорювати зі студентами такі питан-

ня як компетентність сучасного вчителя фізичної культури, роль інформаційного досвіду в роботі педагога, використання наукових знань у позакласних формах занять спортивно-масовою та фізкультурно-оздоровчою роботою, естетична інформація, що необхідна вчителю фізичної культури.

Організаційний компонент підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи сприяє оволодінню ними методами організації й проведення фізкультурно-оздоровчої роботи, вміннями проводити тренувальні заняття з окремих видів спорту, навичками планування та контролю цих видів діяльності. Майбутні учителі фізичної культури отримують можливість глибше усвідомити сутність методики занять з фізичної культури і спорту, набути досвід ефективного вирішення питань залучення учнів основної школи до систематичних занять фізичною культурою та спортом.

Комунікативний компонент підготовки важливо розвивати на основі міжпредметних зв'язків. Спираючись на інформаційний потенціал і взаємозв'язок таких навчальних дисциплін як педагогіка, психологія, ділова українська мова за професійним спрямуванням, теорія і методика фізичного виховання та ін., викладачі вищих навчальних закладів педагогічного і спортивного профілю можуть успішно впливати на формування комунікативної культури майбутніх учителів, тренерів дитячих спортивних команд. На матеріалі міжпредметних зв'язків можуть бути успішно проаналізовані і обговорені разом зі студентами такі питання, як комунікативна культура сучасного вчителя, форми виявлення педагогічного такту вчителя, формування стилю поведінки вчителя фізичної культури. Поряд із теоретичними знаннями, студенти отримують на матеріалі міжпредметних зв'язків необхідний їм досвід комунікативної діяльності.

Креативний компонент у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи має вагоме значення. Педагогічний досвід викладачів вищих педагогічних навчальних закладів засвідчує, що дуже важливо розкривати студентам сутність таких понять як творче натхнення, педагогічний пошук, науково-дослідна діяльність учителя фізичної культури. Предметом серйозного обговорення в студентській аудиторії можуть бути такі питання як: удосконалення позакласного навчально-тренувального процесу, вияв ініціативи, постійна зацікавленість цією роботою. Крім теоретичних знань та понять про творчість учителя фізичної культури студенти можуть отримати в процесі підготовки також досвід безпосереднього вирішення творчих завдань науково-педагогічної спрямованості.

Отже, забезпечення та розвиток структурних компонентів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи у напрямку вирішення найважливішого завдання, готовності до зазначеного виду діяльності, є однією з перших умов і матиме позитивні результати.

Висновки. Таким чином готовність майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи має забезпечувати: набуття умінь щодо організації та проведення позакласної спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи; оволодіння навичками організації та проведення занять у фізкультурно-оздоровчих гуртках та спортивних секціях; складати та реалізовувати плани агітаційно-пропагандистської роботи; організовувати та проводити змагання з окремих видів спорту; якісне проведення уроків та занять у спеціальних медичних групах; оволодіння майбутніми вчителями практичними вміннями щодо проведення методичної роботи: по-перше, щодо здійснення планування всіх ділянок позакласної роботи в навчальному закладі; по-друге, навичками організаційно-методичної роботи з вчителями-предметниками і особливо вчителями початкових класів для надання методичної допомоги в організації та про-

веденні ними фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня школярів (фізкультхвилинки на загальних уроках - учитель із предмету, години здоров'я - учитель-вихователь групи подовженого дня) та методичної роботи з учнями - щодо формування навичок самостійних занять.

Література:

1. Волошенко О. В. *Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04* / Волошенко Олена Валентинівна - К., 2000. - 180 с.
2. Данилко М.П. *Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. наук з фіз. вих. та спорту: спец. 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення”* / М.П. Данилко - Луцьк, 2000. - 19 с.
3. Линенко А.Ф. *Готовность майбутнього вчителя до педагогічної діяльності* / А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. - 1995 - №1. - С. 125 - 132.
4. Мойсєєнко Л.Д. *Про психічну готовність студентів технічного вузу до використання ЕОМ* / П.Д. Мойсєєнко // Педагогіка і психологія. - 1997. - №3. - С. 156 - 161.
5. Презлята Г. *Підвищення результативності методичної роботи з учителями фізичної культури* / Г. Презлята // Фізичне виховання в школі. - 2001. - №1. - С. 30 - 32.
6. Степанова Г.А. *Профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов по физической культуре к оздоровлению школьников* / Г.А. Степанова, Г.А. Булатова, Р.М. Гимазов // Теория и практика физической культуры. - 2004. - №8. - С. 60 - 62.

УДК 37.013+159.953

З-Є. ТАРУТІНА

ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ - СФЕРА ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ І МАЙБУТНІХ ВІДКРИТТІВ У ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ

Анотація. Вказано частину новітніх відкриттів точних наук у вивченні мозку. На прикладі пояснення явищ пластичності і професіоналізації мозку доведено, що ці відкриття успішно пояснюють існування сенситивних періодів, процес професіоналізації мозку і його участі в успішному навчанні та соціалізації молодшої людини.

Ключові слова: науки про мозок, сіра і біла речовина, гліальні клітини, сенситивні періоди, професіоналізація мозку, дзеркальні нейрони.

Аннотация. Указана часть новейших открытий точных наук в изучении мозга. На примере объяснения явлений пластичности и профессионализации мозга доказано, что эти открытия успешно объясняют существование сенситивных периодов, процесс профессионализации мозга и его участия в успешном обучении и социализации молодого человека.

Ключевые слова: науки о мозгу, серое и белое вещество, глиальные клетки, сенситивные периоды, профессионализация мозга, зеркальные нейроны.

Annotation. The part of the newest discoveries of the exact sciences in brain studying is specified. On an example of an explanation of the phenomena of plasticity and professionalisation of brain it is proved, that these discoveries successfully explain existence of the sensitive periods, process professionalisation of brain and its participation in successful training and socialisation of the young man.

Keywords: sciences about a brain, grey and white substance, glial cell, the sensitive periods, professionalisation of brains, mirror neurons.

Початок ХХІ ст. в освітній сфері відзначений поєднанням цікавості до двох майже полярних тем - морально-духовного виховання задля формування передумов до порятунку людства від екологічних загроз (свідченням цього є одразу два всесвітні конгреси 2002 і 2009 року та присудження Нобелівської премії

А.Гору [5]) та концентрації реформаційних змін у напрямі „якість освіти та університетів” ([6; 7; 10] та ін.).

У рамках другої теми здійснено кілька поглиблених аналізів глибинних причин появи групи так званих „університетів світового класу” у США та інших державах світу разом з безсумнівним і швидким успіхом технологічних університетів в сучасній Індії. Виявилося, що якість студентів і підготовлених з них викладачів-дослідників є вагомим позитивним чинником, як абсолютна кількість фінансових ресурсів. Наприклад, щойно згадані заклади щороку обирають усього 4 тис. найздібніших абітурієнтів з чверті мільйона кращих випускників системи середньої освіти Індії [10; с.49]. Успіх провідних вищих шкіл світу разом зі зростанням їхнього внеску в соціально-економічний розвиток держав-лідерів сучасного прогресу свідчить про те, що все актуальнішим стає діагностика всієї шкільної молоді, визначення здібностей (їх інтенсивності і скерування), а також рекомендації щодо подальшого навчання у вищих школах й інших інституціях. Наша стаття також присвячена питанню виявлення і поглиблення здібностей учнів і студентів.

Центр уваги подальшого тексту - стан, досягнення і тенденції розвитку досліджень головного мозку та нервової системи людини як специфічного засобу високоефективної ментальної (наприклад - науково-аналітичної) та іншої діяльності (серед цих „інших” - абсолютна більшість фахів виконавського характеру: музичних, артистичних, спортивних тощо).

Будова мозку всіх людей у загальних рисах, звичайно, однакова, але в морфологічних особливостях є чималі індивідуальні розходження. Малюнок борозен і звиwin на поверхні кори великих півкуль у людей настільки ж різний, як і їхні обличчя.

Розпочаті ще у XIX ст. дослідження мозку видатних людей після тривалих зусиль виявили зв'язок між специфікою їхньої обдарованості й морфологічними особливостями мозку, у першу чергу, розмірами нейронів у так званому рецептивному шарі кори. Наприклад, у слуховій зоні кори музикантів, які з народження відрізнялися абсолютним звуковим слухом, або в зорових зонах кори талановитих художників, що мали фотографічну пам'ять, четвертий рецептивний шар кори, куди приходять нервові шляхи від органів чуттів, виявляється ледве не у два рази товщим, як у звичайних людей з пересічними здібностями. Дуже показовим вважають той факт, що вказане потовщення виникає не за рахунок більшої кількості нейронів, а в результаті збільшення їхніх розмірів, інтенсивнішого розгалуження й подовження відростків нервових клітин, що приймають інформацію. Наприклад, дослідження мозку Альберта Ейнштейна також засвідчило, що саме в тих областях, де й слід було очікувати найбільших змін - в асоціативній зоні лівої півкулі, - рецептивний шар кори був у два рази товщим звичайного. Крім того, там же було виявлено значно переважаючу статистичну норму число клітин, які обслуговували обмінні процеси збільшених у розмірі нейронів - гліальних клітин [12]. Та це лише один з багатьох доказів того, що гліальні клітини не слід вважати „другорядно-допоміжними” і концентруватися під час дослідження мозку лише на його „головних елементах” - мережі нейронів. Звичайно, нейрони значно більші, помітніші, а тому на початковій стадії дослідження головного мозку потрапили в центр уваги нейрофізіологів і представників інших наук.

Незважаючи на те, що гліальні клітини у 9-10 разів чисельніші від нейронів, неспроможність вимірювальної апаратури XIX-XX сторіч детально аналізувати процеси з їх участю спричинила первинну гіпотезу про те, що роль глії редукується до перенесення кисню та інших речовин з судин крові до нейронів, забезпечення іонного балансу в тканинах мозку та ін. Та, як це неодноразово траплялося в історії науки, удосконалення досліджень примусило докорінно пере-

глядати цю первинну гіпотезу - роль глії в мозку виявилася складнішою і значно важливішою. У даний момент вже доведено, що саме гліальні клітини беруть безпосередню участь у створенні синапсів і значному розширенні аналітичних спроможностей мозку, вони сприяють процесам посилення чи ослаблення з часом тих чи інших нервових зв'язків. Очевидно - ці зміни безпосередньо пов'язані не лише з процесами довгострокової пам'яті, а й навчання, професійного вдосконалення та успіху в життєдіяльності кожної людини.

Хибним виявилось й інше фундаментальне припущення, яке полягало в тому, що лише нейрони спроможні до обміну сигналами. Удосконалення інструментів фізіологів на основі досягнень інших природничих наук і комп'ютерів дало змогу розпочати вивчення того, як саме і з якими наслідками для нас відбувається обмін різноманітними сигналами і між клітинами глії, обмін, що спирається не на електричні процеси, а на тонкі хімічні. Звичайно, ці дослідження перебувають у розвитку і скеровані на виявлення того, як саме клітини глії впливають на синапси і регулюють їх спроможність брати участь у виконанні своїх головних функцій та інтенсивність цієї участі. У даний момент науковці досліджують участь глії у процесах пластичності всього мозку і нашої вищої нервової системи, її вплив на зміни їх реакцій на основі попереднього досвіду людини, на перебіг процесів навчання і запам'ятовування. Наприклад, нещодавно виявлено, що мозок більш еволюційно розвинених видів має вище співвідношення між кількістю гліальних клітин і кількістю нейронів. На цій основі висловлено припущення, що фізіологічною основою підвищених здібностей (аж до геніальності включно) є високі рівні концентрації гліальних клітин у мозку. Одночасно, знайдені додаткові докази того, що абсолютна маса мозку людини не має помітного впливу на її ментальні спроможності, а тому додаткові сотні грамів не гарантують вищий інтелект, розвиненішу духовність і ширшу компетентність [4]. На все це дужче впливає інше - розвиток лобної частини мозку і концентрація гліальних клітин.

Кілька зауваг щодо щойно використаного словосполучення „пластичність мозку”. Як відомо, в основі взаємодії середовища й кожного людського організму під час його природного ментально-фізіологічного розвитку лежить здатність центральної нервової системи змінювати свої морфофункціональні характеристики під впливом набутого (отриманого) людиною індивідуального досвіду. Саме ця риса і називається пластичністю нервової системи. Мозок і вся нервова система впродовж розвитку має високу пластичність і особливо велике значення для появи і закріплення у них істотних змін має розвиваючий вплив середовища

Дослідження у цьому напрямку показують, що розвиваюче навчання приводить до зміни ряду параметрів біоелектричної активності головного мозку, які прямо свідчать про його прискорене дозрівання й значне вдосконалювання функцій.

Дозрівання, що визначає черговість вікових змін у центральній нервовій системі й деяких інших системах організму (насамперед, в ендокринній та опорно-руховій), забезпечує умови для виникнення й реалізації певних психічних функцій, людини, врешті, до формування „зрілого” мозку, що відзначається і розумом, і (почасти) мудрістю [3].

З поняттям зрілості пов'язаний один з основних принципів вікової фізіології-принцип гетерохронності розвитку. Він означає, що різні мозкові системи й функції дозрівають із різною швидкістю й досягають зрілості на різних етапах індивідуального розвитку. Тому впродовж руху до повної зрілості кожний віковий етап має свою неповторну психофізіологічну структуру, що визначає психологічні можливості даного віку.

Спеціальні морфологічні дослідження дозволяють судити про зрілість центральної нервової системи на основі різних ознак - це й розміри нервових клітин, кількість і довжина їхніх відростків, товщина шару кори, розміри окремих мозкових структур. Наприклад, у ранньому онтогенезі відбувається інтенсивно утворення синапсів, тобто контактів між нервовими клітинами. Кількість цих контактів у дітей значно вища, як у дорослих, що є морфологічною основою високої потенційної здатності до засвоєння досвіду.

Здатність нервової системи змінюватися під впливом зовнішніх чинників найбільш яскраво виражена в періоди функціонального дозрівання окремих структур центральної нервової системи й визначає феномен вікової сенситивності, з яким пов'язані поняття про сенситивні і критичні періоди розвитку.

Критичним є той період, коли організму ультимативно необхідно зазнавати впливів певного типу, оскільки це є умовою його подальшого нормального розвитку. Зміни в ході критичного періоду носять необоротний характер: у результаті повного та успішного виконання програми цього періоду структура й функція здобувають закінчену форму. Критичні періоди найбільш характерні для анатомо-морфологічних змін. Кожний орган і кожна система проходять власні критичні стадії диференціації в строго визначені моменти. В основі селективного підвищення чутливості лежить посилення процесів обміну речовин у тих органах і тканинах, що зростають найшвидше.

Термін „сенситивний” використовується для позначення такого специфічного періоду, під час якого якийсь набір стимулів впливає на розвиток функції помітно глибше, як до чи після. Фактично сенситивний період являє собою період підвищеної пластичності, під час якого структура й функція проявляють свою здатність до значної мінливості у відповідності зі специфікою зовнішніх умов. При цьому період найбільшої чутливості розглядається як оптимальний для отримання і засвоєння цих впливів.

Ці періоди є найбільш відповідальними, поворотними пунктами розвитку, коли впродовж порівняно короткого часу відбуваються дуже значимі зміни. Образно висловлюючись, критичний період означає „тепер або ніколи”, сенситивний - „можна і в інший час, але краще тепер”.

Критичні періоди не розглядаються як періоди, оптимальні для навчання. Наприклад, криза перехідного віку є тим переломним періодом розвитку, що пов'язаний зі статевим дозріванням.

Оптимальними для навчання періодами є стабільні фази розвитку, насамперед, сенситивні. Кожний віковий період дитячого і юнацького віку відзначається специфічною сенситивністю до певних видів навчальних і виховних впливів [9]. У розвиток змісту цієї важливої для кожного педагогічного працівника статті слід зауважити, що після 2000 року виявлено основи нейромолекулярного механізму явища „професіоналізації” головного мозку людини ([13] та ін.).

Називатимемо „професіоналізацією” фізіологічне та інтелектуальне (ментальне) вдосконалення мозку у процесі багаторічного й щоденного набування фаху науковця, письменника, митця та ін. Історичний досвід людства свідчить про те, що у ритмі життя кожної людини є певний період, коли подібна професіоналізація відбувається успішно, в інших випадках - йде з труднощами чи взагалі неможлива. Нещодавно виявлено, що діяльність *сірої речовини мозку*, р.е відбуваються ментальні операції та зберігається пам'ять, виходить на якісно вищий рівень у разі „*лобілішання*” решти мозку. Під сірою корою лежить *біла речовина*, що займає приблизно половину обсягу мозку людини (набагато більше, як у тварин). Вона складається з мільйонів сполучних волокон, кожне з яких являє со-

бою окремий довгий відросток нервової клітини, або аксон, *одягнений у білу жироподібну речовину*, яку називають *мієліном*. Нещодавно доведено, що розвиток білої речовини істотно різний в людей з порушеннями функціонування мозку або неоднаковим індивідуальним досвідом. Біла речовина накопичується тоді, коли людина вдосконалює якусь діяльність, наприклад, гру на скрипці. Тому, незважаючи на те що саме нейрони в сірій речовині забезпечують розумову й фізичну активність, функціонування білої речовини може бути не менш важливим для придбання різних знань та вмінь.

Нові дослідження виявили, що у разі укриття аксона тонкими концентричними шарами мієліну приблизно у 100 разів підвищується швидкість руху нервових імпульсів. Ці шари під час навчання (стимулювання активності мозку) можуть утворюватися завдяки діяльності двох типів гліальних клітин. До моменту народження мієліну в мозку плоду мало, а от пізніше його кількість хвилює, яка рухається від задньої до передньої кори великих півкуль, нерівномірно зростає аж до віку 25-30 років. У значно слабшому обсязі мієлінізація може продовжуватися до 55 років. Лобні частини, що відповідальні за складні міркування, планування дій і прийняття рішень, зазнають мієлінізації останніми. Слабка мієлінізація аналітичних частин мозку у підлітків може бути однією з головних причин їх неспроможності до виважених і відповідальних дій і міркувань.

Засобами дифузно-тензорної магніторезонансної томографії (МРТ) шведський науковець Ф.Уллен у започаткованих 2005 року дослідях виявив, що у професійних піаністів набагато розвиненіша біла речовина, що забезпечує „швидкий” зв'язок між спеціалізованими частинами кори великих півкуль, які відповідають за координацію рухів пальців й складних когнітивних процесів, залучених до виконання музичного твору. Найбільше цієї білої речовини виявили у професіоналів-піаністів, які розпочали навчання *до 11 років*. Американські дослідники спромоглися довести, що більша кількість білої речовини узгоджується з вищими значеннями відомого коефіцієнта IQ.

З усіх цих результатів випливає важливий для всієї системи загального і професійного навчання *висновок. ні в якому разі не можна втрачати чутливі періоди*, адже немає підстав сподіватися на грандіозний прогрес у виконавській компетентності тих осіб, які розпочали навчання і тренування надто пізно. Якщо людина бажає досягти свого акме (найвищого можливого рівня в будь-якій діяльності), то просто зобов'язана розпочати навчання у ранньому віці. Дорослі люди також спроможні до навчання - але „інакше”, з більшими зусиллями і меншими позитивними наслідками. Саме тут слід особливо наголосити на тому, що „менші результати” не повинні анулювати навчання цілковито. Навпаки, воно просто зобов'язане бути набагато вмотивованішим та інтенсивним, як у молодому віці: дослідження 2007-2009 років довели факт появи молодих клітин у мозку людини будь-якого віку (приблизно 6 тис. на добу). Та збереження цих клітин і „вбудовування” в наявні структури вимагає по-справжньому значної мотивації і впевненості, адже в іншому разі (за відсутності підкріплення) мозок досить швидко ліквідує ці нові клітини чи „припиняє піклуватися” про їх використання [14].

Працюючи з явищем „мієлінової професіоналізації мозку”, науковці сподіваються на значний прогрес у майбутньому. Є підстави вважати, що подальші дослідження дадуть змогу знизити (чи й ліквідувати) перешкоди для навчання людей старшого віку, стимулювати у них процес мієлінізації і підтримати новостворені клітини, що разом з іншими відкритими ефектами дає сподівання на дуже велику тривалість ефективної стадії роботи мозку професіоналів ([1; 8] та ін.).

Упродовж усього життя людини її мозок переробляє інформацію, отриману від органів відчуттів, порівнює результат з аналогічним минулим досвідом, що зберігається в пам'яті, і дає правильний умовивід. А та легкість і швидкість, з якими ми зазвичай розуміємо дії інших осіб при спілкуванні з ними, наводять на думку про існування якогось відносно простого механізму, що спирається на вміння швидко створювати причинно-наслідкові зв'язки.

Як показали дослідження з використанням методів нейровізуалізації, відтворювати гіпотези про наміри інших людей нам дозволяють особливі нейронні ланцюги в головному мозку, завдяки яким ми вгадуємо поведінку оточуючих. У МРТ дослідженнях головного мозку було відзначено, що деякі популяції нейронів генерували розряди в тому випадку, коли людина не діяла сама, а усього лише спостерігала, як певні рухи виконує інша особа [2].

Виявилося, що спостереження за діями іншої людини супроводжується активізацією аж трьох коркових областей: верхніх скроневих, нижніх тім'яних і нижньої фронтальної звивин. Ці нейронні мережі, які дають змогу людям визначати наміри інших індивідів шляхом уявного відтворення їхніх дій, одержали назву „дзеркальних нейронів”.

Спостереження за рухами іншої людини супроводжувалося активацією системи дзеркальних нейронів, а найдужче збудження в даній області відзначалася при спробі відтворення учасниками випробувань тих же рухів. Дзеркальні нейрони активізуються, коли людина намагається за допомогою наслідування навчитися виконувати нові для неї дії. Дзеркальні нейрони визначають здатність людини до імітації чужих жестів, отже, беруть участь у процесі навчання. Саме наслідування служить одним з найважливіших засобів навчання й оволодіння новими навичками. У такий спосіб дзеркальна система мозку відіграє найважливішу роль в оволодінні новими навичками, на яких засновані складні форми соціальної поведінки.

Дзеркальні нейрони забезпечують розуміння не тільки дій іншої людини, його намірів, але й емоцій, тобто стимулюють безпосереднє переживання індивідом спостережуваних подій. Спостереження за чужими переживаннями ініціює когнітивну переробку відповідної сенсорної інформації, що завершується логічним висновком про почуття іншої людини, а безпосереднє відображення сенсорної інформації на моторні структури змусить спостерігача переживати те ж саме.

Пізніше було доведено, що дзеркальні нейрони можуть брати участь у таких складних формах емоційної поведінки, як співпереживання. Дослідники виявили, що деякі нейрони, що активізуються у відповідь на болючий вплив, генерують імпульси й у тому випадку, коли випробуваний бачить, що іншій людині боляче.

„Дзеркальний” механізм розуміння інших людей, їхніх відчуттів лежить в основі соціального пізнання й відіграє найважливішу роль у соціальній поведінці людини та її соціалізації впродовж відповідного періоду життя. На його основі стався значний прогрес у розумінні явища аутизму [11]. Серйозну патологію в аутичних людей - дефіцит соціальних навичок - можна пояснити ушкодженням цієї нейронної мережі.

На закінчення вкажемо, що психолого-педагогічні науки і навчально-виховна практика відчувають гостру потребу у використанні згаданих нами та інших видатних досягнень сучасних наук. Освіта ХХІ століття повинна стати полем застосування багатьох сучасних і майбутніх відкриттів наук про мозок і поведінку людини.

Література

1. Барбас Х., Хильгетаг К. Оформление мозга // В мире науки. - 2009. - №5. - С. 72-77
2. Галлезе В., Риццоллатти Дж., Фогасси Л. Зеркальная часть мозга // В мире науки. - 2007. - №3, март. - С. 22-29/
3. Гельфанд И.М. Два архетипа в психологии человечества // Открытия и гипотезы. - 2010. - №6. - С. 2-5.
4. Гольдберг Э. Управляющий мозг // В мире науки. - 2004. - №1. - С. 82-87
5. Гэр А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух. - К.: Інтелсфера, 2001. - 404 с.
6. Корсак К. В. Проблеми якості вищої освіти Монографія: / Корсак К.В., Козлакова ПО., Похресник А.К. та ін. - К.: Педагогічна думка, 2007. - 231 с.
7. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти / В. Кремень. - К.: «Гсмота», 2005. - 446 с.
8. Мизенбек Г. Как зажечь мозг? // В мире науки. - 2009. - №1. - С. 48-55
9. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
10. Салми, Джалиль Создание университетов мирового класса /Джамиль Салми; пер с англ. - М.: Издательство «Весь Мир», 2009 - 132 с.
11. Раманандран В., Доберман Л. Разбитые зеркала: теория аутизма // В мире науки. - 2007. - №3.
12. Филдз Д. Друга часть мозга // В мире науки. - 2004. - №7. - С. 22-31.
13. Филдз Д. Вещественность белого вещества //В мире науки. - 2008. - №6. - С. 39-45.
14. Шорз Т. Спаси новые нейроны // В мире науки. - 2009. - №6. - С. 40-47.

УДК 371.134:57

О.А. ЦУРУЛЬ

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМІРЮВАНЬ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Анотація. У статті досліджується проблема реалізації теорії педагогічних вимірювань у процесі методичної підготовки вчителя біології у педагогічному університеті. Запропоновано загальний алгоритм розробки та впровадження тестових завдань у практику методичної підготовки вчителя, аналізуються особливості їх впровадження у практику методичної підготовки майбутнього вчителя біології.

Ключові слова: теорія педагогічних вимірювань, методична підготовка, підготовка вчителя біології.

Аннотация. В статье исследуется проблема реализации теории педагогических измерений в процессе методической подготовки учителя биологии в педагогическом университете. Предложен общий алгоритм разработки и внедрения тестовых заданий в практику методической подготовки учителя, анализируются особенности их внедрения в практику методической подготовки будущего учителя биологии.

Ключевые слова: теория педагогических измерений, методическая подготовка, подготовка учителя биологии.

Annotation. The article deals the problem of theory of educational measurements of the methodological training of the future biology teacher in the pedagogical university inculcate. The universal algorithm of test's tasks introduce has been elaborated. The test's tasks of "Biology didaktika" were created.

Key words: theory of educational measurements, methodological training, training of the biology teacher.

Однією із особливостей організації навчального процесу у вищій школі є широке запровадження сучасних засобів контролю якості процесу підготовки

фахівців, що відповідає вимогам Болонського процесу. Серед таких засобів провідна роль належить тестовим завданням, розробка та впровадження яких - актуальна проблема для теорії та практики професійної освіти.

Як показує практика, інтерес до застосування тестових завдань у процесі підготовки майбутніх вчителів біології невпинно зростає. Вони успішно використовуються у процесі вивчення фахових дисциплін як засіб самоконтролю та поточно-го контролю, що активізує навчальний процес та спонукає майбутніх вчителів біології до систематичної роботи [3, 7, 10, 11]. Питання доцільності їх запровадження у методичній підготовці вчителя біології залишається дискусійним: односторонньої відповіді так і не знайдено на питання про можливість кількісного вимірювання рівня знань з методики навчання біології та вимірювання рівня практичної готовності до педагогічної діяльності шляхом тестування, забезпечення повноти охоплення навчального змісту дисципліни, перевірки рівня розуміння студентом-майбутнім вчителем питань добору форм, методів, засобів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні для досягнення певної мети навчання біології.

Доводиться констатувати, що широке впровадження тестових завдань з методик навчання природничих дисциплін здійснюється за відсутності технології розробки якісних тестів нового покоління, теоретичною основою розробки якої є теорія педагогічних вимірювань

Мета статті полягає у розкритті особливостей реалізації теорії педагогічних вимірювань у процесі методичної підготовки вчителя біології.

Системоутворюючими чинниками теорії педагогічних вимірювань є поняття “завдання у тестовій формі”, “тестове завдання” і “педагогічний тест” [1, 2]. Саме означені поняття складають понятійне поле розробки наукових засад вимірювання рівня та оцінювання структури методичної підготовки майбутніх учителів біології. Основу вибору цілей оцінювання, а отже, і методів педагогічної діагностики, складає система цілей навчання, таксономія яких - це опис цілей навчання у термінах професійної діяльності (поведінки). Галузеві кваліфікаційні вимоги до освітньої та професійної підготовки майбутніх учителів відображено у відповідних освітньо-кваліфікаційних характеристиках фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” за відповідною спеціальністю. Конкретизація мети та змісту підготовки фахівців на рівні окремих навчальних дисциплін здійснюється у відповідних навчально-методичних комплексах. Відповідно визначається мета оцінювання (поточного, діагностичного, підсумкового - відповідність кінцевим або проміжним цілям вивчення дисципліни), формується матриця змісту, що оцінюється (система провідних понять), конкретизуються навчальні цілі (відповідно до рівнів когнітивного домену: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання), визначається метод вимірювання (для предметних тестів - це критеріально-орієнтований тест, який встановлює компетентність майбутнього фахівця), будується матриця змісту тесту (структура організації, а також певний обсяг освітнього домену (знань, умінь, навичок, цінностей), що виноситься на оцінювання [4, с. 88]).

Відповідно до означених теоретичних засад у процесі дослідження було побудовано загальний алгоритм розробки та впровадження тестових завдань у процес методичної підготовки майбутнього вчителя (рис. 1).

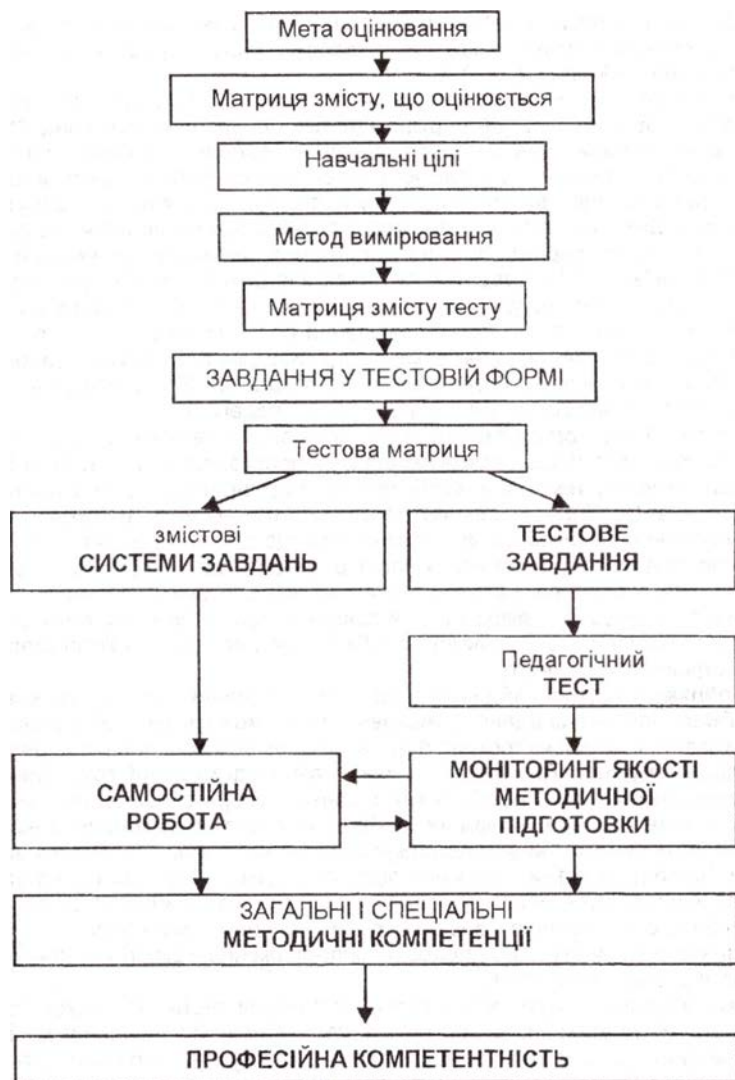


Рис. 1.

Зупинимося на особливостях реалізації запропонованого алгоритму у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя біології. Насьогодні чинними є вимоги до освітньої та професійної підготовки майбутнього вчителя біології, визначені у освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” за спеціальністю 6.010100 “Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія” напряму підготовки 0101 “Педагогічна освіта” [12]. Мету та

зміст підготовки майбутнього вчителя біології на рівні навчальної дисципліни "Методика навчання біології" конкретизовано у сучасному навчально-методичному комплексі дисципліни [5, 8, 9, 13].

Здійснюючи методичну підготовку майбутнього вчителя біології у НПУ імені М.П. Драгоманова, ми розробили різноманітні види завдань, які складають основу для створення педагогічних тестів з навчальної дисципліни "Методика навчання біології" - систем завдань зростаючої складності, що забезпечують якісне вимірювання рівня та оцінювання структури методичної підготовки майбутніх учителів біології. Вихідним для їх розробки було визначення поняття "завдання" як педагогічної форми, спрямованої на досягнення засвоєння учнями запланованих результатів [2, с. 28]. Провідною функцією завдань як засобів організації пізнавальної діяльності учнів (студентів) є спонування до активної самоосвітньої діяльності, розвиток учнів (студентів), формування системи знань, умінь та навичок, що відповідає очікуваному рівню компетенції. Завдання виконують синергетичну функцію об'єднання зусиль педагога й учня (студента). Якість завдань визначає рівень результатів взаємодії учня (студента) та педагога.

Згідно теорії педагогічних вимірювань, завдання у тестовій формі - педагогічний засіб, який відповідає вимогам відповідності завдання меті його застосування, лаконічності, технологічності, логічним принципам, адекватності форми змісту завдань. Особливої уваги потребує дотримання вимоги "технологічність", яка визначається як такий варіант композиції, що дозволяє здійснювати процес тестування за допомогою технічних засобів і робити це чітко, швидко, економічно та об'єктивно. Завдання є технологічними, якщо їх зміст правильно і швидко розуміють досліджувані, і якщо форма завдань сприяє процесу комп'ютеризації тестування. Технологічність завдань забезпечується адекватністю форми завдань та коректністю їх змісту [2].

Розробляючи тестові завдання з методики навчання біології, ми враховували, що лише частина завдань у тестовій формі можуть бути відібрана у групу тестових завдань, оскільки тестова форма завдань не є достатньою умовою включення завдання у тест. Такі завдання мають відповідати другій групі вимог теорії педагогічних вимірювань: необхідність знання ступеня складності кожного завдання, що визначається емпірично; наявність позитивної кореляції відповідей на завдання із сумами балів досліджуваних за тест; зміст тестового завдання повинен виявляти істотний елемент підготовки (зміст більшості завдань у тестовій формі виявляють менш суттєві, більш деталізовані знання) [2, с. 52].

Важливою є відповідність завдань таким логічним принципам:

- визначеність змісту, що передбачає відображення у змісті завдань навчального змісту однієї дисципліни.

З таких завдань можуть бути створені гомогенні тести (всі тестові завдання гомогенного тесту вимірюють обізнаність саме з певної навчальної дисципліни, а не з суміжних), а саме гомогенні тести, на нашу думку, задовольняють вимоги предметних тестів - відповідність кінцевим або проміжним ЦІЛЯМ вивчення дисципліни. Аналіз практики розробки педагогічних тестів з методик навчання природничих дисциплін свідчить, що збереження "чистоти змісту" завдань є надзвичайно актуальною проблемою, адже за рахунок включення завдань предметного змісту (наприклад, у методику навчання біології - завдань біологічного змісту) або суміжних дисциплін (наприклад, педагогіки, психології) такий педагогічний тест стає гетерогенним, що негативно позначається на якості педагогічних вимірювань, а результати втрачають свою вірогідність.

- логічна точність і правильність, що досягається за рахунок правильного співвіднесення обсягів наукових понять;

- несуперечливість змісту завдання, що вимагає аби відносно одного і того ж твердження не виникали судження, які водночас схвалюють або заперечують його;
- обґрунтованість змісту тестових завдань, що передбачає наявність істинних, не хибних суджень (результатом реалізації даного принципу у поєднанні з принципом змістової правильності тестових завдань є включення у педагогічний тест лише об'єктивно істинного, раціонально аргументованого та загально визнаного змісту навчальної дисципліни).

Як зазначає В.С. Аванесов, об'єднання першої та другої груп вимог дозволяє сформулювати узагальнену систему вимог до тестових завдань [2, с. 53]:

- правильність форм;
- змістовно-педагогічна коректність;
- логічна точність та несуперечливість висловлювань;
- емпірична перевірка статистичних властивостей.

Основою для одержання математично-статистичних характеристик, які потрібні для створення тесту як педагогічної системи (із змістовою, формальною, логічною, статистичною і математичною підсистемами), є матриця для аналізу якості завдань (тестова матриця). Висновки про якісні та кількісні показники виконання студентами завдань у тестовій формі можуть бути зроблені на підставі аналізу тестових матриць. Результатом обробки тестових матриць є виокремлення власне тестових завдань (утворюють педагогічний тест) та завдань, які не відповідають вище означеним вимогам - завдань у тестовій формі (можуть утворювати змістові системи завдань).

Власний досвід використання педагогічних завдань у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології свідчить, що завдання у тестовій формі мають надзвичайний навчаючий та мотиваційний потенціал. На основі відбору завдань, що виявляють взаємопов'язані елементи знань навчальної дисципліни "Методика навчання біології", формуються змістові системи завдань у тестовій формі. На відміну від тестів, у таких системах завдань вірогідність вірної відповіді може залежати від відповіді на попереднє завдання. Включення систем завдань у навчальний процес сприяє раціональній організації систематичної самостійної роботи студентів з методики навчання біології, результативність якої визначає якість методичної підготовки майбутнього вчителя біології [6].

Розроблені нами тестові завдання охоплюють основні поняття змістових блоків навчальної дисципліни "Методика навчання біології": методика навчання біології як педагогічна наука; загальні закономірності і принципи навчання біології, зміст, завдання та структура шкільної біологічної освіти; формування і розвиток біологічних понять, умінь та навичок; методи та методичні прийоми навчання біології; засоби навчання біології; форми навчання біології; контроль навчальних досягнень учнів з біології; матеріальна база навчання біології; виховання та формування наукового світогляду у процесі навчання біології; система самоосвіти вчителя біології.

В основу їх розробки покладено діяльнісний підхід, що передбачає включення у зміст умови тестового завдання чіткої цільової настанови про характер дії, яку потрібно виконати під час роботи із завданням: назвіть (укажіть, визначте, позначте, виберіть і т.п.) метод (підхід, ознаку, принцип, методичний прийом, засіб і т.п.) ...; установіть відповідність між ...; установіть послідовність етапів ... тощо. Виокремлення методології діяльнісного підходу як теоретичної основи розробки тестових завдань сприятиме, на нашу думку, успішному формуванню у майбутніх учителів загальних і спеціальних методичних компетенцій.

Для дисципліни "Методика навчання біології" було розроблено та впроваджено близько 500 закритих і відкритих тестових завдань таких форм [14]:

- завдання з вибором лише однієї правильної відповіді

Визначте місце контролю навчальних досягнень учнів у системі структурних компонентів навчання біології:

- А) один із способів здійснення навчальної діяльності;

- Б) елемент методу навчання;

- В) спосіб розвитку змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу;

- Г) дидактичний засіб управління навчально-виховним процесом.

- завдання з вибором кількох правильних відповідей

Позначте засоби реалізації змісту освіти на рівні навчального предмета:

- А) шкільні підручники;

- Б) навчальні програми;

- В) навчальні плани;

- Г) Державний стандарт базової і повної середньої освіти.

- завдання на встановлення відповідності

Установіть відповідність між компонентами ігрової технології навчання біології та структурними елементами гри:

1. Мотиваційний; А) правила гри, ігрові дії;

2. Орієнтаційно-цільовий; Б) результат гри;

3. Змістово-операційний; В) ігровий стан;

4. Ціннісно-вольовий; Г) настанова на гру, ігрова ситуація;

5. Оцінковий; Д) завдання гри

6. Підсумковий

- завдання на встановлення правильної послідовності

Установіть послідовність способів діяльності (навчальних прийомів), що складають уміння проводити експеримент (навчальний дослід):

- А) вказати послідовність дій у проведенні дослідів із дотриманням правил безпеки.

- Б) здійснити спостереження явищ у ході дослідів і пояснити причини одержаного результату;

- В) відібрати і підготувати необхідні об'єкти і прилади;

- Г) визначити умови проведення дослідів;

- Д) виконати всі дії у постановці дослідів;

- Е) зробити висновок про сутність явища, яке вивчалось в досліді;

- Є) усвідомити мету дослідів.

- завдання відкритої форми з короткою відповіддю типу "Вставте пропущені слова (словосполучення)"

Найважливішою умовою успішного засвоєння учнями поняття є така А процесу навчання біології, при якій Б поняття відбувається в

активній, В формі у процесі виконання учнями відповідних Г під час вирішення Д задач.

- завдання, що передбачають формулювання оціночних суджень типу "Дайте оцінку наступним твердженням"

- 1) Функції шкільного курсу "Біологія" в системі освіти визначаються, насамперед, специфікою предмета, в основі якого лежить наука про природу.

- 2) Результатом вивчення шкільної біології є сформована в учня система знань, умінь та навичок.

- А) обидва твердження правильні;

- Б) обидва твердження неправильні;

- В) правильне лише перше твердження;

Г) правильне лише друге твердження.

Результати впровадження у процес методичної підготовки вчителя біології завдань у тестовій формі та тестових завдань переконливо доводять їх доцільність, ефективність та перспективність. Подальшої розробки потребує технологія використання комплексів педагогічних завдань на різних етапах підготовки у ВНЗ.

Висновки. Нові вимоги суспільства до якості середньої освіти та особистісна орієнтація змісту старшої профільної школи посилюють важливість забезпечення високої якості педагогічної освіти, формування професійної компетентності вчителя, його готовності до роботи у нових соціально-економічних умовах. Ключовою складовою професійної підготовки майбутнього учителя у ВНЗ виступає методична підготовка, тому запровадження сучасного інструментарію, розробленого на засадах теорії педагогічних вимірювань саме на цьому етапі підготовки є дієвим механізмом управління якістю педагогічної освіти.

Література:

1. Аванесов ВС. Форма тестових завдань / В Аванесов - М.: Центр тестирования, 2005 - 152 с.
2. Аванесов ВС. Основы педагогической теории измерений / ВС. Аванесов // Педагогические измерения. - 2006. - № 2. - С. 26-57.
3. Болонський процес: модернізація змісту природничої педагогічної освіти: зб. наук, праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 травня 2005 р. /М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищої освіти [та ін.]. - Полтава: АСМ І, 2005. - 355 с.
4. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: [навч. посіб.] / І. Булах, М. Мруга. - К.: Майстер-клас, 2006. - 160 с.
5. Загальна методика навчання біології: навч. посіб. / [Мороз І.В., Степанюк А. В., Гончар О.Д. та ін.]; за ред І.В. Мороза. - К.: Либідь, 2006. - 592 с.
6. Кобернік С.Г. Проблема організації самостійної діяльності студентів у навчальному процесі з методичних дисциплін природничого профілю / С.Г Кобернік, О.А. Цуруль, І.В. Мороз, Т.С. Іваха // Теорія і практика сучасного природознавства: зб. наук, праць V Всеукр. наук.-практ. конф. - Херсон: Вид-во „ПП Вишемирський В.С.” 2009. - С. 95-97.
7. Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі: зб. наук, праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 25-26 червня 2009 р. /М-во освіти і науки України, Інститут педагогіки АПН України [та ін.]. - Полтава: АСМ І, 2009. - 416 с.
8. Методика навчання біології: Практикум [Мороз І.В., Гончар АД., Буяло Т.Є. та ін.]; за ред. І.В. Мороза. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. - 90 с.
9. Методика навчання біології Програма навчального курсу для студентів вищих педагогічних закладів освіти / [Мороз І.В., Степанюк А.В., Міщук Н.Й. та ін.]. - Київ - Тернопіль: ТДПУ, 2004. - 35 с.
10. Науково-методичні підходи до викладання природничих дисциплін в освітніх закладах ХХІ століття: зб. наук, праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 24-25 травня 2001 р. /М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищої освіти [та ін.]. - Полтава АСМ І, 2001- 350 с.
11. Сазонова О. Засоби діагностики знань у майбутніх вчителів як елемент стандартизації освіти / О. Сазонова // Проблеми якості природничої педагогічної освіти: зб. наук, праць міжнар. наук.-практ. конф. - Полтава: АСМ І, 2006. - С. 298-300.
12. Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня "Бакалавр" за спеціальністю 6.010100 "Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта". - [Чинний від 2003-08-22]. - К.: МОН України, 2003. - 54 с. - (Національний стандарт України).
13. Хрестоматія з методики навчання біології: навч. посіб. / [Автор-укладач О.А. Цуруль]. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. - 309 с.
14. Цуруль О.А. Тестові завдання з методики навчання біології: навч. посіб. / О. А. Цуруль. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. - 127 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ-ФІНАНСИСТІВ

Анотація. У даній статті наведено деякі аспекти вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців-фінансистів. Запропоновані деякі міжпредметні зв'язки під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки фахівців економічного профілю.

Ключові слова: професійна підготовка; міжпредметні зв'язки; професійні вимоги; професійна діяльність

Аннотация. В статье приведены некоторые аспекты усовершенствования содержания профессиональной подготовки будущих профессионалов-финансистов. Предложены некоторые межпредметные связи во время изучения дисциплин цикла профессиональной подготовки специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; межпредметные связи; профессиональные требования; профессиональная деятельность.

Annotation. In this article presents some aspects to improve the content of training future professionals, financiers. Ways some interdisciplinary communication during the discipline cycle vocational training economists.

Keywords: vocational training; interdisciplinary communication; professional requirements; professional work.

Постановка проблеми. Одним із головних напрямів діяльності сучасного підприємства є ефективна діяльність на ринку товарів і послуг з мінімальними витратами. Тому пріоритетним завданням менеджменту будь-якої установи є пошук адекватних методів і способів управління, формування у фінансових працівників стратегічного мислення та активне використання в діловій практиці методичного інструментарію фінансового управління.

Підготовка фахівців-фінансистів, які б відповідали вимогам сучасної економіки та ринку праці, - ключове завдання сучасної вітчизняної системи вищої економічної освіти, для вирішення якого, на наше переконання, необхідно поряд з класичною теоретичною підготовкою забезпечити використання так званих активних форм пізнання: дискусій з актуальних проблем економіки та управління, ділових на рольових ігор, аналізу практичних ситуацій тощо. Також не менш важливим у процесі навчання ефективного фінансиста є розвинення стратегічного мислення як такого, що забезпечує бачення перспектив розвитку підприємства.

Сучасна бізнес-освіта розвивається під впливом принципово нових вимог та очікувань з боку її замовників - абітурієнтів, роботодавців, представників зацікавлених державних установ та відомств, суспільства в цілому. Такими вимогами є:

- вміння здійснювати фінансовий й банківський контроль обігу грошових коштів,
- моніторинг фінансової стабільності підприємства;
- проведення аналізу стану фінансової та господарської діяльності установи;
- активна участь у розробці інвестиційних програм, визначення напрямів витрачання коштів, забезпеченні поточного фінансування;
- реалізація взаємодії з різними структурами фінансового ринку в усіх аспектах фінансової, кредитної та податкової діяльності;
- контроль та ревізія використання бюджетних коштів, складання планів та актів проведення ревізій, адміністрування податків, організація та реалізація роз'яснювальної роботи з платниками податків.

Таким чином, сьогодні фактично є актуальним створення нової моделі фахівця-фінансиста, котра має спиратися на сучасну педагогічну стратегію, що перед-

бачає використання відповідних принципів і методів вирішення складного завдання підготовки випускника нового рівня.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом проблемою удосконалення системи підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців-фінансистів опікуються освітяни, підприємці та науковці країн пострадянського простору. Сьогодні в науково-педагогічній літературі активно обговорюються такі питання, як: модернізація системи управління вищим навчальним закладом шляхом впровадження у навчальний процес інноваційних форм і методів навчання, удосконалення освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців.

Зокрема, окремі питання стосовно методики викладання комплексу економічних дисциплін, в тому числі й фінансових, у вищих навчальних закладах відображені в публікаціях О.Аксенової [2], Г.Ковальчук [4], І.Найдинова, О.Вербилі, І.Насаченко, М.Левочки [7], І.Полещук [6]. Так, використанню прогресивних технологій у навчальному процесі приділяли увагу В.Безпалько, Г.Селевко, О.Падалка та інші, аспекти впровадження методів активного навчання розглядалися П.Щербанем, В.Рибальським, О.Вербицьким [3] та іншими. Питанням практичної підготовки фінансистів, набуття ними відповідних навичок присвячені публікації І. Балагіною, І.Богословець, О.Богословець, І.Козловець, Н.Первак, а Н.Жукович-Дородних досліджував зміст фахової підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах інтеграції науки, освіти і виробництва.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття деяких аспектів удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців- фінансистів.

Основна частина. В Україні існує велика частка підприємств, що не можуть дозволити собі утримувати окрему фінансову службу, котра б займалася лише питаннями фінансового менеджменту, оскільки сьогодні в наявності є потреба в тотальній економії ресурсів усіх видів (матеріальних, трудових, фінансових тощо). Однак здійснення

фінансового контролю обігу грошових коштів, проведення аналізу стану фінансової та

господарської діяльності підприємства, моніторинг фінансової стабільності та незалежності є досить актуальними для поточного функціонування.

Саме тому, реально у переважній більшості випадків, в установах і організаціях функції обліковця, фінансового директора, фінансового аналітика тощо виконує одна особа - головний бухгалтер. З іншого боку, досить велика кількість фахівців з економічною освітою, що закінчили ВНЗ за спеціальністю «Фінанси і кредит», в умовах сьогоднішньої кризи, яка досить сильно охопила й банківську сферу, практично втратили можливість працевлаштуватися за фахом.

З урахуванням наведеного, цілком можна стверджувати, що будь-який фахівець з економічною освітою (бухгалтер, фінансист, економіст) повинен бути достатньо підготовленим не тільки безпосередньо у своїй предметній сфері, а й мати досить глибокі теоретичні знання в суміжних галузях і володіти практичними навичками щодо виконання необхідних розрахунків та прийняття відповідних управлінських рішень, бути компетентним як у загальних питаннях економічної теорії, так і бути спроможним до виконання посадових обов'язків, які знаходяться на межі двох або й трьох спеціальностей.

З цієї точки зору, виникає необхідність щодо відповідного враховування міжпредметних зв'язків ПІД час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки фахівців економічного спрямування з метою забезпечення гарантованого працевлаштування після закінчення навчання. Такі зв'язки, на нашу думку, є сенс реалізовувати при активному використанні інноваційних педагогічних технологій [2].

Державним стандартом вищої освіти «Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 - «Економіка і підприємниц-

тво» передбачено вивчення дисциплін, які пересікаються при підготовці студентів за спеціальностями «Облік і аудит» та «Фінанси і кредит» [1]. Це дисципліни циклу загальнооекономічної підготовки, такі як політична економія, економіка підприємства, статистика, економіко-математичне моделювання, бухгалтерський облік, фінанси тощо. Ураховуючи міжпредметні зв'язки потрібно, щоб під час вивчення таких дисциплін студенти виконували розрахунково-практичні завдання, які б базувались на одних і тих самих прикладах, були пов'язані одними вихідними даними й результатами розрахунків, проведенням різного роду аналізу, узагальнювались прийняттям управлінських рішень. Також потрібно зазначити, що традиційні методи та форми навчання не дають потрібних результатів в отриманні практичних навичок проведення розрахунків та прийняття управлінських рішень, які б задовільнили потенційних роботодавців внаслідок пасивної участі студента у освітньому процесі. Активізація пізнавальної активності під час навчання є одним із пріоритетних завдань викладача в процесі викладання будь-якої дисципліни [4].

Одним із дієвих механізмів стосовно активізації процесів набуття практичних навичок прийняття управлінських рішень студентами старших курсів вищих навчальних закладів економічних спеціальностей є застосування під час проведення занять з фахових дисциплін активних форм навчання, які можуть бути реалізовані, зокрема, у вигляді ситуаційно-рольових ігор [5].

Ситуаційно-рольова гра — це не просто віртуальна модель реальної ситуації чи частини виробничого процесу, а є певним засобом активного пізнання сукупності специфічних для визначеної фахової галузі взаємовідносин, правил, прийомів, навичок. Колективний характер гри забезпечує також моменти взаємного інтелектуального збагачення її учасників. Причому важливо, щоб ситуації, які будуть запропоновані викладачем, знаходились на перетині тем, загальних для кількох дисциплін. Так, у процесі вивчення теми «Оподаткування підприємств» дисципліни «Фінанси підприємств» та дисципліни «Податкова система» можна запропонувати визначити чистий прибуток підприємства з урахування застосування підприємством різних систем оподаткування. У такому випадку результати розрахунків будуть різними при однакових початкових даних, що є предметом обговорення для прийняття майбутніми фахівцями певних управлінських рішень щодо вибору тієї чи іншої системи оподаткування підприємства.

Процес змагання між учасниками у вирішенні фахових практичних завдань створює в ситуаційно-рольовій грі специфічне віртуальне інтелектуальне середовище інтенсивного спілкування. При цьому, гравці (студенти) виступають один для одного досить сильними збудниками активності.

Саме за рахунок цього під час проведення такого виду занять й відбувається виявлення та оптимізація оригінальних (індивідуальних), нетрадиційних способів вирішення практичних завдань, специфічних схем інтелектуальної та комунікативної взаємодії із застосуванням отриманих під час навчання знань із різних дисциплін. А це є досить важливим аспектом підготовки всебічно обізнаного спеціаліста.

Аналіз досвіду з дослідження теми свідчить, що оптимізація індивідуальних способів активної інтелектуальної взаємодії визначається успіхом окремого гравця (студента) у вирішенні зазначених вище складних комунікативних завдань відповідно до наступних принципів:

- обов'язкова активність всіх учасників рольової гри;
- визначена цінність технологічної та технічної взаємодії (постановка завдань, розробка плану дій, сценарію гри тощо);
- цілеспрямованість (рольова гра повинна мати реальну мету, яка щільно корелюється із загальною ціллю фахової підготовки спеціаліста);

- комунікативна толерантність, взаємна повага учасників гри, а також побудова певної ієрархічності відносин.

Важливо, щоб у процесі розробки змісту професійного навчання були враховані й визначені форми моделювання виробничих функцій бакалавра, які потрібно закладати в організацію навчального процесу. Такими є розв'язання навчально-виробничих задач, виробничих ситуацій та завдань, аналогічних реальним і складання комплексного кваліфікаційного іспиту, який відображає завершений зміст навчальної інформації стосовно конкретних видів робіт.

Аналіз наукових праць, дисертаційних досліджень, нормативно-правових актів засвідчує, що в підготовці бакалавра при доборі змісту професійного навчання, спираючись на науковість і фундаментальність, основними принципами його структурування є:

- системний підхід до змісту навчання;
- урахування характеру структури змісту щодо особливостей професійної діяльності;
- визначення засобів реалізації змісту навчання з урахуванням загальних основних завдань фахівця в майбутній діяльності на виробництві, моделювання виробничих функцій молодшого спеціаліста, які створюють виробничі умови, аналогічні реальним;
- функціональна повнота й оптимізація компонентів освіти;
- диференціація й наступність у доборі завдань щодо фахової підготовки;
- інтеграція науки, освіти й виробництва.

Вирішення сучасних проблем інтегрованої виробничої діяльності в умовах ринку особливо потребує системних знань і вмінь.

Забезпечення триади наука - освіта - виробництво необхідно здійснювати в двох таких напрямках:

- по-перше, - це організація практичного навчання бакалаврів з фінансів та кредиту, яка відбувається в умовах навчально-тренувальної фірми, що максимально наближена до реального підприємства, так зване віртуальне підприємство;
- по-друге, - це організація науково-дослідної діяльності студентів, яка здійснюється при виконанні курсових робіт, бізнес-проектів, участі в проведенні різних етапів предметних олімпіад, конкурсів, студентських науково - практичних конференцій.

Важливим етапом навчання є проходження практики на підприємствах або у фінансових установах. Метою проходження будь-якої практики є закріплення теоретичних знань та практичних навичок, отриманих під час навчання, підтвердження засвоєного матеріалу практичними даними. На базах практики студенти одержують фактичний матеріал, з'ясовують проблемні питання з аналізу реального економічного стану підприємства на ринку збуту, особливостей ведення господарської діяльності підприємств, який є основою для наукового дослідження. На основі цих даних студенти виконують звіти з практики, курсові проекти, виступають з теоретичними доробками та намагаються впроваджувати визначені рекомендації в діяльність підприємства.

Висновки. Таким чином, рівень розвитку будь-якої країни залежить від якісної підготовки фахівців. Лише та держава, у якій створена й ефективно діє сучасна система освіти, зможе бути успішною й конкурентноздатною в процесі світової інформаційно-технологічної революції. Це завдання посилюється в умовах сучасної світової кризи та потребує від освіти подальшого вивчення та вдосконалення змісту освіти й організації ефективної практичної підготовки конкурентоспроможних фахівців у процесі інтеграції «наука - освіта - виробництво».

Література:

1. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напрямку 0501 - «Економіка і підприємництво» / Кол. авт. під заг. керів. А.Ф. Павленка. - К.: КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2006. - 128 с.
2. Аксьонова О.В. Методика викладання економіки: Навч. посібник - К: КНЕУ, 1998. - 280с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 208с.
4. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті, - К.: КНЕУ, 1999 - 128 с.
5. Стежко Г.П Стежко З.В. Роль активних форм навчання у формуванні особистості учня //Збірка наукових праць Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних навчальних закладів. - 2006. - // Ч. 2. С. 155-161.
6. Поліщук І. Ф. Підвищення рівня професійної підготовки студентів економічних спеціальностей засобами ігрових форм навчання: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.04 /ІФ. Полещук; Ін-т вищ. освіти АПН України. - К, 2005 - 20 с.
7. Левочко Марія Теодозіївна. Професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дисертація канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К, 2003.

УДК 371.471 (075.8)

ЯЦЕНЮК Н.І.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО АНАЛІЗУ ПІДРУЧНИКА З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розкриті основні підходи до ознайомлення майбутніх учителів іноземної мови з особливостями побудови підручників з німецької мови для початкової школи (на прикладі підручників Н. Басай та З. Павлюк).

Ключові слова: підручник з німецької мови, початкова школа, комунікативна компетенція, оцінювання, анкетування.

Аннотация. В статье раскрыты главные подходы к ознакомлению будущих учителей иностранного языка с особенностями построения учебников по немецкому языку для начальной школы (на примере учебников Н.Басай и З.Павлюк).

Ключевые слова: Учебник немецкого языка, начальная школа, коммуникативная компетенция, оценка, анкетирование.

Annotation. The article deals with teachers practical recommendations as for improving text books on foreign language for primary school; descriptive analysis of textbooks on German by N. Basay and Z. Paviuk has been done.

Keywords. Book on German, primary school, communicative competence, evaluating, survey.

Проблема навчання іноземної мови молодших школярів стала особливо актуальною у сучасному житті. Думки багатьох учених, методистів, психологів сходяться на тому, що, по-перше, саме в такому віці дитина має величезне бажання і задатки до оволодіння іноземною мовою, і, по-друге, пам'ять її швидко схоплює інформацію, якщо подають її вміло й ненав'язливо [7].

Одним із основних чинників засвоєння учнями іноземної мови є належна фахова підготовка майбутніх учителів.

Наявний науковий фонд дає підстави стверджувати, що зазначеної проблеми стосується чималий масив досліджень. Виокремимо найбільш важливі напрями:

- формування особистості вчителя як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки (С. Гончаренко, В. Кравець, М. Сметанський);

автора значний акцент робиться на рідну мову, багато завдань відводиться на переклад текстів, діалогів, а у книзі першого такі завдання відсутні.

Деякі вчені вважають надмірну увагу до перекладу крайньою, оскільки зникає момент спонтанності: думка має виникати без попереднього перекладу. «Мислення іноземною мовою - це саме той ідеал, якого кожен учитель бажає досягти у своїх учнях [5, 27]». Ми не заперечуємо цієї думки, але дотримуємось дещо іншої позиції. Враховуючи вікові особливості молодших школярів та закономірності засвоєння іноземної мови, вважаємо, що завдання на переклад повинні мати місце у зазначених підручниках. На початковому етапі вивчення іноземної мови неможливо усунути рідну мову із навчального процесу.

На думку окремих науковців (Салістра І. та ін.), при вивченні іноземної мови необхідно «відштовхуватись» від рідної, оскільки учні думають на рідній мові. За словами авторів цього підходу, застосування перекладу з іноземної мови на рідну і навпаки є закономірним на протязі усього навчання іноземної мови [8].

Вправам на повторення у книзі З. Павлюк відводиться цілий розділ вкінці підручника, який складається переважно із письмових завдань. Ми вважаємо, що завдань на повторення у цьому підручнику варто збільшити, адже чим частіше учні повторюватимуть, тим краще вони будуть запам'ятовувати.

Як позитивний момент обох підручників виділимо їх поліграфічне оформлення, достатню кількість ілюстрацій та якісну збалансованість кольорової гами.

Відомо, що одним із важливих методів оцінювання підручників з іноземної мови є думка вчителів. З цією метою ми зі студентами провели анкетування учителів німецької мови, які працюють за аналізованими підручниками.

Приблизно 90% опитаних учителів вважають підручники «Guten Tag» Н.Басай та «Deutsch» З.Павлюк такими, що відповідають критеріям якості та навчальній програмі і забезпечують формування у учнів загальнонавчальних умінь і навичок.

На високому рівні педагоги оцінили виховний потенціал цих навчальних книг. Опитані майже однотайно вважають, що навчальний матеріал обох підручників спрямований на формування в учнів почуття прекрасного, естетичної культури, виховання морально-етичних норм та загальнолюдських гуманістичних цінностей. Позитивно відгукнулися учителі й про теоретичний, практичний та ілюстративний матеріал аналізованих книг. Вони вважають, що цей матеріал безпосередньо впливає на формування у молодших школярів почуття прекрасного, поваги одне до одного, дружнього ставлення до народу, мова якого вивчається, дбайливого ставлення до природи та відповідальності за її збереження. Оформлення підручників викликає зацікавленість у дітей, а навчальний матеріал спонукає їх до вивчення предмета.

У процесі анкетування нам вдалося з'ясувати ряд недоліків, які, на думку педагогів, притаманні цим підручникам. Суттєвим недоліком вони вважають те, що вправі у цих книгах не є різноманітними за формою і змістом; зазначають також недостатню кількість різноманітних завдань.

Частина опитаних (54% - підручник З. Павлюк та 36% - Н. Басай) зазначають, що навчальний матеріал обох підручників викладено недоступно для самостійного опрацювання учнями, окремі вправи не відповідають віковим особливостям молодших школярів.

Під час аналізу якості зазначених за критерієм рубрики «мова підручника» 20% опитаних вважають тексти навчальної книги З. Павлюк перенасиченими важкою для сприйняття молодшими школярами лексикою, та зазначають, що окремі є великими за обсягом. Решта опитаних педагогів вважає мову підручника доступною для дітей цього віку. Що стосується навчальної книги Н. Басай, то

монологічним дає підстави стверджувати, що мова підручника є простою, доступною для дітей цього віку.

На початку кожного уроку учні працюють над вимовою окремих слів, звуків, слухаючи автентичні вправи з аудіокасети. Фонетичні вправи присутні на уроках у всіх підручниках для 2-го, 3-го та 4-го класів [9; 10; 11]. Після фонетичної зарядки автор пропонує проводити невідготовлене мовлення, яке допомагає створити невимушену доброзичливу атмосферу у класі, налаштувати учнів на активну діяльність на уроці. Автор книги вважає, що невідготовлене мовлення дає дуже багато для організації навчального процесу і фрази, які часто повторюються, без зайвих зусиль засвоюються учнями, і з кожним разом все більше і більше витісняють з уроку рідну мову, переходячи з пасивних в активні.

Як позитивний момент відзначимо й те, що автор використовує поурочну побудову підручника з німецької мови. Це суттєво допомагає вчителю у тематичному плануванні навчального матеріалу. Вправи для закріплення подані у порядку зростання - від простого до складного (від репродуктивних вправ за зразком - до творчих завдань). Вони дають можливість вчителю варіювати тематичне планування, здійснювати диференціацію тощо. Така поурочна побудова підручника запобігатиме перевантаженню учнів внаслідок нераціональної побудови й організації навчального процесу. Взагалі, увесь підручник побудований так, щоб не тільки навчити дітей логічно і творчо мислити, спостерігати, порівнювати, робити висновки, а й забезпечити належне виховання молодших школярів у всіх його аспектах: патріотичному, естетичному, трудовому тощо. Велику інформативну цінність мають також ілюстрації.

«Зміст підручника має формувати у учнів різносторонні інтереси, сприяти всебічному розвитку, показувати різні сторони навколишнього світу» [6, 15].

Нова лексика, граматичний матеріал подається наприкінці уроку без перекладу і позначається рубрикою «Merkt each» («Запам'ятайте»). Є різні варіанти введення нової лексики, але у цьому випадку автор покладається на творчість учителя. У кінці підручника подано словничок з перекладом лексики рідною мовою, який розроблено за темами підручника.

Побудова навчальних книг «Guten Tag» Н. Басай - тематична [2; 3; 4]. Для того, щоб допомогти учням опанувати німецьку мову, навчитися читати, писати і спілкуватися німецькою, автор вводить у підручник персонажі - бобреня Тім, мишеня Томі і сороку Хельгу. Ці персонажі, на думку Н. Басай, зроблять навчання захоплюючим. Щоб зацікавити дітей, автор проводить спочатку діалог із персонажами підручника, а потім пропонує дітям виконати їх ролі.

Кожен наступний підручник є логічним продовженням попереднього і у кожному присутні ті ж самі персонажі. Кожна тема містить діалоги, полілоги, тексти, вірші, пісні, римування, лічилки.

Як зазначає ряд науковців[5; 7], підручник вважається доступним тоді, коли у ньому є вправи на повторення. Н. Басай відводить завданням на повторення рубрику, яка міститься у кінці кожного розділу («Wir wiederholen»). Дана рубрика включає лексичні, граматичні, творчі завдання. Повторюються мовленнєві зразки, вірші, лічилки, пісні, проводяться різноманітні ігри.

Досить оригінально і вдало, на нашу думку, автор подає лексику: кожному новому слову відповідає ілюстрація. Учні за допомогою малюнка зможуть без великих перешкод здогадатися значення слова. Трапляється також, коли переклад подається у дужках рідною мовою. Саме цим відрізняється підручник Н. Басай від підручника З. Павлюк. Відмінність полягає ще й у тому, що у книзі другого

автора значний акцент робиться на рідну мову, багато завдань відводиться на переклад текстів, діалогів, а у книзі першого такі завдання відсутні.

Деякі вчені вважають надмірну увагу до перекладу крайньою, оскільки зникає момент спонтанності: думка має виникати без попереднього перекладу. «Мислення іноземною мовою - це саме той ідеал, якого кожен учитель бажає досягти у своїх учнях [5, 27] ». Ми не заперечуємо цієї думки, але дотримуємось дещо іншої позиції. Враховуючи вікові особливості молодших школярів та закономірності засвоєння іноземної мови, вважаємо, що завдання на переклад повинні мати місце у зазначених підручниках. На початковому етапі вивчення іноземної мови неможливо усунути рідну мову із навчального процесу.

На думку окремих науковців (Салістра І. та ін.), при вивченні іноземної мови необхідно «відштовхуватись» від рідної, оскільки учні думають на рідній мові. За словами авторів цього підходу, застосування перекладу з іноземної мови на рідну і навпаки є закономірним на протязі усього навчання іноземної мови [8].

Вправам на повторення у книзі 3. Павлюк відводиться цілий розділ вкінці підручника, який складається переважно із письмових завдань. Ми вважаємо, що завдань на повторення у цьому підручнику варто збільшити, адже чим частіше учні повторюватимуть, тим краще вони будуть запам'ятовувати.

Як позитивний момент обох підручників виділимо їх поліграфічне оформлення, достатню кількість ілюстрацій та якісну збалансованість кольорової гами.

Відомо, що одним із важливих методів оцінювання підручників з іноземної мови є думка вчителів. З цією метою ми зі студентами провели анкетування учителів німецької мови, які працюють за аналізованими підручниками.

Приблизно 90% опитаних учителів вважають підручники «Guten Tag» Н.Басай та «Deutsch» 3.Павлюк такими, що відповідають критеріям якості та навчальній програмі і забезпечують формування у учнів загальнонавчальних умінь і навичок.

На високому рівні педагоги оцінили виховний потенціал цих навчальних книг. Опитані майже однотайно вважають, що навчальний матеріал обох підручників спрямований на формування в учнів почуття прекрасного, естетичної культури, виховання морально-етичних норм та загальнолюдських гуманістичних цінностей. Позитивно відгукнулися учителі й про теоретичний, практичний та ілюстративний матеріал аналізованих книг. Вони вважають, що цей матеріал безпосередньо впливає на формування у молодших школярів почуття прекрасного, поваги одне до одного, дружнього ставлення до народу, мова якого вивчається, дбайливого ставлення до природи та відповідальності за її збереження. Оформлення підручників викликає зацікавленість у дітей, а навчальний матеріал спонукає їх до вивчення предмета.

У процесі анкетування нам вдалося з'ясувати ряд недоліків, які, на думку педагогів, притаманні цим підручникам. Суттєвим недоліком вони вважають те, що вправи у цих книгах не є різноманітними за формою і змістом; зазначають також недостатню кількість різнорівневих завдань.

Частина опитаних (54% - підручник 3. Павлюк та 36% - Н. Басай) зазначають, що навчальний матеріал обох підручників викладено недоступно для самостійного опрацювання учнями, окремі вправи не відповідають віковим особливостям молодших школярів.

Під час аналізу якості зазначених за критерієм рубрики «мова підручника» 20% опитаних вважають тексти навчальної книги 3. Павлюк перенасиченими важкою для сприйняття молодшими школярами лексикою, та зазначають, що окремі є великими за обсягом. Решта опитаних педагогів вважає мову підручника доступною для дітей цього віку. Що стосується навчальної книги Н. Басай, то

монологічним дає підстави стверджувати, що мова підручника є простою, доступною для дітей цього віку.

На початку кожного уроку учні працюють над вимовою окремих слів, звуків, слухаючи автентичні вправи з аудіокасети. Фонетичні вправи присутні на уроках у всіх підручниках для 2-го, 3-го та 4-го класів [9; 10; 11]. Після фонетичної зарядки автор пропонує проводити невідготовлене мовлення, яке допомагає створити невимушену доброзичливу атмосферу у класі, налаштувати учнів на активну діяльність на уроці. Автор книги вважає, що невідготовлене мовлення дає дуже багато для організації навчального процесу і фрази, які часто повторюються, без зайвих зусиль засвоюються учнями, і з кожним разом все більше і більше витісняють з уроку рідну мову, переходячи з пасивних в активні.

Як позитивний момент відзначимо й те, що автор використовує поурочну побудову підручника з німецької мови. Це суттєво допомагає вчителю у тематичному плануванні навчального матеріалу. Вправи для закріплення подані у порядку зростання - від простого до складного (від репродуктивних вправ за зразком - до творчих завдань). Вони дають можливість вчителю варіювати тематичне планування, здійснювати диференціацію тощо. Така поурочна побудова підручника запобігатиме перевантаженню учнів внаслідок нераціональної побудови й організації навчального процесу. Взагалі, увесь підручник побудований так, щоб не тільки навчити дітей логічно і творчо мислити, спостерігати, порівнювати, робити висновки, а й забезпечити належне виховання молодших школярів у всіх його аспектах: патріотичному, естетичному, трудовому тощо. Велику інформативну цінність мають також ілюстрації.

«Зміст підручника має формувати у учнів різносторонні інтереси, сприяти всебічному розвитку, показувати різні сторони навколишнього світу» [6, 15].

Нова лексика, граматичний матеріал подається наприкінці уроку без перекладу і позначається рубрикою «Merkt euch» («Запам'ятайте»), Є різні варіанти введення нової лексики, але у цьому випадку автор покладається на творчість учителя. У кінці підручника подано словничок з перекладом лексики рідною мовою, який розроблено за темами підручника.

Побудова навчальних книг «Guten Tag» Н. Басай - тематична [2; 3; 4]. Для того, щоб допомогти учням опанувати німецьку мову, навчитися читати, писати і спілкуватися німецькою, автор вводить у підручник персонажі - бобреня Тім, мишеня Томі і сороку Хельгу. Ці персонажі, на думку Н. Басай, зроблять навчання захоплюючим. Щоб зацікавити дітей, автор проводить спочатку діалог із персонажами підручника, а потім пропонує дітям виконати їх ролі.

Кожен наступний підручник є логічним продовженням попереднього і у кожному присутні ті ж самі персонажі. Кожна тема містить діалоги, полілоги, тексти, вірші, пісні, римування, лічилки.

Як зазначає ряд науковців[5; 7], підручник вважається доступним тоді, коли у ньому є вправи на повторення. Н. Басай відводить завданням на повторення рубрику, яка міститься у кінці кожного розділу («Wir wiederholen»). Дана рубрика включає лексичні, граматичні, творчі завдання. Повторюються мовленнєві зразки, вірші, лічилки, пісні, проводяться різноманітні ігри.

Досить оригінально і вдало, на нашу думку, автор подає лексику: кожному новому слову відповідає ілюстрація. Учні за допомогою малюнка зможуть без великих перешкод здогадатися значення слова. Трапляється також, коли переклад подається у дужках рідною мовою. Саме цим відрізняється підручник Н. Басай від підручника З. Павлюк. Відмінність полягає ще й у тому, що у книзі другого.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО І КРЕДИТНОГО ПІДХОДІВ
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ЗАСОБАМИ РИТОРИКИ**

Анотація: В статті піднімаються питання комунікативної компетентності сучасного фахівця, розглядаються її складові; розкривається потенціал навчальної дисципліни «Риторика» у формуванні комунікативної компетентності, а також авторське бачення особливостей її викладання у вищій школі.

Ключові слова: комунікативна культура, комунікативна компетентність, риторика, риторична освіта.

Аннотация: В статье раскрываются вопросы коммуникативной компетентности современного специалиста и ее составляющие; определяется потенциал учебной дисциплины «Риторика» в процессе формирования коммуникативной компетентности, а также авторское видение особенностей ее преподавания в высшей школе.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, риторика, риторическое образование.

Annotation: The matter of modern specialist communicative competence has been brought up in the article, its constituents have been examined, potential of "Rhetoric" as training discipline has been considered in the field of communicative competence, as well as author's vision of its teaching peculiarities at higher school.

Key-words: communicative culture, communicative competence, rhetoric, rhetorical education.

Однією з найбільш відомих моделей постіндустріального суспільства є інформаційне суспільство. Основним фактором соціальної стратифікації в такому суспільстві стає освіта і професіоналізм, а головним конфліктом в системі виробничих відносин – конфлікт між знанням і некомпетентністю.

Ускладнення суспільного життя, посилення його динаміки в індустріально розвинутих країнах, трансформація старих соціальних спільнот у нові в країнах з перехідною економікою обумовлюють підвищення ролі особистості в суспільстві та його культурі. В цих умовах розширюються види комунікативної взаємодії, що дозволяє комунікативній компетентності проявлятися в різних якостях (компетентність педагога, менеджера, юриста, управлінця, рекламіста тощо).

Питання формування комунікативної культури особистості завжди були в центрі уваги педагогіки і досліджувалися в багатьох аспектах. В цілому формування комунікативної культури (компетентності) спеціаліста в різних сферах діяльності передбачає різнобічність, системність знань гуманітарного та природничо-наукового циклів. Серед вітчизняних науковців, які висвітлюють у своїх працях загальнотеоретичні підходи до вивчення проблем комунікативної компетентності, слід назвати таких, як Н.М.Ануфрієва, Н.Ф.Босак, Т.О.Вольфовська, Г.О.Михайловська, О.Тюптя.

Серед об'єктивних вимог, які висуває сучасна соціальна система, увагу пригортає високий рівень професіоналізму. Це стало поштовхом до проведення спеціальних наукових досліджень в рамках підготовки спеціалістів різних галузей практики, спрямованих на аналіз структури комунікативної компетентності особистості, формування і розвиток комунікативних задатків та навичок особистості різними засобами (Н.Р.Барабанова, І.Д.Бех, О. І.Блошенко, Н.Р.Вітюк, Т.І.Гончар, С.В.Капітанець, Т.Л.Кобзар, В.А.Кручек, Є.Медведева, Г.С.Онуфрієнко, С.Д.Поплавська, П.П.Скляр, І.О.Татарина, І.І.Тимченко та ін.).

В загальному вимірі комунікативну компетентність спеціаліста можна охарактеризувати як певний рівень сформованої особистості і професійного досвіду взаємодії з оточуючими, який потрібний індивіду, щоб в рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в професійному середовищі і у суспільстві. [5, С. 58] З цього визначення є очевидним, що комунікативна компетентність залежить від рис самої особистості, від змін, які відбуваються у суспільстві, та від того, яким чином особистість здатна реагувати на ці зміни.

Російський вчений М.А.Василик вбачає в комунікативній компетентності спеціаліста складний комплекс комунікативних знань та навичок, а саме:

- знання норм і правил спілкування (ділового, повсякденного та ін.);
- високий рівень мовленнєвого розвитку, який дозволяє особистості швидко і адекватно передавати і сприймати інформацію;
- розуміння невербальної мови спілкування;
- уміння вступати у контакт з людьми, які мають різні соціально-демографічні, соціо культурні та статусні характеристики;
- вміння вести себе адекватно ситуації і вміння спрямовувати при цьому свої зусилля на досягнення комунікативної мети;
- здатність об'єктивно оцінювати співрозмовника і впливати на нього;
- здатність викликати позитивне сприйняття власної особистості з боку об'єкту комунікативного впливу.

Як бачимо, перераховані вище компоненти комунікативної компетентності, торкаються певного стану свідомості людини і її поведінки. Підвищуючи культуру мислення, культуру мовлення та культуру поведінки і спілкування, спеціаліст удосконалює свою комунікативну компетентність.

Серед різних видів професійно орієнтованої комунікації особливу увагу пригортає публічна комунікація. Останнім часом з'явилося інше поняття «риторична комунікація» (Г.Сагач). Постає питання: чи тотожні вони, і як риторика пов'язана з процесом формування комунікативної компетентності?

Як відомо, термін „комунікація” у науковий обіг був введений на початку ХХ ст., а проблеми комунікації розглядалися виключно як проблеми людського спілкування. Суттєвий внесок у розвиток комунікативної теорії і практики зробила антична риторика (Горгій, Корака, Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон, Квінтіліан), яка в часи Стародавньої Греції трактувалася як „мистецтво переконувати”, а в Стародавньому Римі як „мистецтво говорити добре”.

На етапі ранньої античності слово (засіб комунікації) було носієм переконання, вірування, навіювання, незважаючи на істинність або оманливість (Горгій). Риторика як мистецтво переконання для стародавніх греків відігравала велике значення у всіх сферах життєдіяльності людини. Арістотель, як і його вчитель Платон, був переконаний, що пошук істини, формування знань - це задача філософії, а риторика шукає відповідні засоби і методи ефективного переконання.

Про важливість риторики в системі освіти говорив відомий античний ритор Квінтіліан. Його педагогічний принцип «оратор > вчитель > учень > оратор» і сьогодні вельми актуальний для педагогічного процесу. Виховання ораторських навичок розцінювалося Горгієм як вершина всього комплексу освітньої підготовки для будь-якої сфери діяльності людини, адже сформована риторична культура - це гарант успіху в обраній сфері діяльності.

Для формування комунікативної компетентності важливим є питання розуміння сутності комунікаційного процесу, адже саме він забезпечує передачу інформації від суб'єкту до об'єкту по різних каналах за допомогою різних комунікаційних засобів. Серед багатого розмаїття моделей комунікації, які представлені в нау-

ковій і навчальній літературі слід згадати, що першою була модель, створена в рамках риторики, - модель Арістотеля. В трактаті „Риторика” Арістотель зазначив, що „промова складається з трьох елементів: із самого оратора, з предмета, про який він говорить, та з особи, до якої він звертається (я маю на увазі слухача)”. [7, С.210] Виділяючи три основні елементи комунікації: оратор > промова > слухач, автор підкреслює важливість зворотного зв'язку і обстановки спілкування, які впливають на характер комунікативної дії. В усіх подальших моделях комунікації елементи моделі Арістотеля повторюються, хоча з деякими змінами, але практично вона залишається незмінною майже до ХХ ст.

Таким чином, теорія і практика античної риторики підтверджує важливість риторичної освіти, яка однозначно сприяє формуванню комунікативної компетентності особистості. Теоретичний зачин, створений античними мислителями-ораторами, став основою, на якій будувалися подальші дослідження в галузі комунікації.

Вітчизняна риторична освіта має також своє історичні корені. Дослідник історії освіти в Україні Степан Сірополко писав, що «Риторика була ... улюбленим предметом учнів, бо вона подавала різні готові зразки високомовних речень, порівнянь, сентенцій, прикладів з історії і т. ін. Користуючись тим матеріалом, ритор міг без великих зусиль скласти промову на будь-яку визначену тему». [9, С.149]

З демократизацією суспільного життя і гуманізацією освітньої системи в Україні посилюється інтерес до призабутої за радянських часів класичної науки - риторики. У вищих навчальних закладах поступово вводиться курс риторики, трапляються поодинокі випадки викладання „Риторики” („Ораторського мистецтва”, „Основ красномовства”) у старших класах гімназій, ліцеїв, середніх шкіл. Проведене опитування студентів спеціальностей «Правознавство», «Документознавство та інформаційна діяльність», «Реклама та зв'язки з громадськістю» (Київський національний університет культури і мистецтв) показує, що близько 10% респондентів якимсь чином займалися ораторством під час навчання у школі, решта відчуває значні труднощі під час публічних виступів на семінарських заняттях, студентських конференціях, адже відсутність знань і практичного досвіду - це реальні причини невпевненості і великої кількості комунікативних помилок. Тому не випадково на питання: „Що ви очікуєте від занять риторикою?” - студенти дали такі відповіді: „виступати впевнено перед великою аудиторією”, „не соромитися аудиторії”, „грамотно говорити, красномовно висловлювати перед аудиторією свої думки” тощо.

Як відомо, одним із типів спрямованості особистості є спрямованість на взаємодію. Це означає, що людина прагне до співпраці, бажає підтримувати з колегами добрі стосунки, разом вирішувати різні виробничі проблеми, тобто працювати в колективі. Звісно, особистість, яка має високий рівень сформованості комунікативної компетентності, має значно більше шансів на отримання авторитету серед своїх колег в колективі.

Комунікативна компетентність виступає частиною комунікативної культури особистості, формуванню якої значну увагу приділяють керівники підприємств різних напрямів виробничої та невиробничої сфери. Так, школи бізнесу США, Західної Європи, Японії спрямовують значні кошти на підготовку, перепідготовку своїх ділових кадрів. Навчальні програми подібних шкіл спрямовані на розкриття потенціалу ділової комунікації працівників фірми.

В контексті вище вказаного хотілося б пригадати і досвід України, на жаль не такий багатий. Так, Міжнародна благодійна організація «Український освітній центр реформ», який здійснює свою діяльність за грантом від Агентства США з міжнародного розвитку, практикується у проведенні освітніх програм. Пропонується

різний спектр освітніх послуг. Особливу увагу пригортають PR-тренінги, в структурі яких значне місце відводиться питанням, базою для яких є риторичні знання: технології публічних виступів, проблеми професійної репрезентації тощо. Однак неможна свідчити, що подібний приклад є типовим і носить масових характер у вітчизняній практиці. Хоча створення спеціальних риторичних шкіл (або авторських шкіл риторичної освіти) має своє перспективи в освітньому просторі України.

Сучасна людина, яка виявляє високий рівень комунікативної компетентності, має знати різні жанри публічного спілкування, які функціонують в різних сферах ділової активності. В науковій літературі жанри публічної комунікації (риторичні жанри) прийнято вважати вторинними по відношенню до жанрів побутової сфери. Цим жанрам потрібно вчитися, вони передбачають наявність у особистості усвідомлених вмінь і навичок у мовленнєвому оформленні висловлювань відповідно до комунікативної ситуації. Риторика, як навчальна дисципліна, передбачає ряд практичних занять, які спрямовані на оволодіння студентами риторичних жанрів.

Практичні заняття з «Риторики» розкривають студентам всі «секрети» написання текстів промов через вивчення основних її законів. Однак, цілком логічним для даної навчальної дисципліни є проведення після лекційної частини спочатку практичних занять, пов'язаних з риторичним аналізом друкованих текстів публічних промов

видатних діячів. Через знайомство з найкращими зразками промов в процесі здійснен-

ня риторичного аналізу студенти удосконалюють вміння логічно мислити і закріплюють теоретичні знання, отримані при оволодінні лекційним матеріалом.

Важливим аспектом при опануванні ораторською майстерністю є формування вміння виступати публічно, «не читаючи з листа», вільно володіти матеріалом (окрім жанрів промов, які не дозволяють імпровізації). Практика показує, що спостерігають Особливий інтерес у студентів викликають практичні завдання по розробці і проведенню полілогічних форм, які створюють умови для прояву високого рівня їхньої активності, вчать ґрунтовно аргументувати свою думку, формують психологічну готовність до ведення суперечки.

Риторика має для особистості свій виховний і розвиваючий потенціал, оскільки це «наука про мисленнєву-мовленнєву діяльність, спрямовану на переконання, вплив, на досягнення цілей у процесі мовної комунікації, а також виробляє у студентів уміння і навички аналізувати та продукувати тексти різного типу відповідно до мети, призначення й умов спілкування в процесі їхньої майбутньої роботи». [2, С.4]

На ефективність вивчення «Риторики» в системі підготовки фахівців вищої школи суттєво впливає місце дисципліни в структурно-логічній схемі типового навчального плану. Так, специфіка вимагає того, щоб ця дисципліна вивчалася після «Філософії», оскільки при розгляді теоретико-методологічних та історичних аспектів курсу студенти вже мають володіти знаннями філософського циклу. Цей момент не завжди враховується розробниками освітніх стандартів.

Комунікативно компетентних фахівців потребують сьогодні різні галузі виробничої та невиробничої сфери. Вивчення риторики має свій потужний потенціал у вирішенні цього завдання, і тому інтенсивне запровадження її на всіх освітніх рівнях, безперечно, назріло. Історичний досвід нашої країни, інших, доводить те, що рівень розвитку риторики у суспільстві свідчить про ступінь розвитку його демократії. Як казав римський оратор Цицерон «поетами народжуються, риториками стають».

Отже, риторична освіта в Україні - проблема, яка потребує чільної уваги і з боку чиновників-управлінців, які затверджують переліки рекомендованих навчальних дисциплін для вищої школи; і розробників стандартів; а також викладачів, які опікуються ефективністю методики викладання «Риторики».

Література

1. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. - Рівне, 2002. - 20 с.
2. Мацько Л. І. Риторика: навч. посібник /Л. І. Мацько, О. М. Мацько - К.: Вища шк., 2003.
3. Медведева Є. Формування комунікативної культури бібліотечних працівників / Є. Медведева // Бібл. вісн. - 2002. - N 6. - С. 52-55.
4. Онуфрієнко Г. С. Проблеми формування культури професійно-службового вербального спілкування в системі сучасної вищої школи / Г. С. Онуфрієнко // Сучасні проблеми підготовки інженерних кадрів: 36. наук. пр. наук.-метод. конф. 28-30 жовт. 1997 р. - Запоріжжя, 1997. - С.33-35.
5. Основы теории коммуникации: Учебник/ Под ред. проф. М.А.Василика. - М.: Гардарики, 2006.
6. Ромашевский Ю. «...плюс риторизация всего образования» /Ю. Ромашевский//Зеркало недели. - 2009. - N° 2 - 3. - С. 17.
7. Сагач Г. М. Золотослі: навч. посів, з риторики для серед, і вищ. навч. закладів України /ГМ. Сагач. - К.: Школяр, 1998. - 4.1. - 1998.
8. Сагач Г. Філософсько-дидактичні проблеми сучасної риторики: інноваційні аспекти / Г. Сагач // Економіка освіти: 36. наук. пр. Н.-д. центру «Економіка вищої освіти» НДІ Вищої освіти АПН України. - Тернопіль, 2001. - Т.1. - С. 272-274.
9. Сіропопко С. Історія освіти в Україні/ С. Сіропопко. - К.: 2001.
- Ю.Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. -Х., 2001. - 20 с.

УДК 658.336:656.7.071:37.015.3(045)

І.В. БОРЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТРАНСПОРТНИХ СИСТЕМ В АВІАЦІЙНОМУ ВНЗ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Анотація: Стаття присвячена розгляду окремих психолого-педагогічних аспектів формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з транспортних систем.

Ключові слова: ВНЗ, гуманізація, компетентність, професійна компетентність, управлінська компетентність, фахівці з транспортних систем, управлінська діяльність.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению отдельных психолого-педагогических аспектов формирования управленческой компетентности будущих специалистов транспортных систем

Ключевые слова: ВУЗ, гуманизация, компетентность, профессиональная компетентность, управленческая компетентность, специалисты по транспортным системам, управленческая деятельность.

Annotation: The article is devoted to considering specific psychological and pedagogical aspects of formation of management competence of future specialists of transport systems.

Keywords: Institute of higher, humanizing, competence, professional competence, management competence, specialists of transport systems, management activity.

Постановка проблеми. Глобалізація світової економіки, її загальна інформатизація, використання високих технологій кардинально змінили зміст професійної діяльності майбутніх фахівців взагалі і з транспортних технологій зокрема, її відповідності реаліям сьогодення.

Особливого значення набуває проблема зміни технократичного стилю мислення, яке характеризується алгоритмічністю, односторонністю та універсальністю

завдань, що мають визначені технічні рішення, гуманістичним, яке розглядає світ в усій своїй цілісності, багатогранності та невизначеності. Фахівець з технократичним стилем мислення не в змозі прогнозувати деякі альтернативні наслідки прийнятих рішень, тому що для технократа людина виступає не суб'єктом, вододіючим свободою волі, а простим об'єктом маніпулювання, виступаючи лише в якості деякого «фактору», який допомагає або заважає виробляти потрібну технологію.

Основним стратегічним напрямком розвитку вищої технічної освіти, мета якої полягає у вихованні інженера не тільки як професіонала, але і як творчої особистості, наділеної високими соціально-психологічними та інтелектуальними якостями, є гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти, тобто, як відзначає М.Є. Добрускін, «необхідна нова професійна та соціально-психологічна модель інженера-гуманіста, яка відповідає часові» [4, с.40-41].

Звідси витікає, що інженер-менеджер транспортного підприємства має вирішувати виробничі задачі на основі гармонійного підходу, інтегруючи у собі технологічну (інженерну) та управлінську (гуманістичну) складові.

Становлення в Україні ринкової моделі господарювання зумовлюють формування нових, більш жорстких вимог до управлінської компетентності сучасних фахівців, переосмислення процесу їх професійної підготовки. Адже від випускників вищих технічних навчальних закладів все частіше очікується не лише готовність до управлінської діяльності (на основі професіограм), а й інтегровані наявність певних здібностей, умінь та навичок.

Аналіз стану досліджень і публікацій з проблеми. Результати фундаментальних досліджень окремих важливих аспектів проблеми управлінської підготовки майбутніх фахівців відображені в роботах таких учених як Т.М. Мацевко [8] що досліджував психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військово-соціального управління; структуру й умови розвитку в них управлінської компетентності та особливості розвиненості її психологічних компонентів; О.Г. Романовський [10], який на основі системного аналізу тезетично обґрунтував й експериментально перевірів концепцію підготовки майбутніх інженерів до управлінської діяльності в умовах ринкової економіки, спрмовану на розв'язання проблеми дефіциту сучасних управлінських кадрів для нашого суспільства, подолання кризи і забезпечення сталого соціально-ітконок ічного розвитку України; В.І. Свистун [12], яка виявила особливості розвитку процесу підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності що зумовлені впливом політичних, економічних й соціальних умов та неоіх ідгсто наповнення сучасними знаннями змістовного компонента цієї підготовки ь основі особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів.

Однак ці та інші дослідження залишають поза увагою проблему формування управлінської компетентності спеціалістів транспортного профілю.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з транспортних систем.

Виклад основного матеріалу. Для формування управлінської компетентності майбутнього фахівця з транспортних систем, спочатку, розглянемо специфіку діяльності даної галузі. На основі паспорта спеціальності 05.22.01 «Транспортні системи» (Затверджено постановою президії ВАК України від 27.06.2000 р. №2 - 08/6) - це галузь науки і техніки, яка займається дослідженням закономірностей, що визначають умови раціональної організації транспортного обслуговування та транспортних процесів і охоплює проблеми формування та забезпечення ефективної роботи складових елементів транспортного комплексу, розвитку його матеріально-технічної бази - мережі шляхів сполучення, транспортних, складських

ких і перевантажувальних засобів. Ці та інші особливості даної галузі дозволяють, на наш погляд, розглядати інженерів з транспортних систем як менеджерів, які організовують ефективне функціонування транспортних систем, керують процесами узгодженої взаємодії усіх видів транспорту та організації обслуговування клієнтів.

Транспортні підприємства, ефективність функціонування яких у швидкозмінних умовах ринкової економіки, насамперед, залежить від управлінського потенціалу керівників, як вирішального фактора досягнення успіху, а точніше, тих «...їх якостей, які використовуються в процесі виробництва і визначаються терміном «компетентність» ...» [13, с. 28], вимагають підвищення управлінської компетентності майбутніх фахівців, що, в свою чергу, ставить перед системою вищої освіти, як загальну проблему, підготовку спеціалістів принципово нової якості.

Для вирішення поставленої проблеми в межах нашого дослідження, перш за все, розкриємо сутність понять «компетентність» і «професійна компетентність», з'ясуємо їх роль при формуванні управлінської компетентності у майбутніх фахівців з транспортних систем.

Компетентність 2 слово латинського походження [competens ? відповідний], що означає:

- «... характеристику людини, яка виражається в наявності у неї знань, умінь і навичок, достатніх для вирішення будь-якої проблеми, захоплення тим чи іншим видом діяльності» [7, с. 67]. Використовуючи це визначення з професійної точки зору для фахівців з транспортних технологій, ми б розглядали захоплення як внутрішню мотивацію для вирішення проблем у конкретній сфері діяльності;

- «... інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності» [11, с. 139]. В цьому визначенні ми б звернули увагу на те, що управлінська діяльність завжди здійснюється в певній системі стосунків керівника з суб'єктами управління, а це, в свою чергу означає, що вона частіше набуває характеру спільної, а не самостійної діяльності;

- «...психосоціальну якість, яка означає силу і впевненість, що виходить із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [14, с.203]. Поряд з цією якістю наші майбутні фахівці мають володіти ще й необхідними знаннями, вміннями і навичками, а також мати досвід для ефективної роботи в транспортній галузі;

- «...не тільки професійні знання, навички і досвід у даній спеціальності, але і ставлення до справи, визначені позитивні схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у даній робочій обстановці» [3, с. 96].

Виходячи із мети нашого дослідження важливим, на наш погляд, є визначення поняття «компетентність», що сформульовано Дж. Равеном, який в зміст цього поняття вкладає специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі, тобто передбачаючи наявність у людини таких якостей, рис і здатностей, як:

- вузькоспеціальні знання;
- особливого роду предметні навички;
- способи мислення;
- розуміння відповідальності за свої дії [9, с. 139].

Аналіз наукової літератури показує, що науковці, які досліджують проблему компетентності в освіті, ще не досягли однотайності у визначенні поняття «ком-

петентність» і дають різні варіанти його трактування. На нашу думку, компетентність фахівця з транспортних систем - це професійні знання, уміння, навички і досвід у даній спеціальності, що проявляється в його творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до ефективного здійснення цієї діяльності та досягненні оптимальних результатів.

Оскільки наше дослідження безпосередньо стосується професійної діяльності майбутнього фахівця з транспортних систем в авіаційній галузі, то, в плані більш поглибленого розуміння поняття «компетентність», певний інтерес представляє трактування науковцями терміну «професійна компетентність», як:

- сукупність професійних знань, а також володіння способами виконання діяльності [6, с. 33];

- особистісні можливості спеціаліста, які дозволяють йому діяти конструктивно в рамках певної професійної компетенції [2, с. 23];

- рівень сформованості у спеціаліста системи психічних якостей та станів, в якому відображається єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності та здібності (тобто уміння та спроможності) виконувати необхідні для цього дії [1, с. 7];

- єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до діяльності [5, с. 45];

- певний рівень знання інженера-керівника технологічних основ виробництва і можливостей наявного устаткування у конкретній сфері його діяльності, розуміння основних чинників забезпечення якості продукції та можливих шляхів її поліпшення, зниження собівартості й підвищення конкурентоспроможності, утримання й розширення своїх позицій на ринку праці [10, с. 190].

Очевидно, наведені визначення професійної компетентності розглядають фахівця, його потреби лише з професійної точки зору. Втім, дослідження проблеми професійної підготовки фахівців свідчать, що сучасний фахівець з транспортних систем має потреби не тільки в суто професійній компетентності, але й у формуванні таких управлінських якостей, які дозволять йому, з урахуванням кон'юнктури ринку праці, власних можливостей і потреб, ефективно конкурувати і реалізовувати свій творчий потенціал.

Про важливість формування управлінських якостей у майбутнього фахівця з транспортних систем свідчить і аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики за напрямом «Транспортні технології», що є складовою галузевого стандарту вищої освіти, на підставі якої ми визначаємо, що для ефективного виконання своїх посадових обов'язків майбутній фахівець з транспортних систем, крім професійних знань, умінь, навичок, здатностей, повинен бути готовим до управлінської діяльності, сутність якої полягає в утворенні у нього таких необхідних мотивів, мотивацій, настанов, досвіду; надання його психічним процесам і якостям таких властивостей і станів, які забезпечують йому можливість ефективно організовувати діяльність організації та оптимально нею управляти.

Таким чином, *управлінську компетентність майбутнього фахівця транспортної галузі* ми будемо розглядати як теоретико-практичну, психологічну та особистісну підготовленість майбутнього фахівця до управлінської діяльності в транспортній галузі, що проявляється у всебічній готовності (професійній та професійно-психологічній) та здатності особистісно і професійно самоактуалізуватися у цій діяльності.

Проведений нами аналіз окремих аспектів психолого-педагогічної проблеми формування управлінської компетентності майбутніх фахівців з транспортних систем в авіаційному ВНЗ дозволяє висунути такі вимоги до управлінської компетентності інженера-управлінця з транспортних систем: знання та розуміння

природи управлінської праці та процесів управління; знання посадових та функціональних обов'язків управлінця, володіння засобами досягнення мети й підвищення ефективності роботи організації; вміння використовувати сучасну інформаційну технологію та засоби комунікації, необхідні в управлінському процесі; володіння майстерністю управління людськими ресурсами; володіння майстерністю налагоджувати зовнішні зв'язки; здатність до самооцінки, вміння робити правильні висновки й неперервне підвищення кваліфікації з оновленням знань та вмінь.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців з транспортних систем буде ефективнішим, якщо на наш погляд, будуть враховані наступні психолого-педагогічні умови:

- чітке визначення концептуальних основ поля професійної підготовки фахівців з транспортних систем;

- використання комплексного теоретико-методичного підходу, у процесі застосування якого можуть бути реалізовані провідні ідеї та положення проблемного, особистісно-орієнтованого та особистісно-розвивального видів навчання, педагогіки співробітництва;

- системний, діяльнісний та особистісний підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців з транспортних систем забезпечують природний прояв інтелектуальної активності та суб'єктивного досвіду студентів у навчальній діяльності, що інтегрує в собі їх інтелектуальні, мотиваційні та особистісні характеристики, оптимальне залучення особистісного потенціалу для формування творчої особистості фахівця транспортної сфери у ВНЗ;

- обґрунтування організаційно-методичних основ формування управлінської компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з транспортних систем як управлінців.

Література

1. Варданян Ю. В. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью. / Ю. В. Варданян, Т. В. Савинова, А. Н. Якова - С.-Пб., 2003 - 123 с.
2. Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. - № 2. - С. 23.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред.. Н. Г. Ничкало. - Хмельницький: ТУП, 2002. - 334 с.
4. Добрусккин М. Е. Инженер XXI века: Личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. -Х.: Рубикон, 1999. - 512 с.
5. Добутько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики. - Самара: Сам. ГПУ, 1999. - 45 с.
6. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. / [В. Ф. Зеер, В. А. Веденников и др.] - Екатеринбург, 2002. - 215 с.
7. Лососьева Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. Посібник. - Донецьк: Дон. НУ, 2003 - 67 с.
8. Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх майстрів військового профілю : дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Національна академія оборони України. - К., 2007. -203 с.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. - М.: Козито-Центр, 1999. - 144 с.
10. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія. - Харків: Основа, 2001. - 312 с.
11. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. - 2004. - №4. - С. 138-143.
12. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: Монографія. - К: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. - 343 с.

13. Сырятов Н. Внутрифирменные профессиональные стандарты как основа функционирования систем управления персоналом предприятия // *Менеджмент сегодня*. - 2002. - №4. - С. 28-33.

14. Шапар В. Б. *Сучасний тлумачний психологічний словник*. - Харків: Прапор. - 2005. - 203 с.

УДК 39(07):371.3

В.А. ГОНЧАРУК

ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАРОДОЗНАВСТВА

Анотація. В статті йдеться про реалізацію кредитно-модульної системи організації навчального процесу з методики викладання народознавства. Вона передбачає перехід на індивідуально-диференційовану форму навчання, на самостійне виконання студентами визначених програмою завдань. Така організація навчального процесу забезпечує національне виховання студентів, розвиток їхніх творчих здібностей і талантів.

Ключові слова: кредитно-модульна система, навчальний процес, методика викладання народознавства, національне виховання.

Аннотация. В статье идет речь о реализации кредитно-модульнй системы организации учебного процесса с методики преподавания народооведения. Она предусматривает переход на индивидуально-дифференциальную форму учения, на самостоятельное исполнение студентами определенных программой заданий. Такая организация учебного процесса обеспечивает национальное воспитание студентов, развитие их творческих способностей и талантов.

Ключевые слова: кредитно-модульная система, учебный процесс, методика преподавания народооведения, национальное воспитание.

Annotation. The article concerns a problem of realization of a credit-unit system organization of academic activity of methods of ethnography teaching. It calls for transition into an individually-differentiated form of academic activity, info a self-dependent completing of tasks assigned by a program. Such organization of academic activity provides national education for students, development of their creative abilities and taitants.

Key words: a credit-unit system, academic activity, methods of ethnography teaching, national education.

Важливим завданням модернізації вищої освіти України є впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, яка потребує розробки сучасних механізмів здійснення навчального процесу та визначення результатів якості освіти. Насамперед маємо вийти на новий рівень інтеграції науки і освіти. «Інформаційна революція вимагає від людини постійного оновлення знань, вміння навчатися протягом життя», - зазначив академік АПН України Віктор Андрущенко [3].

Ідеологією сучасної освіти є зміна технології від «вбивання знань» до організації самоосвіти студента. Сьогодні важливим є володіння студентом аналітичними здібностями, здатністю знаходити й обробляти інформацію, а також уміння висловлювати свої думки [2, 5]. В такому руслі висуваються такі основні вимоги до випускника вищого навчального закладу: він повинен блискуче оволодіти необхідними професійними знаннями і вміннями, інформаційними технологіями, кількома іноземними мовами, також повинен вміти швидко мобілізуватися для вирішення складних життєвих завдань. Тому особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителя-словесника до професійної діяльності.

В. Семиноженко зазначив: «Якими б не були перетворення в системі освіти, які б не пропонувалися новаторські ідеї, новітні технології, вони завжди будуть недостатніми без підвищення статусу вчителя в суспільстві та без урахування змін у вимогах до вчителя, роль якого є найважливішою в освітньому просторі» [4]. Тому насамперед потрібно, щоб вчительська праця була належно оцінена, шанувалася в суспільстві.

Відтак важливими у професійній підготовці вчителя-словесника постають такі завдання:

- формувати позитивне ставлення вчителя до будь-яких інновацій в освітньому процесі;
- добиватися переорієнтації його свідомості, перебудови його психологічних установок стосовно стрімких змін у системі освіти, у повсякденній навчально-виховній практиці;
- виробляти у нього вміння швидко впроваджувати нові технології у роботу з учнями.

Найосновніша вимога така: фахівець має бути науковцем, дослідником, і розвиток своїх здібностей до науково-дослідницької діяльності він повинен почати зі студентських років.

Також визначено основні напрями підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання:

- зростання ролі медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій;

- створення модульних програм із навчальних дисциплін, у яких міні-модулі легко можна замінити, поновити, трансформувати, адаптувати (тут модуль розглядається не як фрагмент змісту освіти, а як мікровідображення процесу навчання) [1, 18].

Організація навчального процесу з методики викладання народознавства в Уманському державному педагогічному університеті здійснюється згідно з вимогами кредитно-модульної системи, яка покликана забезпечити високоякісну підготовку фахівця з даного навчального предмета, озброїти його всіма необхідними вміннями і навичками, зберегти позитивну настроєність на вибрану професію протягом п'яти років навчання.

Методика викладання народознавства завершує процес вивчення студентами циклу народознавчих дисциплін (фольклору, етнографії, етнології, націології, дитинознавства, основ християнської етики). Предметом її вивчення є навчальний процес в межах викладання окремої навчальної дисципліни, якою є народознавство.

Методика викладання народознавства синтезує в собі науково-теоретичні і конструктивно-технічні знання з перевагою останніх. Це знання про те, як треба планувати навчально-виховний процес з народознавства, як працювати над змістом навчального матеріалу, якими методами, засобами та організаційними формами педагогічного процесу, як удосконалювати діяльність учителя та учнів. Методика викладання народознавства забезпечує майбутнього вчителя конструктивно-технічними знаннями у формі принципів, порад, рекомендацій, розробок тощо.

Головна мета методики викладання народознавства - навчити майбутніх учителів проводити сучасний якісний урок, позакласні заняття, здійснювати пошуково-дослідницьку й експедиційну народознавчу роботу з учнями загальноосвітньої школи.

На вивчення даної навчальної дисципліни відводиться 2, 2t> кредити - о і год., із них 18 год. - лекції, 18 год. - практичні та лабораторні заняття, 22 год. - індивідуальні заняття і 23 год. - самостійна робота студентів.

Курс охоплює два модулі: I модуль - змістові модулі й II модуль - індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ). Весь матеріал програми поділено на три змістові модулі: 1. «Теоретичні основи методики викладання народознавства в загальноосвітній школі». 2. «Урок українського народознавства, його специфіка та типи». 3. «Методика організації та проведення позакласної роботи з українського народознавства». У процесі опрацювання студентами матеріалу змістових модулів викладачем здійснюється поточний контроль, а в кінці роботи над кожним змістовим модулем - підсумковий контроль, який свідчить про певний рівень знань студента та виражається у відповідних балах, визначених шкалою оцінювання.

Під час вивчення матеріалу курсу студенти самостійно опрацюють окремі теоретичні питання, аналізують статті з тієї чи іншої проблеми, що перевіряється під час колоквиумів, а також під час написання самостійних і контрольних робіт, виконання тестових завдань.

У програмі з методики викладання народознавства подається перелік індивідуальних навчально-дослідних завдань (наприклад, теми для рефератів: «Вибір методів навчання народознавства залежно від теми і мети уроку», «Нетрадиційні форми і методи організації позакласних занять з народознавства», «Нетрадиційні принципи навчання народознавства», «Методика вивчення інформаційного блоку «Духовна культура українців», «Застосування інтерактивних технологій навчання на уроках народознавства в загальноосвітній школі») на вибір студента. Високим балом оцінюється виконання студентом ІНДЗ (питома вага його у загальній оцінці з дисципліни залежно від складності та змісту завдання може становити від 30% до 50%), що враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчального курсу.

Сьогодні відбувається переорієнтація з суто лекційно-інформаційної на індивідуально-диференційовану особистісно-орієнтовану форму навчання в педагогічному університеті. Навчальне заняття з урахуванням нових тенденцій в освіті повинне забезпечувати національне виховання студентів, розвиток їх творчих здібностей і талантів, а також формування усіх трьох компонентів готовності до роботи в школі (пізнавальний, емоційно-вольовий, практично-дійовий).

Пізнавальний компонент готовності вчителя-словесника здійснюється у процесі ґрунтовного вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін, а також дисциплін народознавчого циклу (фольклор України, українська міфологія, етнографія України, етнологія, націологія, українське дитинознавство, методика викладання народознавства в школі, українська вишивка). Навчальна діяльність студентів проходить у формі лекцій, семінарів, тренінгів, практичних занять, екскурсій, експедиційних досліджень, фольклорних та етнографічних практик, зустрічей з відомими етнографами, фольклористами, народними майстрами, респондентами, відвідування виставок, театралізованих народознавчих заходів. На них студенти знайомляться з самобутніми формами втілення етнічного світогляду, своєрідним комплексом і оригінальним типом національного світобачення. Майбутні вчителі опановують мовні традиції українського народу, серед яких виділяємо етикетні, ритуального мовлення, традиції раціонального користування словом, антропонімічні, говіркові. Такі традиції несуть у собі історичну, пізнавальну, естетичну цінність і є джерелом збагачення літературної мови. Мовні традиції українців виховують пошану до думки іншої людини, правильність, ясність, точність, виразність мовлення, тобто виступають риторичними засобами мовлення.

На формування емоційно-вольового та практично-дійового компонентів готовності впливали зустрічі студентів із відомими майстрами нашого регіону, активна пошукова робота та збирання етнографічних матеріалів. В народознавчих експедиціях до сіл Уманського і сусідніх районів студенти під керівництвом викладачів досліджують локально-територіальні особливості мови, фольклору, традиційно-побутової культури, календарної, сімейної обрядовості, народного мистецтва історичної Уманщини. Безпосереднє знайомство студентів з народною творчістю, спостереження за її «живим» побутуванням сприяє вихованню їхньої національної гордості й патріотизму, розвитку усного та писемного мовлення, удосконаленню їх вміння спілкуватися з людьми різного віку, що знадобиться їм у майбутній професійній діяльності.

На останньому етапі професійної підготовки (державна педагогічна практика) під час проведення уроків, виховних заходів студенти використовують весь арсенал своїх знань та поповнюють їх із додаткових джерел (пізнавальний компонент готовності), отримують задоволення від живого спілкування з учнями, розвивають своє усне мовлення та свою емоційну культуру, збагачують активний словниковий запас, проявляють свої вольові якості (емоційно-вольовий компонент готовності), оволодівають вміннями та навичками проводити уроки, позакласну навчально-виховну роботу (практично-дійовий компонент готовності).

В умовах стрімких змін у освітньо-виховній галузі висуваються нові вимоги до викладача народознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі, серед яких головними виступають такі:

1. Викладач повинен мати неабияку силу волі, палкий темперамент, постійний оптимізм, організаторські здібності, художнє обдарування.

2. Викладач повинен мати ґрунтовні спеціальні знання: досконало знати історію України та дисципліни народознавчого циклу, захоплюватися краєзнавством, вести народознавчу пошуково-дослідницьку роботу.

3. Викладач має бути зразком культури. Найперше культура педагога у його слові: воно має бути завжди чесним, справедливим, образним. Викладач народознавства повинен добре знати музичне мистецтво, живопис, архітектуру, театр, народні промисли і ремесла, взагалі народну культуру.

4. Викладач народознавства не має права хитрувати, виховуючи у студентів патріотичні та громадянські якості, риси національного ідеалу.

Слід відзначити, що майбутній вчитель українського народознавства на кінець навчання в університеті теж повинен відповідати аналогічним вимогам.

Найголовнішою серед інших вважаємо наступну вимогу до викладача — в умовах сьогодення викладач університету має бути потужним ученим, орієнтуватися у нових дослідженнях з наукових проблем, над якими він працює, й залучати до активної співпраці у пошуково-дослідницькій роботі своїх студентів (вони входять до складу його проблемної групи чи наукового гуртка, кожен виконує наукове дослідження згідно зі своїми уподобаннями).

Сучасний стан інформаційного забезпечення навчання сучасних студентів — лекції звів до консультативно-оглядового окреслення викладачем проблеми і аналізу можливих напрямків її вирішення. На перший план висувається самостійна робота, творча робота студента (охоплюють приблизно до 50% навчального навантаження), для виконання якої він отримує консультації викладача. При цьому викладачеві належить:

- 1) допомогти студентові в організації навчальної та інших видів діяльності;
- 2) забезпечити свій курс необхідною навчально-методичною літературою;
- 3) чітко розмежувати ті види навчальних робіт, які виконуються в аудиторний та у позааудиторний час.

Так, при вивченні теми «Зміст і структура шкільного народознавства. Принципи навчання українського народознавства в школі» студентам вказується на те, що шкільне народознавство охоплює найголовніші положення та синтезує в собі всі основні розділи наукового, після чого пропонується скласти схеми моделей основних інформаційних блоків українського народознавства, які й становлять його структуру. Далі студенти виконують наступне завдання — наповнюють кожну структурну одиницю моделі відповідним змістом (наприклад, розділ «Людина-представник етнографічної групи» з інформаційного блоку «Людина-соціум» охоплює інформацію про певну етнографічну групу, зокрема її назву та особливості традиційної народної культури. При вирішенні другої частини теми лекції зі студентами з'ясовується, що традиційні принципи навчання українського народознавства в школі збігаються із загальнодидактичними принципами, до них лише додається краєзнавчий принцип, а нетрадиційні принципи навчання (за О.В.Король) студентам належить розглянути самостійно. До їх обговорення студенти повертаються на практичному занятті, головне завдання якого - показати на прикладах практичне застосування цих принципів.

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу з методики навчання українського народознавства передбачає переорієнтацію методик і технологій проведення практичних і лабораторних занять, чільне місце серед яких посідають інтерактивні, розвивальні й особистісно-орієнтовані. При цьому хочеться наголосити на тому, що не слід відмовлятися від традиційних методів перевірки знання студентами теоретичного матеріалу з курсу, оскільки без ґрунтового оволодіння навчальним матеріалом буде просто неможливою пізнавальна робота з використанням сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання. Також студентів потрібно привчати до нової для них організації навчально-пізнавальної діяльності за допомогою певних правил, пам'яток, порад, рекомендацій, у протилежному випадку робота із застосуванням на заняттях нових початкових технологій буде даремною тратою часу й не принесе очікуваних результатів. При використанні інтерактивних методів навчання потрібно враховувати також потенційні пізнавальні можливості студентів, рівень їх інтелектуального розвитку та сформованість їх світоглядних орієнтирів.

Основна мета лабораторних занять з методики народознавства - виробити у студента вміння проводити урок (позакласний захід) з народознавства за розробленим ним планом-конспектом уроку (позакласного заходу). Вона досягається через показ студентом фрагмента уроку з народознавства в студентській аудиторії (уявному класові).

Творча, наближена до наукового осмислення і узагальнення, робота можлива лише як результат організації самостійного навчання із забезпеченням цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Така робота має бути індивідуалізованою з врахуванням рівня творчих можливостей студента, його інтересів, здібностей, таланту. При вивченні методики викладання народознавства кожен студент виконує 1-2 індивідуальних завдання, які він вибирає з урахуванням своїх інтересів та інтелектуальних можливостей. Так, студенти, які цікавляться проблемою національного виховання в школі, охоче беруться за виконання таких тем: «Українське народознавство в становленні національної системи освіти та виховання», «Формування особистості вчителя на матеріалах українського народознавства (початок 90-х років ХХ ст. - початок ХХІ ст.)», «Національне виховання учнів засобами українського народознавства».

При такій реорганізації навчально-виховного процесу докорінно змінюється процедура проведення екзамену (сам екзамен сприймається як стимулююче начало до узагальнення, до цілісного сприйняття навчального предмета), хоча екзаменаційна сесія як така при кредитно-модульній системі відсутня.

Екзамен має проходити у вигляді обговорення наукових проблем з тих тем, що входять до змістових модулів, які студент не здав протягом усього періоду вивчення курсу, та звіту про виконання ним індивідуального навчально-дослідного завдання. У звіті студент має вказувати тему, завдання, стан дослідженості проблеми, визначати основні поняття, розкривати зміст дослідницької роботи та подавати висновки. На цьому завершальному етапі навчально-дослідницької діяльності студенти мають показати високий рівень готовності до народознавчої роботи в школі (у них мають бути сформовані всі три компоненти готовності: пізнавальний, емоційно-вольовий, практично-дійовий).

У результаті проведеного дослідження з даної проблеми було зроблено наступні висновки.

Впровадження кредитно-модульної системи сприяє удосконаленню організації навчального процесу з методики навчання українського народознавства, а саме:

- 1) студентів систематично готуються до занять, не пропускають їх, активно беруть участь в обговоренні навчальних проблем;
- 2) студенти самостійно використовують здобуті теоретичні знання на практиці,
- 3) самостійно вибирають ІНДЗ та стараються виконати його якнайкраще;
- 4) вчатьсЯ діагностувати свої майбутні уроки та позаурочні заняття, здійснювати аналіз та самоаналіз уроків, виховних заходів з народознавства;
- 5) проявляють свої творчі здібності, таланти, педагогічну майстерність, представляючи фрагменти уроку з народознавства в студентській аудиторії (уявному класові);
- 6) вправляються в оцінюванні навчальних досягнень своїх однокласників;
- 7) з ентузіазмом ставляться до запровадження в шкільній практиці апробованих на практично-лабораторних заняттях інтерактивних технологій.

Водночас маємо й низку проблем, пов'язаних з впровадженням кредитно-модульної системи, як от:

- 1) недостатнє забезпечення навчального процесу комп'ютерною технікою;
- 2) низький рівень організації самоосвіти студентів;
- 3) невміння студентів організувати свою навчальну діяльність поруч із соціальною та побутовою зайнятістю;
- 4) недостатня мобілізація окремих студентів на виконання ІНДЗ;
- 5) труднощі в об'єктивному оцінюванні участі студентів у технологіях кооперативного та колективно-групового навчання.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна - Болонья - Саламанка - Прага - Берлін) / Упор. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Гоубінко В.В., Бабин /./ - Тернопіль, Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. - С. 18.
2. Грубінко В. В Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. - Тернопіль: Вид-во поліграф. центр ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. — 15 с.
3. Коваленко О. Болонський процес: подолання стереотипів // Освіта України. - 2004. - 19 березня.
4. Семиоженко В. «Освіта має починатися зі статусу вчителя в суспільстві» // Освіта. - 2004. - 4-11 лютого.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОПЕРАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті аналізуються результати експериментального дослідження сформованості операційно-технологічного компонента соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу.

Ключові слова: соціальна компетентність, структурна модель соціальної компетентності, операційно-технологічна складова соціальної компетентності, соціальний інтелект.

Аннотация. В статье анализируются результаты экспериментального исследования сформированности операционно-технологического компонента социальной компетентности студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: социальная компетентность, структурная модель социальной компетентности, операционно-технологическая составляющая социальной компетентности, социальный интеллект.

Annotation. In the article the results of experimental research of social competence operational component of university students were analyzed.

Keywords: social competence, structural model of social competence, operational component of social competence, social intellect.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє навчаючись у вищих навчальних закладах, безперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності майбутнього спеціаліста, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника до професійної діяльності та активної участі в житті суспільства.

Як теоретичні, так і емпіричні дослідження доводять надзвичайну важливість формування соціальної компетентності, яку можна розглядати як якісну характеристику особистості, оскільки вона відіграє ключову роль не тільки в процесі успішного професійного становлення студентської молоді, а й особистісного розвитку.

Не викликає заперечень також той факт, що успіх роботи спеціаліста більш, ніж наполовину визначається не його спеціальними навичками, а умінням взаємодіяти з людьми та продуктивно працювати в спільноті. Тому, одним із важливих завдань, які стоять перед вищою освітою сьогодні, є розвиток особистості студента, формування в нього здатностей, необхідних для життя в соціумі та ефективної міжособистісної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Розумінню сутності компетентнісного підходу в освіті сприяли ідеї зарубіжних дослідників Д. Рушен, Л. Салганік, Драйдена та Джанет Вос, М. Скот, Ш. Алан та ряд колективних досліджень, адміністрованих ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів.

Питанням запровадження компетентнісного підходу в освіту присвятили свої наукові пошуки такі вітчизняні науковці як В. І. Луговий, Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубочова та ін. В. І. Луговим були глибоко проаналізовані європейська концепція компетентнісного підходу у

вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Ряд робіт вченого присвячені ґрунтовному понятійному аналізу термінів «компетентність» та «компетенція» та їх змістовному наповненню[1, 2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Маючи за мету формування та розвиток соціальної компетентності у студентському віці і виходячи з принципу єдності формування компетентності та її вивчення, ми вважаємо, що одним з перших кроків має бути вивчення наявного рівня цієї якості, що дасть змогу вибудувати в подальшому необхідну стратегію, розробити теоретико-методичні засади її формування та розвитку. Однак ця проблема не знайшла належного теоретичного та практичного розв'язання в педагогічній теорії та практиці.

Подальшого дослідження потребують питання розробки методики діагностики соціальної компетентності особистості та її складових.

Метою нашої статті є аналіз експериментального дослідження сформованості соціальної компетентності студентів вищого навчального закладу, а саме - її операційно-технологічного компонента.

Соціальну компетентність особистості ми розглядаємо як складну, інтегровану характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально-значущих проектах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

У попередніх дослідженнях нами було обґрунтовано структурну модель соціальної компетентності особистості. Так, вона складається з двох системоутворюючих компонентів: особистісного та діяльнісного, останній об'єднує ціннісно-мотиваційну, когнітивну, операційно-технологічну та рефлексивну складові.

Порівняльний аналіз змісту понять «соціальна компетентність особистості» та «соціальний інтелект» дає підстави розглядати останній як операційно-технологічну складову соціальної компетентності.

Аналіз методик вимірювання соціального інтелекту свідчать про те, що на сьогоднішній момент не існує єдиного уніфікованого інструменту його дослідження. Як правило, вивчаються кількісні та якісні показники розвитку окремих його аспектів. Тому висновок про рівень розвитку досліджуваного компонента та соціальної компетентності в цілому має бути результатом застосування взаємодоповнюючих та взаємоперевіряючих методів.

Показниками розвитку операційно-технологічної складової соціальної компетентності особистості ми обґрунтували такі:

- Вміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації;

- Вміння визначати та обирати можливі, адекватні та найбільш ефективні способи діяльності та варіанти взаємодії з бізнес партнерами, колегами по роботі, близькими та іншими людьми;

- Володіння прийомами ефективної вербальної комунікації;
- Володіння прийомами ефективної невербальної комунікації;
- Вміння емоційно налаштуватися на спілкування з іншими;

- Вміння ефективного спілкування (слухати, чітко висловлювати свої думки, відкрито, без тривоги та звинувачень, виражати свої почуття, адекватно реагувати на критику, просити про послугу або допомогу);

- Вміння співчувати (розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей, висловлювати це розуміння, зважати на почуття інших, допомагати та підтримувати);

- Вміння знаходити компроміс між індивідуальними цілями, як своїми, так і партнерів, та соціальною прийнятністю дій;

- Володіння механізмами саморегуляції, необхідної для успішного виконання діяльності.

- Володіння технологіями пошуку роботи та навичками ефективної самопрезентації;

- Володіння методами впливу на партнерів та соціальне середовище;

- Здатність працювати в команді (виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, визнавати внесок інших у спільну роботу, адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність);

- Вміння спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти та реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;

- Здатність брати на себе відповідальність за власні дії, колективну справу, прийняті рішення та їх виконання;

- Вміння прогнозувати виникнення проблемної ситуації, діагностувати її наявність та давати оцінку;

- Володіння конструктивними методами попередження, технологіями конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу;

- Здатність усвідомлювати та контролювати свою поведінку в складних ситуаціях спілкування;

- Уміння розв'язувати конфлікти (уміння розрізняти конфлікти поглядів та конфлікти інтересів; уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності та конфлікти інтересів - за допомогою конструктивних переговорів);

- Володіння прийомами подолання розбіжностей у конфлікті;

- Вміння розпізнавати застосування прийомів маніпулювання та комунікативних маневрів;

- Володіння ефективними технологіями переговорного процесу;

- Володіння вміннями ритуальної поведінки в процесі міжособистісної взаємодії;

- Вміння актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації соціальної взаємодії;

- Володіння прийомами самоосвіти та самовдосконалення

Аналіз кількісних та якісних характеристик прояву показників сформованості соціальної компетентності особистості дозволив виокремити 5 рівнів розвитку її операційно-технологічної складової: низький; нижчий середнього; середній; вищий середнього; високий. Змістовне наповнення цих рівнів розглядалося у попередніх наших публікаціях.

У констатуючому етапі експерименту взяли участь 432 студенти Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», з них - 154 студенти першого курсу, 145 студентів третього курсу та 133 студенти 5 курсу навчання та 486 студентів Вінницького національного технічного університету, з яких 171 студент першого курсу, 164 студенти третього курсу та 151 студент п'ятого курсу (загальна кількість 918 студентів).

Для діагностики сформованості операційно-технологічної складової соціальної компетентності особистості студентів ми використовували стандартизований тест Дж. Гілфорда. Відповідно до концепції Дж. Гілфорда, соціальний інтелект включає в себе 6 факторів, пов'язаних пізнанням поведінки:

1. Пізнання елементів поведінки - вміння виділяти з контексту вербальну та невербальну експресію поведінки;

2. Пізнання класів поведінки - вміння розпізнати загальні якості в потоці експресивної чи ситуативної інформації про поведінку;
3. Пізнання відносин поведінки - здатність розуміти відносини;
4. Пізнання систем поведінки - вміння розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, смисл їхньої поведінки в цих ситуаціях;
5. Пізнання перетворення поведінки (вміння розуміти зміну значення подібної поведінки (вербального та невербального) в різних ситуаційних контекстах;
6. Пізнання результатів поведінки - вміння передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації [4].

Стандартний тест Дж. Гілфорда, який був запропонований студентам в процесі констатуючого дослідження, складається з 4-х субтестів, що діагностують відповідні знання та ставлення, які є складовими соціально компетентної поведінки особистості: Субтест №1 «Історії з завершенням», Субтест №2 «Групи експресії», Субтест №3 «Вербальна експресія», Субтест №4 «Історії з доповненням» [4].

Після завершення процедури обробки результатів ми отримали стандартні бали по кожному субтесту, на підставі яких виносили судження про рівень розвитку відповідних вмінь та здібностей до пізнання та аналізу поведінки. Загальний зміст стандартних балів визначався таким чином:

- 1 бал — низькі здібності пізнання поведінки оточуючих;
- 2 бали - здібності пізнання поведінки нижчі середнього рівня (середньо слабкі);
- 3 бали - середні здібності до пізнання поведінки (середньовибіркова стандартизована норма);
- 4 бали - здібності пізнання поведінки вищі середнього рівня;
- 5 балів - високі здібності до пізнання поведінки.

Загальний рівень розвитку операційно-технологічного компонента соціальної компетентності, досліджуваного за допомогою тесту Дж. Гілфорда, визначався на основі композитної оцінки, яка виражалася середньою кількістю балів, набраних студентами за виконання чотирьох субтестів. Однак важливою для дослідження соціальної компетентності та її особливостей є не тільки композитна оцінка, а й оцінки, отримані за кожний субтест. Саме аналіз цих оцінок дає цілісну та логічну картину розвитку операційно-технологічного компонента соціальної компетентності студентів досліджуваної вибірки. Однак, обсяг даної статті не дозволяє нам представити детальний аналіз оцінок за окремими субтестами. Зауважимо, що найвищі оцінки були отримані студентами за виконання Субтесту «Історії з завершенням» та найнижчі - Субтесту «Історії з доповненням», виконання якого вимагало широких соціальних здатностей та досвіду.

Особи з високими оцінками по субтесту №1 вміють передбачати наслідки своєї поведінки та поведінки інших, подальші вчинки людей на підставі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, дружнього, ділового), події, на підставі розуміння почуттів, думок та намірів учасників взаємодії. Їхні прогнози можуть виявитися помилковими, при умові спілкування з людьми, які поведуться нетипово. Такі люди вміють вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. Успішне виконання субтеста діагностує уміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії та знання нормативно-рольових моделей та правил, які регулюють поведінку людей.

Особи з низкими оцінками за цим субтестом погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками. Такі люди можуть часто робити помилки (в тому числі протиправні дГІ), потрапляти в конфліктні та навіть небезпечні ситуації тому, що невірно уявляють собі результати своїх дій та вчинків інших.

Досліджувані з високими оцінками за субтестом №2 «Групи експресії» вміють вірно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами.

Особи з низькими оцінками з цього субтесту погано володіють засобами невербальної комунікації та можуть помилятися в розумінні слів співрозмовника, тому що не враховують (або враховують невірно) супроводжуючі невербальні реакції.

Люди з високими оцінками з субтесту №3 проявляють високу чутливість до характеру та відтінків взаємовідносин людей, що дає їм змогу швидко та вірно розуміти те, що інші хочуть сказати один одному. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування зі співрозмовниками в різноманітних ситуаціях та мають великий репертуар рольової поведінки. Успішність виконання цього субтесту позитивно корелює з точністю опису незнайомих людей за фотографією, насиченістю Я-образу описами духовних цінностей та високими показниками за шкалою емпатії.

Особи з низькими оцінками за виконання субтесту №3 погано розпізнають різноманітні значення, яких можуть набувати одні й ті ж самі вербальні повідомлення в залежності від характеру взаємовідносин людей та контексту ситуації спілкування. Такі люди часто помиляються в інтерпретації слів співрозмовника та його намірів, що призводить до непорозуміння та псування стосунків.

Опитані, які отримали високі оцінки за субтестом «Історії з доповненням», здатні розпізнавати структуру ситуацій міжособистісної взаємодії в динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації, які виникають в процесі спілкування, розуміють логіку їх розвитку, відчують зміну змісту ситуації з долученням до комунікації різних учасників. Шляхом побудови логічних висновків вони можуть добувати невідомі складові цих ланцюжків взаємодій, передбачати, як людина поведе себе при подальшому розвитку ситуації, відшукувати причини певної поведінки. Результати виконання цього субтесту дозволяють прогнозувати успішність побудови цілісної картини події на підставі аналізу неповних даних. Успішне виконання субтесту передбачає вміння адекватно відображати цілі, наміри, потреби учасників комунікації, передбачати наслідки їхньої поведінки.

Субтест «Історії з доповненням» є найбільш комплексним та інформативним за загальною факторною вагою в структурі соціального інтелекту

Особи з низькими оцінками з цього субтесту переживають труднощі щодо аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії та, як наслідок, погано адаптуються до різного типу взаємовідносин між людьми (сімейними, діловими, дружніми та ін.).

Люди з високим загальним рівнем операційно-технологічного компонента соціальної компетентності здатні отримувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти та використовувати мову невербального спілкування, виносити швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції за заданих обставин, проявляти далекоглядність у спілкуванні з іншими, що сприяє їхній успішній соціальній адаптації.

Високий рівень соціального інтелекту також пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших та часто поєднується з високими організаторськими здібностями.

Слід зауважити, що низький рівень соціального інтелекту може певною мірою компенсуватися іншими психологічними характеристиками: розвинутою емпатією, деякими рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками. Однак найважливішим є те, що рівень розвитку соціального інтелекту може коригуватися в процесі активного цілеспрямованого педагогічного впливу.

Для перевірки та уточнення результатів, отриманих за допомогою тесту Дж.

Плфорда, діагностики рівня розвитку інших показників операційно-технологічного компонента соціальної компетентності, дослідження яких не було охоплено використаною методикою, ми застосували метод експертних оцінок. Студентам було запропоновано три кейси для аналізу та розв'язання («Західний аеропорт», «Менеджер для фітнес-центру», «Група «Аінджел Інвестмент»») [3]. Усі три кейси передбачали групове обговорення та застосування таких умінь: впливу на інших, переконання, ввічливо відмовитися та показати колегам хибність суджень, працювати в команді, прогнозувати поведінку інших, виражати співчуття, залагоджувати конфлікти та невдоволення застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, знаходити компроміс між індивідуальними цілями, як своїми, так і партнерів, та соціальною прийнятністю дій, володіння технологіями пошуку роботи та навичками ефективної самопрезентації, здатністю працювати в команді, ініціативністю.

У процесі дослідження з кожною академічною групою студентів працювали два викладачі, які виконували роль експертів. Нами були розроблені чек-листи до яких вносилися показники соціально компетентної поведінки та характеристики їх прояву кожним студентом та оцінювався їх рівень. За окремою шкалою оцінювалися прояви соціально некомпетентної поведінки (конфліктність, вперте наполягання на своїй точці зору без відповідної аргументації, нехтування позицією інших, нечіткість у висловлювання думки, перебивання співрозмовника та ін.)

Кожний показник оцінювався експертом за п'ятибальною шкалою (додатнім числом за шкалою соціально компетентної поведінки та від'ємним - за шкалою соціально некомпетентної поведінки). Якщо прояви певного показника були відсутніми, то виставлялася оцінка «0». Сума балів, набраних при оцінюванні всіх визначених показників, поділена на кількість позитивних оцінних пунктів, розглядалася як композитна оцінка операційно-технологічного компонента соціальної компетентності особистості студента.

Важливою характеристикою особистості в процесі оцінювання, хоча вона і не була внесена до чек-карти окремим пунктом, виявилася ініціативність у взаємодії. Саме ця якість фокусувала увагу експертів на поведінці того, хто її проявляв та давала йому змогу отримати вищий бал з оцінюваної якості.

Після завершення розв'язання кейсу в процесі додаткового обговорення викладачем уточнювалися деякі пункти, які не знайшли чіткого прояву в процесі групової взаємодії.

Дані, отримані в результаті експертних оцінок операційно-технологічного компонента соціальної компетентності студентів дозволили розділити досліджуваних на 5 груп, відповідно до обґрунтованих рівнів розвитку соціального інтелекту. Для отримання загальної оцінки операційно-технологічного компонента соціальної компетентності студентів ми сумували бали з двох етапів дослідження. Так, оцінка 9, 10 балів відповідає високому рівню досліджуваного феномену, 7, 8 - вищому за середній, 5,6 - середньому рівню, 3, 4 - свідчить про нижчий за середній, 1,2- відповідає низькому рівню розвитку операційно-технологічного компонента соціальної компетентності особистості. Слід звернути увагу на те, що найнижча експертна оцінка може свідчити про неналежний фізичний стан студента під час дослідження.

Відповідно до загальної оцінки досліджуваного феномену студенти експериментальної вибірки розподілилися так:

Таблиця

№ п/п	Рівень розвитку операційно-технологічного компонента соціальної компетентності	Групи студентів		
		1 -курс	3-курс	5-курс
1.	низький	19.38%	16.83%	15.14%
2.	нижчий середнього	22.46%	23.94%	22.18%
3.	середній	46.46%	47.25%	50%
4.	вищий середнього	8.9%	8.74%	9.16%
5.	високий	2.8%	3.24%	3.52%

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що переважна більшість студентів продемонструвала середній рівень розвитку операційно-технологічного компонента соціальної компетентності особистості. Спостерігається зростання рівня досліджуваних показників залежно від курсу навчання, однак його хаотичність, та відсутність статистичної значущості розбіжності показників свідчить про стихійність формування навичок соціально компетентної поведінки та відсутність дієвого цілеспрямованого педагогічного впливу на цей процес. Основними факторами формування досвіду соціально компетентної поведінки є життєвий досвід та метод спроб і помилок, що засвідчують результати спостереження та про що свідчать самі студенти в процесі індивідуального та групового обговорення. На сьогоднішній день основним фактором розвитку соціальної компетентності у студентському віці є самоосвіта: спостереження за діями та поведінкою соціально успішних людей, або тих, кого вважають опитані соціально успішними, намагання наслідувати їхню поведінку, вивчення спеціальної літератури. Однак, навіть зробивши висновок про ефективність застосування певних прийомів та поведінки, 87% опитаних не використовують їх на практиці.

Отже, **проведене дослідження дозволило нам зробити висновок** про те, що соціальний інтелект за змістом співпадає із операційно-технологічним компонентом соціальної компетентності особистості, а отже може досліджуватися за допомогою стандартизованого тесту Дж. Гілфорда, результати якого слід уточнити та доповнити за допомогою методу експертних оцінок, змодельовавши відповідний контекст взаємодії. Переважна більшість студентів продемонструвала середній рівень розвитку операційно-технологічного компонента соціальної компетентності особистості, а його зростання за курсами має хаотичний та не прогнозований характер. Основним способом розвитку соціальних вмінь є самоосвіта, що свідчить про недостатність зосередження цілеспрямованого педагогічного впливу на цьому процесі. Отже, розвиток операційно-технологічного компонента є актуальним завданням процесу формування соціальної компетентності особистості студентів та вимагає створення контекстних ситуацій взаємодії та набуття досвіду такої діяльності.

Література

1. Луговий В.І. Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі. Матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. - К., 2008. С. 6-11.
2. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. — К, 2009. - С. 8 — 13.
3. Cotton D. Market Leader Course book. Upper Intermediate Business English / David Cotton, David Falvey, Simon Kent. - London, 2002. - 176 p.
4. Guilford Y. P. The nature of human intelligence / Y. P. Guilford. - N. Y: Mc-Graw Hill, 1967. - 253 p.

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті дається визначення поняття соціального інтелекту як когнітивно-складової соціальної компетентності. Розглядається історія розвитку цього феномену та аналізується досвід його експериментального дослідження.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальний інтелект, соціальні вміння, комунікативна компетентність, когнітивна компетентність, навички невербального декодування.

Аннотация. В статье дается определение понятия социального интеллекта как когнитивной составляющей социальной компетентности. Рассматривается история развития данного феномена, анализируется опыт его экспериментального исследования.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальный интеллект, социальные умения, коммуникативная компетентность, когнитивная компетентность, навыки невербального декодирования.

Annotation. In this article notion definition of social intelligence as a cognitive component of social competence is deliberated. The history of development of this phenomenon and experience of its experimental investigation is analyzed.

Key words: social competence, social intelligence, social skills, communicative competence, cognitive competence, non-verbal decoding skills.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Побудова сучасної вищої освіти на засадах компетентнісного підходу є одним з нагальних завдань сьогодення. Особливої актуальності ця проблема набула в контексті приєднання України до Болонського процесу.

Однієї з ключових компетентностей, формування та розвиток якої потребує уваги, є компетентність соціальна. Однак, існує ряд наукових категорій, які в педагогічній науковій думці з нею співвідносяться. Поняття «соціальний інтелект» є однією з них.

Дослідженню соціального інтелекту особистості присвятили свої роботи І.Р. Алкуніна, Н.А. Амінов, М.І. Бобнева, Ю.Н. Омелянов, А.П. Корнілов, В.Н. Куніцина, М.В. Молоканов, Я.А. Цветкова, А.Л. Южанінова, В.А. Ядов.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проаналізувавши визначення, складові та функції соціальної компетентності та соціального інтелекту, ми прийшли до висновку, що соціальний інтелект є структурною частиною соціальної компетентності, а саме її когнітивною та операційно-технологічною складовими. Саме тому, ставлячи за мету обґрунтування теоретико-методичних основ формування та розвитку соціальної компетентності, доцільно, на нашу думку, проаналізувати сутність поняття «соціальний інтелект» та методи його дослідження у сучасній науці.

Отже, **метою** даної статті є з'ясування сутності поняття «соціальний інтелект» та аналіз методів його дослідження. Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких **завдань**: з'ясувати історію виникнення цієї наукової категорії, проаналізувати визначення соціального інтелекту як вітчизняних так і зарубіжних дослідників, вивчити методи його дослідження в їх історичному аспекті.

Поняття «соціальний інтелект» вперше використав в 1020 році Е. Торндайк, розуміючи під ним далекоглядність в міжособистісних стосунках «здатність розу-

міті людей (чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток) керувати ними, чинити мудро в людських стосунках» [8, р. 228].

У 1937 році Г. Олпорт описує соціальний інтелект як особливу здібність («соціальний дар») вірно виносити судження про людей, прогнозувати їхню поведінку та забезпечувати адекватне пристосування у міжособистісних взаємодіях. Дослідник виділяє низку якостей, які сприяють кращому розумінню інших людей. До структури цих якостей соціальний інтелект було включено як окрему здібність.

В 1960-ті роки з'являється ряд робіт присвячених соціальним умінням, комунікативній компетентності. Велика увага приділяється проблемі соціальної перцепції, розумінню людьми один одного, робиться спроба розробити на базі уявлень про природу та структуру соціального інтелекту, що склалися методичний апарат його вивчення.

Дж. Гілфорд розглядав це поняття як систему інтелектуальних здібностей, які не залежать від фактору загального інтелекту та пов'язані, в першу чергу, з пізнанням поведінкової інформації[4].

Н. Кентор розглядає когнітивну компетентність як якість, яка дозволяє людям сприймати події соціального життя з мінімумом неочікуваних подій та максимальною особистою користю та прирівнює до неї соціальний інтелект. Дослідник використовує поняття «соціальний інтелект» та «когнітивна компетентність» як синоніми.

Р. Стернберг виявив, що риси, які вважаються притаманними розумній людині в тих випадках, коли люди описували «академічний інтелект», відрізнялись від характеристик, якими було описано інтелект соціальний). Соціальний інтелект часто ототожнювався з мудрістю [7].

Цікавим є питання про те, чи є соціальний інтелект самостійним явищем. Ще Е. Торндайк стверджував, що соціальний інтелект існує окремо від звичайного інтелекту [8].

Ряд авторів (Д. Кітінг, Дж. Гілфорд) визначають соціальний інтелект як самостійну групу ментальних здібностей на протизагу здібностям академічного або формального інтелекту.

Сферою соціального інтелекту, на думку Дж. Гілфорда, є знання сприйняття, думок, бажань, почуттів, настроїв та ін. інших людей та себе самого. Цей аспект вимірюється тестами на соціальну перцепцію.

Цікавою є також історія дослідження зазначеної проблеми російськими та вітчизняними вченими. Так, російські дослідники розглядають проблему соціального інтелекту переважно в аспекті комунікативної компетентності. (Н.О. Амінов, М.В. Молоканов, М.І. Боньова, Ю.Н. Ємельянов та ін.), а також прогностично описують структуру та функції соціального інтелекту. Предметом спеціальних досліджень соціальний інтелект не став, перш за все з причини відсутності російських та вітчизняних методичних розробок.

Вперше спробу дати визначення соціальному інтелекту зробив Ю.Н. Ємельянов, тісно пов'язавши його з поняттям «соціальна сенситивність». Він вважав, що на основі інтуїції у людини формуються індивідуальні «евристики», які вона використовує для розумових висновків стосовно міжособистісної взаємодії. Вони є надійними та достатньо прогностично ефективними. Так, дослідник вважає, що сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати соціальним інтелектом та розуміє під ним стійку здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємовідносини та прогнозувати міжособистісні події, що ґрунтується на специфіці процесів мислення, афективного реагування та соціального досвіду.

Російський дослідник О.П. Вяткін виділяє чотири аспекти соціального інтелекту:

- 1.Здатність передбачати наслідки ділової ситуації та своєї поведінки.
- 2.Здатність розуміти та інтерпретувати під час спілкування невербальні прояви іншого учасника процесу спілкування.
- 3.Здатність розуміти мовні прояви в контексті ситуації та стану партнера по спілкуванню.
- 4.Здатність розуміти сутність проблеми та варіанти розвитку складної соціальної чи ділової ситуації

На відміну від вищенаведених уявлень про соціальний інтелект В.Н. Куніцина вважає за потрібне виділити окремий аспект цього складного явища - комунікативно-особистісний потенціал, який є досить узагальненим та надає змогу наблизитися до розуміння специфічної структури соціального інтелекту, особливостей його функціонування на різних вікових етапах.

Соціальний інтелект, на її думку, - багатогранна, складна структура, що має такі аспекти:

- 1.Комунікативно-особистісний потенціал - комплекс якостей, що полегшують/ускладнюють спілкування, на базі якого формуються такі інтегральні комунікативні якості як психологічна контактність та комунікативна сумісність.
2. Характеристика самосвідомості - почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість до нових ідей.
3. Соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява, соціальні уявлення, здатність розуміти та моделювати соціальні явища, розуміти людей та мотиви, що спонукають їх.
4. Енергетичні характеристики - психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажуваність.

В.Н. Куніцина визначає соціальний інтелект як глобальну здібність людини, яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси визначають прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень.

У соціальному інтелекті значну роль відіграють особистісні та культурні обмеження.

Щодо вимірювання рівня соціального інтелекту, то цей процес є досить складним, та таким, що зазнавав суттєвих змін відповідно до загальних підходів до проблеми та визначення поняття.

За час існування зазначеного поняття було запропоновано ряд тестових методик його дослідження. Деякі з них добре відомі та широко застосовуються на сучасному етапі, другі привертають увагу швидше як до питання історії проблеми, треті сучасні, але на жаль, недосяжні для широкого кола користувачів.

Існує також багато спроб застосувати методики самозвіту (опитувальники) для оцінки соціального інтелекту, частіше за все - окремих його складових.

Психометричний підхід до соціального інтелекту був започаткований в 1920 р. Е. Торндайком у його трьохкомпонентній моделі інтелекту. Однак проблемою є те, що чітко окреслений предмет цієї здібності не несе в собі можливостей легкої операціоналізації. Дати визначення соціальному інтелекту було значно легше, ніж його виміряти.

Так, визначення поняття завжди обмежує зміст методики вимірювання, окреслює сферу його використання. Визначення соціального інтелекту з самого початку варіювалися від досить вузьких до самих широких. Наприклад, у визна-

ченні Е. Торндайка виділяються два аспекти дослідження здібності - пізнавальний та поведінковий або діяльнісний. Теж саме характерно і для визначення соціального інтелекту, даного П. Верноном у 1933 році, яке визнається одним з найширших: «соціальний інтелект - це здатність поводитися з людьми в цілому, володіння соціальними техніками та свободами в суспільстві, знання соціальних матеріалів, здатність сприймати поведінку інших членів групи, а також розуміння тимчасових настоїв та прихованих особистісних рис незнайомців» [9]. Інші визначення, як ми бачили вище, як правило фокусувались на одному з аспектів проблеми.

У 1980-ті роки М. Форд та М. Тисак відзначали, що, як правило, для визначення соціального інтелекту використовується один з трьох критеріїв: здатність декодувати соціальну інформацію; ефективність або адаптивність соціальної поведінки; будь-яка соціальна навичка, яка може бути виміряна.

М. Форд та М. Тисак за основу виміру соціального інтелекту поклали успішне вирішення проблемних ситуацій. Вони змогли довести, що соціальний інтелект являє собою чітку та узгоджену групу ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, групу здібностей, які фундаментально відрізняються від здібностей, що виступають підґрунтям більш «формального» мислення, яке перевіряється тестами «академічного» інтелекту [3].

Перший тест соціального інтелекту - The George Washington Social Intelligence Test (GWSIT) - був розроблений Т. Хантом в 1928 р. Як і інші баратофакторні тести, він містив низку субтестів, бали за якими додавалися та формували загальний показник, а саме: судження в соціальних ситуаціях; пам'ять на обличчя та імена; спостережливість за поведінкою людини; розпізнання внутрішніх станів, які стоять за словами; розпізнання внутрішніх станів за виразом обличчя; соціальна інформація; почуття гумору.

Після тривалої перерви наукове дослідження соціального інтелекту перейшло на новий етап розвитку у 1960-х роках завдяки роботам Дж. Гілфорда та його послідовників в рамках структурної моделі інтелекту. Після моделі Е. Торндайка - це друга концепція, яка поставила в один ряд соціальний та академічний інтелект. Згадана модель передбачає наявність системи меншою мірою 120 здібностей, що ґрунтуються на всіх можливих комбінаціях 5 категорій, що описують когнітивні операції (пізнання, пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінювання), 4 категорій, які описують зміст (образи, символи, семантика, поведінка), 6 категорій, які описують результати обробки інформації (елементи, класи, відношення, системи, трансформації, імплікації).

Зі всіх можливих компонентів соціального інтелекту, існування яких передбачає модель Дж. Гілфорда, тільки для 6 пізнавальних здібностей та 6 здібностей дивергентного мислення були розроблені тести.

Одне з останніх зусиль групи Дж. Гілфорда було спрямоване на розробку методики діагностики дивергентного мислення як компонента соціального інтелекту, так званого «креативного соціального інтелекту». Такий підхід був обумовлений ідеєю, що розуміння інших людей, здатністю вживатися з ними не обмежується, для цього необхідні «основні навички розв'язання завдань в сфері міжособистісних стосунків.

Таким чином Дж. Гілфорду та його колегам вдалось розробити методи вимірювання двох різних аспектів соціального інтелекту: пізнавального (спроможності розуміти інших людей) та поведінкового (спроможності «впоратися» (coping) з поведінкою інших. Ці обидва фактори були відносно незалежними один від одного, а також від інших інтелектуальних здібностей, запропонованих у структурній моделі інтелекту Дж. Гілфорда[4].

Інші інтелектуальні операції, що передбачалися моделлю (конвергентне мислення, пам'ять, оцінювання в сфері змісту поведінки), не були операціоналізованими. Авторами були лише висловлені припущення щодо того, що може за ними стояти: конвергентне мислення - все робити в слухний момент (наприклад, знання етикету), пам'ять - спроможність пам'ятати соціальні характеристики людей (імена, обличчя, особисті якості), оцінювання - доречність поведінки.

Ще один представник психометричного підходу - Д. Векслер - мав протилежну думку щодо соціального інтелекту, а саме щодо його залежності від абстрактного. Дослідник визнавав, що субтест «Послідовні картинки» (Picture Arrangement subtest of the WAIS) може слугувати інструментарієм вимірювання соціального інтелекту, оскільки оцінює спроможність людини розуміти соціальні ситуації. Але соціальний інтелект є всього лише застосування загального до соціальних ситуацій. Ця точка зору і дотепер поділяється рядом вчених, наприклад Г. Айзенком.

Проблема співвідношення загального та соціального інтелекту стала майже основою для дослідників у цій сфері, а спроби прояснити ситуацію виявили ряд протиріч.

Так, розглянемо результати двох досліджень - Д. Кітінга та М. Форда і М. Тисак [5,3]. Обидва дослідження за своєю логікою є факторними та мають на меті виявлення конвергентної та дискримінантної валідності відібраних методик діагностики соціального інтелекту.

Набір методик, які використовував Д. Кітинг для вимірювання соціального інтелекту включав: Defining Issues Test (ґрунтується на теорії морального розвитку Л. Кольберга), Social Insight Test (ґрунтується на вирішенні соціальних дилем), Social Maturity Index (шкала Каліфорнійського психологічного запитальника, яка діагностує ефективність соціального функціонування), 3 методики вимірювання академічного інтелекту, які включали вербальні та невербальні шкали [5].

Однак ні кореляційний, ні факторний аналіз конструктивної валідності обраних методик не підтвердили. Кореляції всередині кожної області не перевищували значення кореляцій між областями, а отримана двох факторна структура була сумішшю даних, отриманих за допомогою тестів обох видів інтелекту.

М. Форд та М. Тисак припустили, що проблеми з конструктивною валідністю соціального інтелекту виникають тому, що тести для його визначення будувалися аналогічно тестам загального інтелекту - академічно та неконтекстно, а головне не стосувалися поведінкових реакцій. Тому дослідники вважали, що вимірювати соціальний інтелект потрібно спираючись на критерії ефективності поведінки в реальній життєвій ситуації. Такою ситуацією вони обрали інтерв'ю (спроможність ефективно висловлюватися, сприймати питання інтерв'юера, демонструвати адекватні невербальні прояви, такі як помірний візуальний контакт, розслаблена але водночас уважна постава, доцільність відповідей та ін.) та тест емпатії Хогана. Крім того у піддослідних вимірювався академічний інтелект (вербальні та математичні здібності за успішністю) та навички соціальної поведінки (компетентності) за самооцінкою та оцінкою інших (однолітків та вчителів). Конструкт «соціальний інтелект» був виведений в результаті як факторного, так і кореляційного аналізу. А методики оцінки соціальної компетентності та тест емпатії з більшою точністю передбачали ефективність поведінки під час інтерв'ю, ніж академічні дослідження [3].

У 1985 році Р. Стернберг операціоналізував концепт «навички невербального декодування», розробивши завдання на розпізнання за фотографіями романтичних стосунків у парі та стосунків «керівник-підлеглий». Не зважаючи на те, що авторам вдалося виробити валідний індикатор для навичок невербального декодування, їм не вдалося в теоретичному аспекті співвіднести це поняття з ширшим поняттям соціального інтелекту [2].

Чіткіше визначено співвідношення соціального та практичного інтелекту в концепції Р. Стернберга в рамках теорії інтелекту, який веде до успіху [2]. Інтелект розглядався в ній як здатність індивіда адаптуватися, формувати та вибирати оточення, яке б відповідало цілям суспільства, культури. Він передбачає наявність трьох компонентів (здібностей):

- 1) аналітичних - для аналізу наявних можливостей, варіантів (розпізнання проблемної ситуації, визначення природи проблеми, розробка стратегії вирішення проблеми, спостереження за процесами вирішення);
- 2) творчих - для напрацювання способів розв'язання проблеми;
- 3) практичних - для втілення ідей у життя.

Отже, **проведений аналіз дає нам змогу зробити висновок** про те, що соціальний інтелект може розглядатися як когнітивна та операційно-технологічна складові соціальної компетентності. Історія дослідження цієї проблеми та порівняльний аналіз методик вимірювання соціального інтелекту свідчать про те, що на сьогоднішній момент не існує єдиного уніфікованого інструменту його дослідження. Усі згадані методики досліджують кількісні та якісні показники розвитку окремих його параметрів, тому мають використовуватися як взаємодоповнюючі. А висновок про рівень розвитку когнітивного та операційно-технологічного компонентів і соціальної компетентності в цілому має бути результатом глибокого аналізу взаємодоповнюючих та взаємоперевіряючих фактів.

Література

1. Михайлова Е. С. *Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию*. СПб.: ГП «Иматон», 1996. - 112 с.
2. Стернберга Р. *Практический интеллект*. СПб.: Питер, 2002. - 217 с.
3. Ford M. Tisak M. A further search for social intelligence // *Journal of Educational Psychology*. 1983. 75. - P 196-206.
4. Guilford Y. P. *The nature of human intelligence*. - N. Y: Mc-Graw Hill, 1967.
5. Keating D. A search for social intelligence // *Journal of Educational Psychology*. 1978. 70. - P. 218 - 233.
6. Kihlstorm J., Cantor N. *Social Intelligence// Handbook of intelligence*, 2nd. ed. - Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000. - P. 359 - 379.
7. Sternberg R., Smith C. *Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication // Social Cognition*. 1985. 3. - P. 168 - 192.
8. Thorndike E. *Intelligence and its use*. *Harper's Magazine*. 1920. 140. - P. 227 - 235.
9. Vernon P. E. *Psychological studies on creativity // Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1967. № 8. P. 135-165

УДК 371.134:78 К.В. КАБРИЛЬ

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Анотація. В статті розкривається питання управління якістю вищої музичної освіти на основі компетентнісного підходу, визначаються особливості формування ціннісної компетентності майбутніх вчителів музики в процесі навчання у вищій школі, що забезпечує готовність до виконання основних професійних функцій. Проведено аналіз методологічних і теоретичних основ компетентнісного підходу. Розглянуті сучасні підходи до визначення поняття «компетентність» та «компетенція» у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

Аннотация. В статье раскрывается вопрос управления качеством высшего музыкального образования на основе компетентностного подхода, определяются особенности формирования ценностной компетентности будущих учителей музыки в процессе обучения в высшей школе, которая обеспечивает готовность к выполнению основных профессиональных функций. Проведен анализ методологических и теоретических основ компетентностного подхода. Рассмотрены современные подходы к определению понятия «компетентность» и «компетенция» в психолого-педагогических исследованиях последних лет.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональная подготовка будущего учителя музыки.

Annotation. The article deals with the issue of quality management of higher musical education on the basis of the competency approach, defines the features of the formation of values competence of future music teachers in the learning process in higher education, which provides a commitment to fulfilling the core professional functions. An analysis of methodological and theoretical foundations of the competency approach. The article deals with modern approaches to the definition of the notion «competence» in the modern psychologo-pedagogical investigations in recent years.

Key words: competence approach, competence, training future teachers of music.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з науковими й практичними завданнями: Серед важливих умов модернізації вищої освіти в Україні підготовка педагогічних кадрів займає чільне місце. У Національній доктрині розвитку освіти проголошується, що держава має забезпечувати підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку. Останнім часом намітилася тенденція на зміну орієнтирів у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх учителів з інформаційного підходу на компетентнісний, який стає підґрунтям нових стандартів освіти. У них підсумкові вимоги до випускника навчальних закладів різного рівня акредитації повинні бути представлені переліком компетенцій, ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього вчителя до виконання різних видів діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми і на які спирається автор: У сучасних педагогічних дослідженнях широко обговорюється проблема необхідності запровадження компетентнісного підходу в підготовку студентів педагогічних університетів (А.Л.Андрєєв, В.М.Антипова, І.Г.Єрмаков, І.О.Зимня, В.В.Краєвський, О.С.Пропоров, О.М.Семенов, О.Г.Смолянїнова, І.В.Соколова, В.Ю.Стрельніков А.В.Хуторський та ін.). Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функції у підготовці майбутніх вчителів музики присвячені праці Н.П.Гуральник, О.В.Єременко, Л.М.Масол, Г.Ю.Ніколаї, О.М.Олексюк, Г.М.Падалки, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, М.М.Ткач, О.П.Щолокової та ін..

Метою даної статті є визначення сутності компетентнісного підходу стосовно підготовки майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують. Протягом останніх десятиліть індикаторами результативності навчання в багатьох країнах стали саме компетентності, що визначають готовність учня до життя, до його участі в житті суспільства. Методологічна база для виникнення терміну „компетентнісний підхід” була закладена в 60-х роках минулого століття американськими вченими, а згодом включена до професійних освітніх про-

грам США 1970-х років, професійно-підготовчих програм Великобританії! Німеччини в 1980-х роках. Поява нового підходу в системі освіти спричинила ряд дискусійних питань та активно обговорювалась на різноманітних форумах, оскільки саме в цей час прозвучала низка звинувачень, щодо некомпетентності викладачів, а також їх неспроможності підготувати висококваліфікованих спеціалістів.

Проаналізувавши праці Н.Хомського, Д.Ж.Равен, Р.Уайт, А.Маркова, І.Зимної, можемо умовно поділити цей процес на три етапи:

- Перший етап - 1960-70 ті роки - вперше в науковій літературі з'явилися такі поняття, як „компетентність“, „компетенція“. Розпочинається робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей.

- Другий етап - 1970-90 ті роки - вдалося створити перелік ключових компетенцій. Так, Джон Равен в своїй книзі „Компетентність в сучасному суспільстві“ дає розгорнуте тлумачення цього терміну, а також наводить список 39 компетентностей.

- Третій етап - кінець 80-х. - на початку 90-х років ХХ ст, була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Нині, незважаючи на деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості.

Останніми десятиліттями відомі міжнародні організації, що працюють у системі освіти, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародний департамент стандартів, також країни-учасники міжнародного проекту “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” (скорочена назва „DeSeCo”), країни, що підписали Болонську декларацію вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісного підходу в цій сфері. Так, ОЕСР в межах програми Визначення та добір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади наразі робить спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн у галузі компетентнісного підходу.

Як зазначають дослідники, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки, з одного боку, стосується особистості учня, а з іншого - може бути реалізованим і перевіреним тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Тож, компетентнісний підхід передбачає трансформування перш за все змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для “всіх” учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти. Саме тому важливими є усвідомлення поняття компетентності, розуміння, яких саме компетентностей потрібно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Отже, залежно від тлумачення та взаємозалежності понять «компетентний», «компетентність» і «компетенція» встановлюється і зміст самого компетентнісного підходу. Відтак, для повноцінного впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освіту, необхідно надати цим поняттям певний визначений статус, а також простежити їхній взаємозв'язок.

„Компетентність” та „компетенція” були предметом наукових робіт багатьох науковців. Найвідоміші праці В.Байденко, Г.Беліцької, Н.Бібік, Л.Берестової, Н.Гришанової, І.Гудзик, І.Зимної, Н.Кузьміної, В.Куніциної, А.Маркової, О.Овчарук, О.Пометун, Дж.Равена, Г.Селевко, Р.Уайта, Н.Хомського, А.Хуторського становлять основу досліджень цих явищ, дають змогу визначити аналізовані терміни як динамічні поняття.

У американській педагогіці ХХ сторіччя компетенція сприймалася як панацея від всіх соціальних і дидактичних проблем. Основні зусилля дослідників були обернені на складання тестів на основі компетенцій, що виявлялися, для того,

щоб визначити, чи досяг випускник університету цілей, визначених програмою. Але незабаром стало ясно, що компетенції не є незмінною якістю в структурі особистості, а здатні розвиватися, удосконалюватися або повністю зникати за відсутності стимулу до їх прояву. Тому виникли нові питання: який термін життя компетенцій і що потрібно робити для їх підтримки і розвитку, які критерії складання тестів, особливо в умовах інформаційного суспільства, в якому, як писав А.Тоффлер, зміст знань і їх якість постійно оновлюватимуться і удосконалюватимуться.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruktion (IBSTPI)), поняття компетентності визначене як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

За дослідженням Е.Зеєра, «компетентність виступає результатом навчання... Компетентність людини визначають її знання, уміння та досвід. Здібність мобілізувати ці знання, вміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації характеризує компетенцію професійно успішної особистості» [5, 49]. Компетенції, як вважає автор, дозволяють встановити зв'язок між знаннями і ситуаціями, набути досвід вирішення проблем [5, 53].

В.Ландшеєр у своїй статті «Концепція «мінімальної компетентності» наводить слова Спейді, який пише: знання, уміння і поняття - важливі компоненти успіху у всіх життєвих ролях, але вони його не забезпечують. Успіх залежить не меншою мірою від установок, цінностей, почуттів, надій, мотивації, самостійності, співпраці, старанності і інтуїції людей» [6]. Сучасні філософи також акцентують увагу на тому, що відбувається зрушення на ціннісну орієнтацію. Так, В.Давидович зазначав, що без надійних знань життя неможливе, але варто зазначити, що не всім, не про все і не завжди слід знати. Однак крім знань абсолютно необхідні цінності, що структурують і ієрархизують наші знання і цілі. Без ціннісного ранжування знання підчас призводять до згубних наслідків, вся історія - тому підтвердження [3].

Українські вчені сьогодні починають оперувати поняттям компетентності у тому сенсі, який пропонують експерти Ради Європи: як спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок. Більшість вчених розглядає компетентність як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей. В.І.Луговий зауважує, що в визначенні компетентностей традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання і вміння, натомість менш помітними - цінності, хоча ці та інші компетентності за визначенням є рядоположними, тобто рівноважливими. Отож, в умовах певної теоретичної і практичної зневаги до цінностей потрібно доводити їх не меншу значущість, ніж знань та умінь [7, 394].

Ряд українських дослідників (Г.Несен, Л.Сохань, І.Єрмаков) визначають компетентність як специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя. Ю.В.Громико наголошує, що особливості компетентнісного навчання полягає не в засвоєнні готового знання, а, в тому що «...простежуються умови походження даного знання» [2, 38]. Студент сам формулює поняття, необхідні для вирішення задачі. При такому підході навчальна діяльність сама стає предметом засвоєння. Таким чином, компетентність предстає як синтез когнітивного, наочно-практичного і особистого дос-

віду. При цьому, як відзначають В.А.Болотов та В.В.Серіков, компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особового і діяльного досвіду.

Як ми бачимо у педагогічній теорії поки не існує єдиного визначення поняття «компетенція» і «компетентність». Різні трактування компетентності обумовлені перш за все особливостями структури діяльності фахівців різних професійних областей, а також різноманітністю теоретичних підходів дослідників. Всі дослідники, які вивчали природу компетенції, звертають увагу на її багатосторонній, різноплановий і системний характер.

Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи до визначення співвідношення цих понять.

Перший підхід характеризується тим, що

а) обидва терміни вживаються як синоніми (Дж.Равен, Т.І.Гудкова, С.О.Дружиков, Е.Ф.Зеєр та інші).

б) чітко розмежують ці поняття (Є.Шорт, Р.Уайт, А.Бермус, В.Краєвський, А.Хуторской).

Представники *другого підходу* вважають компетенції складовими компетентності (К.М.Махмурян, І.Л.Перестороніна, Л.В.Заніна, Н.П.Меньшикова та інші).

Згідно з *третьім підходом* компетентність тлумачать, як здатність до діяльності, а компетенція - коло повноважень певної особи (С.Шишов, В.Кальней, О.І.Пометун та інші).

Користуючись надалі термінами «компетентність» і «компетенція» ми також будемо їх розрізняти, розуміючи, вслід за А.В.Хуторським, під компетенцією наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки майбутнього фахівця, а під компетентністю - вже сформовану його особистісну якість і мінімальний досвід діяльності в певній сфері.

На наш погляд компетенція - це учень знає, наприклад що таке ноти, а компетентність-це він уже вміє за допомогою нот проспівати твір, навчити грати на музичному інструменті, написати свою власну музику. Тобто, якщо компетенції - це знання, то компетентність - уміння застосувати ці знання, та цінності в будь-якій ситуації, ділитися ними, а також постійно поповнювати і розширювати свої компетенції. Компетентність трактується як володіння вчителем відповідними компетенціями, поняття ж «компетентний» впливає безпосередньо з «компетенції».

Професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя доцільно розглядати через поняття „професійна компетентність”, яка означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним поняттям і передбачає єдність фундаментальної або предметної, психолого-педагогічної та методичної компетентностей.

Т.Браже розглядає компетентність як професіоналізм учителя, який передбачає творчий підхід до роботи; формування готовності до засвоєння нових ідей, досвіду, змісту освіти; здатність коригувати усе нове стосовно до своєї педагогічної діяльності; схильність до постановки нових завдань та їх вирішення. Отже, не тільки знаннями й уміннями вчителя, але й духовним багатством всебічно розвинутої особистості, її ціннісними орієнтаціями, мотивами професійної діяльності, гуманізмом по відношенню до інших, загальною культурою, вмінням встановлювати духовний контакт з учнем, можна досягти високого рівня підготовки учнів у школі [1, 93-94].

Джон Равен у своїй роботі вказує: «Будь-який крок у напрямі до ефективної освіти, тобто до навчання, спрямованого на розвиток компетентності, спричиняє

значну зміну ролі вчителя. Ця зміна передбачає перехід від концепції викладання як передачі повідомлень до концепції викладання як сприяння розвитку. ... Перехід до справжньої освіти включає несподівані для багатьох зміни в уявленнях про природу суспільного розподілу і шляхи управління ним, несподівані зміни в ролі вчителя і нові уявлення про компетентність учителів» [4, 230].

Вчитель є людиною культури, яка не лише інформує, але й активно впливає на духовний розвиток тих, кого він навчає й виховує. Тому на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів домінянтою навчально-виховного процесу стає підготовка компетентного вчителя, який здібний до успішної соціалізації, володіє високим рівнем розвитку ціннісних компетентностей, відповідає потребам сучасної школи. Оскільки урок музики, як урок мистецтва, вирізняється творчою організацією діяльності й спрямований на вияв особистої ініціативи та ставлення учнів до музики, то діяльність майбутнього вчителя музики складає досвід музично-творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва. Формуючи активну самостійно-творчу позицію й художній смак учня, вчитель музики виховує ціннісне ставлення до творів мистецтва, збагачує духовний світ дітей, розвиває здатність до творчої самореалізації, закладає основи музичної та естетичної культури школяра. Тож, ціннісна компетентність майбутніх учителів музики вимагає виняткової обізнаності в галузі образотворчого мистецтва, здатність особистості вирішувати ціннісні задачі, дозволяє людині встановити зв'язок між знаннями і цінностями, спільно виробляти рішення, брати участь в їх реалізації, потребує фундаментальних знань з педагогіки і психології, високого рівня загальної і художньо-педагогічної культури, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

Однією з важливих умов формування згаданих компетенцій у студентів є наявність цілого ряду особистісних якостей: любов до дітей, вміння будувати свої взаємини з ним, вимогливість до себе та учнів, ерудиція, працездатність, мобільність тощо.

Висновки: Отже, реалізація компетентнісного підходу у підготовці учителів музики дозволяє підвищити її якість, забезпечити конкурентоспроможність педагогічних кадрів на ринку праці, сприяє уніфікації навчального процесу в європейському освітньому просторі.

Література:

1. Враже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Советская педагогика. - 1989. - № 8 - С.89-94
2. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Известия РАО. 2000. №2. С. 38.
3. Давидович В. Судьба философии на рубеже тысячелетий // Вестник высшей школы. 2003. - № 3 - С. 4 - 15.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник/ [ред.. І.Г. Єрмакова]. - Запоріжжя: Центріон, 2005. - 640 с.
- 5.Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 216 с.
6. Ландишер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. 1988. - № 1.
7. Луговий В.І. Ціннісні компетентності - невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції//Вища освіта України - Додаток 4, том І (13) - 2009 р. - Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. - 568 с., С. 393-401.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ ВУЗУ

Анотація. У статті уточнюється й конкретизується сутність поняття “професійна компетентність” для майбутнього викладача педагогічного коледжу. Як резерв формування професійної компетентності майбутніх викладачів педагогічного коледжу визначається технологічний підхід, відповідно до якого оволодіння професійною діяльністю відбувається з урахуванням педагогічних умов та психологічних механізмів.

Ключові слова: професійна компетентність, об’єкт діяльності, суб’єкт діяльності, технологічний підхід, професійна діяльність, психолого-педагогічні умови.

Аннотация. В статье уточняется и конкретизируется сущность понятия “профессиональная компетентность” для будущего преподавателя педагогического колледжа. Как резерв формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа определяется технологический подход, соответственно которому овладение профессиональной деятельностью происходит с учетом педагогических условий и психологических механизмов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, объект деятельности, субъект деятельности, технологический подход, профессиональная деятельность, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article makes more precise and concrete the essence of the notion “professional competence” for pedagogical college would-be teacher. Technological approach is defined as a reserve of forming pedagogical college would be teacher's professional competence, according to which mastering of the professional activity is conducted when pedagogical conditions and psychological mechanisms are taken into consideration.

Key words: professional competence, object of the activity, subject of the activity, technological approach, professional activity, psychological and pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Для успішного професійного становлення випускників необхідно, щоб в навчально-виховному процесі в основному завершилось їхнє професійне самовизначення, тобто сформувалось ставлення до себе, як суб’єкта власної діяльності, щоб вони не тільки добре засвоїли фундаментальні знання з основ наук і відповідні їм вміння і навички, але й міцно оволоділи спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців має передбачати не тільки теоретичні основи дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, але й озброєння студентів надпредметними, тобто методологічними знаннями, формування їхньої методологічної культури, що дозволить усвідомлено реалізувати свободу вибору оптимального варіанта змісту й технології власної діяльності. В умовах ринкової економіки особливо цінується здатність фахівця компетентно обирати оптимальну чи створювати власну програму роботи з урахуванням конкретних обставин діяльності. Отже, зміст професійної компетентності майбутнього викладача педагогічного коледжу стосовно до процесу її формування в умовах вузу визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності і являє собою єдність теоретичної, практичної й мотиваційної готовності й здатності випускника навчального закладу здійснювати дану діяльність, що знаходить втілення

в матеріальному, соціальному й особистісно-значимому продукті - проекті технології навчання навчальної дисципліни, реалізація якого на практиці забезпечує цілеспрямоване рішення завдань підготовки фахівців середньої професійної освіти [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню даної проблеми присвятили свої роботи ряд науковців, зокрема Г. Балл, С. Батишев, В. Безрукова, В. Безпалько, Ю. Варданян, В. Загвязінський, І. Зязюн, Є. Клімов, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, М. Левіна, В. Сластьонін, та інші. Автори сходяться у думці, що професійна компетентність у поєднанні з індивідуально-діловими якостями викладача характеризує його педагогічну культуру як професійно-особистісне явище.

У свою чергу, поняття "професійна компетентність", як підкреслює В. Сластьонін, виражає єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм [4].

Мета статті - уточнити й конкретизувати сутність поняття "професійна компетентність" для майбутнього викладача педагогічного коледжу стосовно до процесу його формування в умовах вузу.

Основна частина. В навчальному процесі вузу студент як суб'єкт професійної підготовки здобуває професію, результатом якої виступає його професійна компетентність. При цьому діяльність майбутнього фахівця з оволодіння професією розгортається як у період формування професійної компетентності, коли студент взаємодіє з іншими суб'єктами професійно-навчального процесу (викладачами, малими й великими групами однокурсників, із собою як суб'єктом саморозвитку та ін.), так і в період реалізації професійної компетентності, коли студент як майбутній викладач середнього спеціального навчального закладу взаємодіє із споживачами послуг (учнями цієї установи), тобто реалізує себе як фахівець відповідного рівня й щабля освіти.

Таким чином, для повноцінного переведення професійних знань майбутнього фахівця в уміння професійно мислити й діяти недостатньо професійно-освітньої взаємодії у сполученнях викладач - професійно-навчальне завдання - студентська група (підгрупа, курс т.д.), викладач - професійно-навчальне завдання - студент, студент - завдання - студентська група (підгрупа, курс і т.д.). Необхідний також досвід застосування студентом знань у процесі професійної взаємодії із суб'єктом одержання послуг, що сприяє реалізації професійних дій і становленню на цій основі відповідних їм професійних умінь. Накопичення цього досвіду повинне відбуватися не тільки в період проведення виробничої практики студентів, матеріально-технічною базою якої служить педагогічний коледж, але й у процесі створення ними проекту навчальної дисципліни, захист якого передбачено в період проведення навчальних занять.

Із сказаного випливає, що формування професійної компетентності фахівця в системі вищої освіти може бути представлене у вигляді руху від поетапних завдань розвитку й формування професійних умінь та їхньої значимої спрямованості до результату, вираженому в конкретному продукті його діяльності [3].

У житті педагогові доводиться вирішувати різноманітні педагогічні завдання, а саме: аналітико-рефлексивні, конструктивно-прогностичні, організаційно-діяльнісні, оціночно-інформаційні, корекційно-регулюючі та інші [4]. Всі вони можуть бути розглянуті як самостійні системи, які характеризують конкретні види педагогічної діяльності викладача.

В навчальному процесі вузу за допомогою конкретних навчальних дисциплін залучення майбутніх фахівців до рішення навчально-професійних завдань може бути спрямоване на формування професійної компетентності. Серед них виділяються наступні групи завдань:

- суб'єктно-реалізаційні (мотиваційні, мобілізаційні, організаційні, діагностичні, контрольні, регулятивні, корективні, аналітичні, оціночні), розв'язувані студентом як суб'єктом вузівського професійно-навчального процесу на основі стратегії й тактики самоактуалізації, самореалізації, та саморозвитку досягнутого рівня професійної компетентності;

- змістовно-технологічні (діагностичні, цілеосвітні, проектувальні, конструктивні, управлінські, стимулюючі та ін.), обумовлені й розв'язувані студентом у навчальних умовах в процесі створення проекту навчальної дисципліни як моделювання професійної діяльності (або її фрагмента), його "захисту" та імітаційного проведення; у ході спостереження, аналізу й оцінки професійної діяльності фахівців і однокурсників протягом усього періоду теоретичного та практичного навчання;

- предметно-результативні (аналітичні, проектувальні, діагностичні, оціночні), висунуті й розв'язувані студентом паралельно із двома попередніми групами завдань для застосування (а, при необхідності, з попередньою розробкою або вибором) критеріїв оцінки визначення проміжних і підсумкових результатів власної професійної діяльності, вираженої у досягнутому рівні професійної компетентності.

При такому підході орієнтація на навчально-пізнавальну результативність перестає бути самоціллю, а стає засобом досягнення мети формування професійної компетентності: студент оволодіває технологією перетворення знань і способів діяльності всіх розділів освітньо-професійної програми у засіб рішення суб'єктно-реалізаційних, змістовно-технологічних та предметно-результативних професійних завдань.

Разом із тим важливо вказати, що в традиційній вітчизняній системі вищої педагогічної освіти студенти з першого курсу починають вирішувати переважно завдання, покликані забезпечити повноцінне функціонування їхньої навчально-пізнавальної діяльності, а професійні завдання з'являються перед ними лише на старших курсах у період педагогічної практики, а також після завершення навчання у процесі самостійної професійної праці.

Вважаємо, що резервом формування професійної компетентності у майбутнього викладача педагогічного коледжу може стати технологічний підхід, відповідно до якого оволодіння професійною діяльністю відбувається з урахуванням педагогічних умов і психологічних механізмів, при яких, по-перше, той, хто навчається, стає не просто студентом, а фахівцем, який формується й розвивається, по-друге, накопичений ним потенціал забезпечує формування професійної компетентності в умовах модельованої, імітованої або реальної професійної діяльності.

Із цих позицій ефективну діяльність вузівських викладачів у ході освітньої взаємодії зі студентами (майбутніми викладачами педагогічного коледжу) забезпечують наступні психолого-педагогічні механізми освоєння, реалізації й розвитку професійної компетентності. До них, слідом за Ю. Варданян [1], ми віднесли стабілізацію, доповнення й трансформацію професійної спрямованості та умінь майбутнього фахівця.

Стабілізація професійної компетентності припускає приведення її компонентів у стійкий стан, їхнє закріплення у діяльності:

1. Майбутня діяльність і передбачуваний результат, визначені через цілі навчання, переломлюються у свідомості студента, в результаті чого опредмечується його власна потреба в оволодінні професійною діяльністю - актуалізуються мотиви й ціннісні орієнтації (або їхня сукупність).

Ступінь відображення заданої мети залежить від того, наскільки вона відповідає спрямованості діяльності студента. При їхній повній відповідності відбувається суб'єктивне прийняття мети, її присвоєння та керівництво нею. При час-

тквій відповідності заданої мети й спрямованості, а також при їхньому протистоянні, керування здійснюється за допомогою інших механізмів - доповнення й трансформації.

2. Під впливом потреби та актуалізованих мотивів майбутньої діяльності у студентів конструюється мета професійної діяльності майбутнього фахівця, що враховує актуальні ціннісні орієнтири. Співвіднесення власної мети діяльності з мотивами професійної діяльності приводить до оцінки її значимості та утворенню особистісного змісту діяльності.

На цьому етапі викладачеві вузу доцільно спеціально виділити частину методичних занять у ході навчання, щоб у результаті такого співвіднесення у студента утворився особистісний зміст оволодіння професійною діяльністю.

3. Конструювання майбутньої професійної діяльності студента виражається у виробленні цілей конкретних педагогічних дій, встановленні їхньої співвідповідності, визначенні на цій основі послідовності виконання дій, уточненні змісту й способів реалізації.

Викладач допомагає студентам у конструюванні діяльності, адекватної рівню їхньої професійної компетентності, індивідуалізуючи взаємодію з ними в процесі навчання.

4. Реалізація задуму здійснюється шляхом застосування засобів, необхідних для досягнення мети підготовки фахівця. У ході діяльності проявляються мотиви, що направляють і регулюють її. Проміжні результати зіставляються із цілями дій, а останні — із цілями діяльності до їхнього втілення у запланований результат.

У навчальному процесі викладач організує взаємодію зі студентами і студентів між собою під час навчальних занять, відображує хід взаємодії майбутнього фахівця із споживачами послуг. У кожному випадку виділяються сторони діяльності студентів, у яких приховані потенційні можливості стабілізації основних компонентів професійної компетентності для того, щоб акцентувати на них увагу при аналізі досягнень і враховувати при виконанні подальшої системи завдань.

5. Під час аналізу оцінюється об'єктивна й суб'єктивна значимість і модальність ходу навчально-професійної діяльності студента й отриманого результату шляхом його співвіднесення із двома цілями: заданою й прийнятою.

При відповідності отриманого суб'єктивного результату і його модальності прийнятій меті досягаються стабілізація компонентів професійної компетентності. Викладачеві необхідно періодично їх актуалізувати в системі розв'язуваних педагогічних завдань.

При невідповідності отриманого суб'єктивного результату і його модальності прийнятій меті іде пошук причин цього явища. Вони можуть полягати у перекрученому відображенні студентами змісту компонентів професійної компетентності, а також у не обліку викладачем їхніх параметрів на всіх етапах реалізації діяльності викладання й навчання.

Усунення цих причин досягається в першому випадку уточненням і більш глибоким розумінням студентами змісту професійної компетентності шляхом спонукання майбутніх фахівців до само рефлексії; у другому випадку - виконанням викладачем вимог індивідуально-групової диференціації діяльності студентів з обліком сформованості професійної компетентності.

Механізм стабілізації сполучений і взаємопов'язаний з механізмом доповнення, що починає функціонувати паралельно з його четвертою і п'ятою ланка-

ми. Під механізмом доповнення розуміється зрощування професійної спрямованості та умінь. Цей механізм застосовується у випадках:

- коли викладач розробляє завдання, професійна значимість яких велика, але облік змісту професійної компетентності студентів показує, що їхнє потенційне виконання актуально не забезпечене. У цьому випадку викладач перетворює їх у складову частину інших завдань, виконання яких має актуальну основу, застосовуючи цілеспрямовано механізм доповнення;
- коли в ході діяльності отримано незапланований професійно значимий результат. У цьому випадку викладач імпровізовано застосовує механізм доповнення.

Застосування механізму доповнення приводить до формування професійної компетентності й, відповідно, до її трансформації. Під трансформацією професійної компетентності розуміється зміна й перетворення змісту, структури й дієвості її компонентів.

Дія цього механізму виражається у переоцінці спрямованості діяльності студентів і подальшою зміною їхніх професійних умінь, що приводить у кінцевому результаті до формування професійної компетентності.

Слід зазначити, що надзадача вузівського викладача полягає у створенні психолого-педагогічних умов для поетапного формування можливості студентів керувати дією механізмів стабілізації, доповнення й трансформації своєї професійної компетентності. Етапи нарощування умов такі: керування викладачем діяльністю студента - спів-керування викладачем і студентом механізмами функціонування професійної компетентності - самоврядування майбутнім фахівцем процесом професійного саморозвитку.

Висновки. Таким чином, використання вищеописаних механізмів у практиці викладання навчально-професійних дисциплін у вузі створюватиме психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності, а також професійно значимої спрямованості діяльності студентів.

Важливе значення у формуванні професійної компетентності в даний час приділяється професійно-зорієнтованій технології навчання, здатній вирішувати ці завдання. Розроблювані та використовувані в даний час професорсько-викладацьким складом вузу технології навчання, є складовою частиною освітньої системи становлення й формування професійної компетентності майбутнього фахівця, сприяють первісному створенню професійно-ціннісної бази оволодіння професією, поступовому формуванню теоретичної, практичної й мотиваційної готовності й здатності здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Література

- 1.Вардanian В.Ю. *Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): автореф. дис.док. пед. наук. М.: 1999. - 39с.*
- 2.Зязюн І.А. *Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць за редакцією І.А. Зязюна. - К. - 2001. - С. 15 - 23.*
- 3.Левина М.М. *Технологии профессионального педагогического образования: Учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. - М.: Изд. Центр «Академия». — 2002 - 288с.*
- 4.Сластенин В.А. *Проблемы подготовки учителя в советских психологических исследованиях // Советская педагогика. - 1978. - №1. - С 86 - 94.*

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті проаналізовано проблеми професійної підготовки фахівців фізичної культури, розкрито поняття, сутність та структурні компоненти пов'язані з професійною компетентністю майбутніх учителів. На підставі Галузевого стандарту розроблена традиційна описова модель діяльності майбутнього учителя фізичної культури, яка відображає його основні виробничі функції та професійно значущі уміння, а на основі компетентнісного підходу - модель професійно компетентного фахівця фізичної культури.

Аннотация. В статье проанализированы проблемы профессиональной подготовки специалистов физической культуры, раскрыты понятия, сущность и структурные компоненты связанные с профессиональной компетентностью будущих учителей. На основании Государственного стандарта разработана традиционная модель деятельности будущего учителя физической культуры отображающая его основные производственные функции и профессионально значимые умения, а на основе компетентностного подхода - модель профессионально компетентного специалиста физической культуры.

Annotation. The problems of professional preparation of specialists of physical culture are analysed in the article, concepts are exposed, essence and structural components is related to the professional competence of future teachers. On the basis of the State standard the traditional model of activity of future teacher of physical culture is developed representing his basic production functions and professionally meaningful abilities, and on the basis of компетентностного approach is a model professionally competent specialist of physical culture.

Стрімкий розвиток міжнародних зв'язків, соціально-культурних і економічних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів професійної освіти. Ці модернізаційні перетворення стосуються і аспектів підготовки фахівця фізичної культури як активної особистості, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати функціонування національної системи фізичного виховання у світлі реформ загальноосвітньої школи.

Основні нормативно-правові документи, що окреслюють проблеми фізичної культури та спорту, - Закон України «Про фізичну культуру та спорт», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Цільова комплексна програма «Фізичне виховання - здоров'я нації», Концепція загальної середньої освіти, Концепція фізичного виховання в системі освіти України, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти-вказують на посилення значення оздоровчої функції фізичної культури та забезпечення диференційованого підходу до різних груп учнів, що передбачає реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості.

Отже, сучасна загальноосвітня школа потребує професійно компетентного вчителя, здатного здійснювати диференційовану педагогічну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах. Підготовлені вищою школою фахівці не тільки мають оволодіти певною системою знань, а й уміти творчо, раціонально застосовувати їх на практиці, постійно вдосконалюючи власні ресурси у процесі фізичного виховання дітей.

Аналіз численних наукових джерел засвідчив, що дослідженням проблем професійної педагогічної підготовки фахівців завжди приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як: теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (Є. Барбіна, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); впровадження освітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. Безпалько, О. Гохберг, А. Кіктенко, Л. Кравченко, І. Лернер, В. Паламарчук, О. Пехота, Г. Селевко, Н. Фролов та ін.); модульні технології професійної підготовки фахівців (А. Алексюк, І. Богданова, В. Бондар, Ф. Козак, П. Сікорський, Б. Сверила, Н. Шиян та ін.). Переважна більшість праць учених присвячена пошукам нових освітніх технологій підготовки фахівців гуманітарного, технічного, економічного, фізико-математичного та природничого профілів. Водночас питання підготовки фахівців фізичної культури вирішуються фрагментарно або стосуються окремих їхніх видів, що висвітлено у працях науковців і методистів (Г. Бабушкіна, В. Видріна, І. Гринченка, Ю. Железняк, М. Кричфалушого, В. Наумчука, О. Петуніна, Г. Пономарьова, С. Філя, А. Цюся, А. Чорноштана, О. Шабаліної, А. Шангіна, Б. Шияна, Ю. Шкретія, В. Яловики та ін.).

Мета дослідження полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі професійно компетентного фахівця фізичної культури.

Отже проблема професійної підготовки і професійної діяльності в психолого-педагогічній літературі є достатньо вивченою та структурованою. Так, педагогічний словник пропонує таке трактування поняття «професійна підготовка» - це сукупність спеціальних знань, вмінь і навичок, якостей, трудового досвіду, що забезпечують можливість успішної роботи в певній професії, процес передачі студентам відповідних знань і вмінь» [4]. Виходячи з цієї дефініції, професійна підготовка - це процес, кінцевою метою і результатом якого є отримання професійної освіти.

Професійна підготовка фахівців фізичної культури, як і будь яка підготовка - це комплексний педагогічний процес, спрямований на оволодіння теоретичними знаннями, професійними умінями, навичками, здібностями, морально-вольовими якостями, певним рівнем фізичної підготовленості, що дозволяє виконувати службові обов'язки та виробничі функції [4]. Під професійною діяльністю розуміємо форму активності, результат взаємодії компонентів підготовки, досвіду і професійного самоздійснення особистості упродовж тривалих періодів виконання відповідних функцій і посадових обов'язків.

Аналіз Галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю «010100 - Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура» дав підстави нам для визначення основних виробничих функцій та професійних умінь, якими повинен оволодіти випускник вищого навчального закладу, необхідних йому у професійній діяльності [1]. Класифікація умінь має такий вигляд: гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Окремою групою пропонуємо виділити рухові уміння, що відображають специфіку професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Гностичний компонент діяльності включає в себе уміння аналізувати і коректувати свою роботу, намічати перспективи подальшого розвитку своєї діяльності, критично вивчати науково-методичну літературу, ставити перед собою завдання творчого характеру спрямовані на самовдосконалення, пізнання і підвищення якості викладання уроків фізичної культури. Гностична діяльність включає також рефлексивні уміння. Вони використовуються при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на підведення підсумків своєї праці. Її звичайно пов'язують лише із завершальним етапом вирішення педагогічного завдання, розуміючи як своєрідну процедуру оцінювання результатів педагогічної діяльності.

Конструктивні вміння виконують орієнтовну функцію і визначають способи композиційної побудови занять. Ці способи пов'язані з плануванням навчально-виховної роботи, системи перспективних напрямів у розвитку особистості, вибором доцільних видів діяльності.

Організаторські вміння, поряд з конструктивними, відображають можливості вчителя залучати учнів у різні види діяльності. Організаторська діяльність розглядається як одна із сторін управління, що характеризує процес безпосереднього практичного керівництва групою учнів по забезпеченню певної педагогічної мети.

Комунікативні вміння полягають у налагодженні стосунків з дітьми, батьками в робочому колективі, можливості чітко та правильно ставити перед учнями завдання та вимоги, вміло використовувати тон голосу.

Рухові вміння полягають у спроможності технічно правильно показати вправи, передбачені шкільною програмою з фізичного виховання, надавати допомогу і здійснювати страхівку учнів.

Таким чином, нами розроблена описова модель діяльності фахівця фізичної культури, яка відображає його основні виробничі функції та професійно значущі уміння і моделює результат, який повинен бути досягнуто в процесі навчання та виховання у вищому навчальному закладі і самостійної педагогічної діяльності. Кінцевий результат навчання визначається, в першу чергу, об'єктивними потребами суспільства і професійними можливостями (ресурсами) вчителя.

Так, учитель фізичної культури зобов'язаний формувати здорових, фізично досконалих, соціально активних та морально стійких особистостей. Тому для вирішення поставлених завдань майбутній учитель фізичної культури повинен бути всебічно розвинутою особистістю, мати великий творчий потенціал, володіти професійними якостями та досвідом практичної діяльності.

Аналіз комплексу джерел в рамках проблеми дослідження свідчить, що вище зазначена традиційна модель фахівця фізичної культури враховує лише один бік підготовки - формування знань, умінь та здібностей. Однак це перебуває в явній суперечності із завданнями сучасної освітньої системи, що полягають в орієнтації компонентів вищої освіти на всебічний розвиток особистості у процесі навчання. Сьогодні саме особистісно зорієнтована освіта в умовах глобалізації, прискорення змін, посилення конкурентності та підвищення мобільності в сучасному соціально-культурному середовищі виходить на перший план, а ядром педагогічної професії є професійна компетентність.

Компетентність ми розуміємо як інтегральну якість особистості, здатність, властивість, що базується на оволодінні компетенціями, набутими в процесі навчання, досвіді, а також соціалізації (високої загальній культурі, моральній, правовій та естетичній вихованості, знаннях з літератури, мистецтва, сфери фізичної культури) опрієнтованими на самостійне й успішне виконання службових обов'язків.

Отже, наше дослідження логічно базується на тому, що на сьогодні у світі входження України в європейський освітній і науковий простір та приєднання до Болонського процесу розвивається й успішно застосовується компетентнісний підхід, який багатоаспектно враховує потреби та інтереси студентів як суб'єктів професійної підготовки [2]. Саме розвиток компетентностей проголошено метою всіх освітніх програм. Компетентності формуються й оцінюються в межах кожної організаційної одиниці освітньої програми. Результати навчання та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів.

Використання компетентнісного підходу дозволяє вирішити ряд завдань: визначити дисципліни навчального плану, в рамках яких можливо як формування компетентності по окремим групам компетенцій, так і становлення і вдоскона-

лення показників усередині кожної групи; виявлення критеріїв оцінки рівня сформованості професійної компетентності; розробка системи адекватних оцінних дій; аналіз відповідності структури навчального плану і змісту навчальних дисциплін вимогам суспільства до системи професійної освіти. Загалом компетентнісний підхід дає змогу перейти від навчальних програм, орієнтованих на викладача, до програм, що спрямовані на студента.

Оскільки компетентнісний підхід в організації навчання певним чином змінює роль викладача, то зазначимо, що ця роль насправді стає більш спрямовуючою, супроводжувальною щодо досягнення студентом певних результатів і реалізації особистісних ресурсів. Різницю в ролі викладача і студента краще видно у зіставленні результатів навчання та набутих компетентностей: якщо результати навчання формуються викладачами, то компетентності опановуються студентами [3].

Загальним структуруванням професійної компетентності, визначенням її змісту стосовно конкретних спеціальностей займаються такі вчені В. Болотов, Л. Васильєв, Л. Волошко, О. Гура, А. Деркач, Л. Дибкова, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Мамцев, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, В. Серіков, С. Хазова, А. Хуторський та ін.

А. Хуторський виділяє групу ключових освітніх компетенцій: ціннісно-смыслову; загальнокультурну; навчально-пізнанняву; інформаційну; комунікативну; соціально-трудова; компетенцію особистісного самовдосконалення. Друга група, виділена автором - загальнопредметні (базові) компетенції вчителя. Загальнопредметна компетентність передбачає оволодіння сучасними педагогічними технологіями, пов'язаними з трьома компетенціями, важливими для вчителя: культурою комунікації при взаємодії з людьми; умінням отримувати інформацію в своїй предметній галузі, перетворюючи її в зміст навчання і використовуючи для самоосвіти; умінням передавати свою інформацію іншим [6].

Російські науковці В. Балашова та Н. Чесноков, досліджуючи професійні компетенції фахівців фізичної культури, поділяють їх на дві групи. Перша група - загальнопрофесійні, що включають базові теоретичні компетенції, засновані на професійних знаннях, і базові практичні компетенції, отримані на практиці. Друга група об'єднує профільно-спеціалізовані компетенції, що відображають специфіку підготовки спеціаліста в конкретних компонентах підготовки фахівця з фізичної культури [7].

С. Хазова виділяє в структурі професійної компетентності фахівця фізичної культури групи компетенцій, зміст яких визначається сутністю професійної діяльності - це загальнонаукові, загальнопрофесійні та спеціальні компетенції [5]. Вони формуються в межах предметно-спеціалізованих (базових) компетенцій, які представляють державні стандарти різних спеціальностей і забезпечують своєрідність і самостійність конкретних освітніх програм. Загальнонаукові компетенції визначають фундаментальність освіти: компетенції пізнавальної діяльності; фундаментальні компетенції, пов'язані з орієнтацією в загальних філософських, соціально-економічних, науково-методичних та інших питаннях на рівні вимог вищої освіти. Загальнопрофесійні компетенції: інваріантні до напрямів діяльності, відносяться до орієнтації в загальних теоретичних, соціально-економічних і організаційно-управлінських питаннях сфери фізичної культури тощо.

Обумовлені компетенції передбачають готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно вимог професійної діяльності, методично організовано й самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також самооцінювати результати власної діяльності на основі отриманих загальнонаукових та загальнопрофесійних знань, що формуються в межах циклу нормативних дисциплін.

Спеціальні компетенції передбачають оволодіння алгоритмами діяльності з модулювання, проектування, наукових досліджень у конкретній галузі. Вони фор-

муються упродовж вивчення вибірових навчальних дисциплін (цикл професійно-орієнтованих дисциплін, цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу, цикл дисциплін самостійного вибору студента) та дисциплін підготовки спеціаліста, які забезпечують оволодіння професійно-функціональними і професійно-комунікативними знаннями й уміннями.

У своїх роботах автори, як правило, акцентують увагу на діяльнісному аспекті професійної підготовки майбутніх учителів, що проходить у збиток особистісному. Тому в структурі спеціальних компетентцій ми вважаємо за необхідне виділити й соціально-особистісні, що передбачають сформованість у вчителя світоглядної позиції, соціальну, особистісну та педагогічну зрілість.

Спеціальні компетентії відображають специфіку професійної діяльності фахівця фізичної культури і потребують структурування, це:

Професійно-функціональні компетентії

- Здібності до аналізу: вміння аналізувати результат навчально-виховного процесу, оцінювати ці результати.

- Здібність до діагностики: теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, розвитку фізичних якостей, вміння правильно діагностувати педагогічні явища, здійснювати різні види контролю.

- Здібність до управління педагогічним процесом: вміння правильно ставити вимоги до учнів, свідомо уявляти кінцевий результат навчання, вміння прогнозувати фізичні якості учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу; уміння прогнозувати розвиток особистості; вміння прогнозувати хід педагогічного процесу.

- Конструктивні здібності: здатність конструювати та проектувати зміст навчально-виховної роботи; вміння переорієнтовувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; вміння визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; вміння планувати.

- Організаторські здібності: уміння залучати учнів до різних видів діяльності й організовувати діяльність колективу.

Професійно-комунікативні компетентії

- Комунікативні здібності: вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини з учнями, батьками, педагогічним колективом.

- Мобілізаційні вміння: здібності до засвоєння наукової, світоглядної і морально-етичної інформації; вміння якісно та доступно пояснювати початковий матеріал на основі передових наукових ідей.

- Рефлексію.

- Професійну ерудованість.

Рухові компетентії

- Вміння демонструвати на високому професійному рівні вправи передбачені шкільною програмою, здійснювати страховку учнів, мати фізичний стан здоров'я та розвитку, який дає можливість виконувати службові обов'язки.

Соціально-особистісні компетентії.

- інтелектуальні: креативність, здатність виділяти головне й другорядне, встановлювати закономірності, порівнювати, узагальнювати, бачити ситуацію з різних точок зору.

- Морально-вольові: щирість, доброзичливість, чуйність, толерантність, відповідальність; врівноваженість, здатність стримувати імпульсивні емоції, наполегливість, самостійність, цілеспрямованість, стриманість.

- Перцептивні: спостережливність, вміння відчувати стан іншого та адекватно на нього реагувати.

- Соціальні: уміння поважати, розуміти, допомагати, підтримувати, домовлятися, прощати, бути безкорисливим, бути самим собою.

Таким чином компетенції майбутнього фахівця фізичної культури, які ми поділили на ряд груп, у сукупності становлять інтегровану професійну компетентність фахівця фізичної культури, що відображено на рис.1.



Рис. 1. Структура професійної компетентності фахівця фізичної культури

Таким чином, подана структура включає систему загальних і спеціальних психолого-педагогічних знань (загальнонаукові і загальнопрофесійні компетенції), умінь та здібностей, необхідних для здійснення навчально-виховної діяльності; організаційно-управлінську підготовку; певний рівень фізичної та функціональної підготовленості, що дозволяє застосовувати набуті рухові уміння та навички, в межах вибраної професії, фізичне здоров'я; інтегративні якості особистості, що формують індивідуальну педагогічну позицію педагога; сформоване цілісне професійне мислення і свідомість, що обумовлює успішність творчої професійно-педагогічної діяльності.

Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма «Бакалавр» за спеціальністю 010100 «Педагогіка та методика середньої освіти. Фізична культура». Напрям підготовки 0101 «Педагогічна освіта» / О.С. Куц, ОМ. Ващеба, І. Є. Латичак [та ін.]; Голова групи розробників Ф.В. Музика. - Вид. офіційна. - введ. 01.09.2004. - К.: Мін.осв.Укр. 2004. - 582 с.
2. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового - К.: Педагогічна думка. - 2008. - 256 с.
3. Психолого-педагогічне проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового]. - К.: „Педагогічна думка“, 2008. - 253 с.
4. Український педагогічний словник [уклад. С. У. Гончаренко]. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
5. Хазова С. А. Профессиональная компетентность специалистов по физической культуре и спорта как показатель их конкурентноспособности / С. А. Хазова // Физ. культура: Воспитание, образование, тренировка. - 2008. - №1. - С. 50-53.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. - 2003. - №2. - С. 18-24
7. Чесноков Н. Н. Подготовка специалистов как фактор и условие совершенствования физкультурно-спортивной деятельности в современном обществе / Н. Н. Чесноков, В. Б. Балашова // Теория и практика физической культуры. - 1998. - №11-12. - С. 24-27.

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО ВИКЛАДАННЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Анотація. У статті проаналізовано стан проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у сучасному гуманітарному університеті до викладання мистецьких дисциплін. Автор аналізує сучасні тенденції та підходи формування фахової компетентності студентів педагогічних факультетів.

Ключові слова: професійна підготовка, фахова компетентність.

Аннотация. В статье проанализировано состояние проблемы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в современном гуманитарном университете к преподаванию дисциплин искусства. Автор анализирует современные тенденции и подходы формирования профессиональной компетентности студентов педагогических факультетов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.

Annotation. In the article analyzed condition of problem profession preparation future teachers of art in nursery school in modern humanity universities. Author analyze modern tendencies and approaches form profession competence of students pedagogical faculty.

Key words: profession preparation, profession competence.

Постановка проблеми. У державних та міжнародних документах [3, 5] з проблем вищої освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Вирішення цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від вчителя глибокого усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з дисциплін естетичного циклу, мистецької грамотності, володіння сучасними педагогічними технологіями тощо.

Проголошуючи освіту як пріоритетну галузь внутрішньої політики держави, ці документи акцентують увагу на необхідності загального розвитку людини, її особистісних якостей, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності. Всі зазначені аспекти розвитку освіти в Україні є нині основоположними й для розвитку всієї педагогічної освіти.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення сучасних вітчизняних та зарубіжних підходів педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасному гуманітарному університеті до викладання мистецьких дисциплін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядається у різних аспектах у працях В. Адольфа, Ш. Амонашвілі, І. Ареф'єва, С. Батищева, В. Бондаря, О. Владиславлева, С. Висоцької, Ю. Пільбуха, С. Гончаренка, М. Дробнохода, Т. Добудьте, С. Єжанова, В. Извозчикова, М. Коломійця, Н. Кузьміної, Н. Лобанової, В. Лозової, А. Маркової, В. Синенка, М. Скаткіна, М. Чошанова, О. Шияна та ін. Так, педагогічний аспект розглядали В. Бездухов, Л. Большакова, Т. Добудьте; психологічний - М. Лук'янова, О. Попова, В. Семиченко, Н. Яковлева; соціально-перцептивний - Н. Єршова; загальнокультурний - О. Котлярова; комунікативний - В. Кузовлев.

Реалізація завдань естетичного виховання школярів ставить принципово нові вимоги до професійної підготовки педагогічних працівників. Важливу роль у творчому розвитку особистості педагога відіграє мистецтво. Його використання в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх учителів, реалізації їх творчого потенціалу. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму у процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г. Фешиної, Г. Петрової, І. Зязюна, Л. Хомич, О. Рудницької, А. Комарової, В. Подрезова.

У педагогічній літературі висвітлюються проблеми формування художньої культури вчителя, де виділені професійні якості, що впливають на готовність і педагогічну майстерність. Так, Г. Петрова, розробляючи професіограму в галузі художньої культури майбутнього вчителя підкреслює такі його якості: потреба в систематичному художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті, широкий естетичний та художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал, смак, уміння аналізувати, опановувати, сприймати естетичний об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей [6]. Л. Хомич вважає, що основними показниками естетичної вихованості вчителя є володіння методикою викладання предметів гуманітарного циклу та глибокі знання з мистецтва; координація своєї роботи, творче мислення, уміння подати матеріал [8].

Підготовка студентів педагогічних факультетів спрямована на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін. Аналіз педагогічної практики свідчить, що студенти не завжди підготовлені до творчого вирішення естетико-виховних завдань, використання власного художньо-естетичного досвіду в навчально-виховному процесі. Це зумовлено також тим, що знання і вміння в цій сфері підготовки розглядаються як другорядні і не усвідомлюються студентами, як професійно значущі. Зазначені суперечності загострюються появою нових типів навчальних закладів з підвищеним рівнем гуманітарно-естетичного компонента змісту освіти і виховання.

Виклад основного матеріалу. Дослідивши і проаналізувавши сучасні вітчизняні та зарубіжні тенденції розвитку педагогічної підготовки вчителя, ми розглянемо які тенденції розвитку освіти є провідними і найбільш перспективними на сучасному етапі для формування фахової компетентності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін початкової школи.

Методологічним підґрунтям побудови ефективної фахової компетентності ми розглядаємо положення: цілісного синергетичного (системного), комунікативно-аксіологічного, культурологічного, гуманістичного, технологічного та компетентнісного підходів.

Системний підхід полягає в тому, що він дозволяє вивчати об'єкт, явище в динаміці, цілісності зв'язків між елементами об'єкта. Цілісність системного підходу дозволяє визначити об'єкт у єдності компонентів і зв'язків; складність передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість - це структурна впорядкованість об'єкта. Саме з позицій системного підходу ми розглядаємо розроблену нами педагогічну технологію як єдину цілісність функціональної системи педагогічної взаємодії вчителя та учнів, націлену на максимальну актуалізацію і реалізацію їх особистісних функцій у педагогічному процесі, а також в ролі способу представлення відібраного змісту предмета у вигляді задач і способів їх розв'язання.

Цілісний синергетичний підхід (як різновид системного) полягає у трактуванні загальної мистецької освіти як складної нелінійної динамічної системи, відкритої

де перманентних змін відповідно до трансформації соціокультурного контексту. Він змушує брати до уваги її саморегульованість, тобто розглядати як таку, що тяжіє до неперервного саморозвитку, враховувати її потужний варіативний евристичний потенціал; що забезпечує художньо-освітній саморух і стимулює індивідуальну й колективну творчість усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, учителів, студентів.

Аксіологічний підхід (А. Булінін, І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шишов), Здійснюється аналіз процесу формування компетентності майбутнього вчителя засобом ціннісно-змістового ставлення педагога до особистісних якостей і своєї професійної діяльності.

Комунікативний підхід до організації навчальної діяльності наголошує на необхідності опанування принципами, нормами, способами, уміннями міжкультурної комунікації на засадах суб'єктності та діалогу, толерантності та емпатії, критичного мислення і ціннісної інтерпретації художніх творів. У зв'язку з цим увага приділяється мікросоціуму, фокусується на взаємозв'язках між суб'єктами художнього спілкування як джерела духовного взаємозбагачення, естетичного удосконалення. Факт діалогічності змісту освіти, обґрунтований у низці вітчизняних теоретичних досліджень, не знайшов повноцінної реалізації у шкільній художньо-педагогічній практиці, оскільки діалог використовується лише як спорадичний додатковий засіб навчання, а не визначальна сутність художнього пізнання.

У контексті культурологічного підходу інтерпретуємо мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а вчителів і учнів - не лише як пасивних споживачів, а й творців культури в її безмежному просторі. Завдяки збереженню й збагаченню національних художніх традицій, з одного боку, та універсальному значенню «естетичного ставлення» як ціннісного, емоційно виразного, з другого, шкільна освіта за допомогою широкого спектра мистецько-виховних засобів транслює естетичні ідеї та властивості в культуру сучасності.

Із цілісного і культурологічного впливає особистісний підхід, сутність якого щодо царини мистецької освіти полягає в орієнтації на особистісні власні життєві смисли людини, що навчається, врахування її мотивації, інтересів, потреб і реальних можливостей. Розвивально-виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожного учня, і лише за таких умов індивідуалізації зростатиме мистецька чутливість дитини, здатність бути оригінальним у думках, виразним у діяльності, неповторним у вчинках.

Гуманістичний підхід (про людину як відкриту природну істоту (створіння), що володіє внутрішньою свободою і потенціалом розвитку, носія діяльності, що структурує своє оточення). Основний напрям розвитку вищої школи в Україні сьогодні - це гуманізація освіти, тобто відображення в освітньому процесі тенденції гуманізації сучасного суспільства, в якому особистість людини визначається найвищою цінністю. Отже, підготовка майбутніх учителів повинна бути заснована на ідеї гуманізму, на потребі самої особистості майбутнього педагога у постійному й різноманітному самовдосконаленні. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів повинно передбачати одночасний розвиток професійних здібностей особистості у навчально-виховному процесі.

Ми підтримуємо погляд Л. Масол, яка обґрунтовує концепцію відновлення педагогічної освіти України на засадах гуманізму, метою якої є формування особистості вчителя, який зможе реалізувати головне завдання освіти - всебічний розвиток людини як особистості; найвищої цінності суспільства - відповідно до тієї частини культурної спадщини, з якої він спеціалізується [4, с. 6].

В умовах реформування вищої педагогічної освіти в Україні, націленого на підвищення її якостей, стандартизації професійної підготовки майбутнього вчи-

теля початкових класів, виникла проблема пошуку засобів, що забезпечать виконання цілей навчання. Таким, на нашу думку, є технологічний підхід до навчально-методичного забезпечення реального навчального процесу, як теоретичний орієнтир, що є частиною педагогічної науки, що вивчає і розробляє мету, зміст та методи навчання і проектує педагогічні процеси. У нашому дослідженні технологічний підхід є механізмом здійснення процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва початкових класів як сукупності мети, змісту, методів та засобів гарантованого досягнення результатів, що планувалися, за умови функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів.

Предметом педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителя та учнів у будь-якій сфері діяльності, що організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів та прийомів навчання чи виховання, з використанням комп'ютеризації та технічних засобів, а також без них. У результаті досягається стійкий позитивний результат при засвоєнні учнями знань, умінь і навичок при формуванні соціальних норм поведінки.

Л. Хомич виокремлює в структурі педагогічної технології концептуальну основу, змістовну частину навчання, яка включає мету навчання, загальну і конкретну, та зміст навчального матеріалу, процесуальну частину (технологічний процес), що складається з організації навчального процесу, методів і форм навчальної діяльності учнів, методів і форм роботи вчителя, діяльності вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу й діагностики навчального процесу [8, с. 52].

Будь-яка педагогічна технологія, її розробка та використання вимагають творчої активності як з боку вчителя, так і з боку учня, тому що вчитель залучає учнів до творчої участі в розробці технологічного інструментарію, до організації технологічно чітких форм виховання та навчання.

На думку В.О. Сластьоніна, під час використання педагогічних технологій важливу роль відіграє особистість педагога, що й відрізняє поняття «методика» та «педагогічна технологія». Якщо перше розкриває процедуру використання комплексу методів та прийомів навчання й виховання без стосунку до діяча, який її виконує, то педагогічна технологія передбачає додання до неї особистості педагога в усьому різноманітті її прояву [7, с. 34].

Завданнями педагогічних технологій у сфері навчання мистецтва є :

- набуття міцних знань, умінь і навичок з мистецьких дисциплін;
- формування соціально-ціннісної поведінки;
- вміння оперувати технологічним інструментарієм;
- розвиток технологічного мислення;
- вміння виконувати самоосвітню діяльність у сфері мистецтва.

Аналіз історії та сутнісних особливостей поняття «педагогічна технологія» вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки дозволили нам сформулювати власне тлумачення досліджуваного феномена. Педагогічну технологію будемо розуміти як системне проектування навчального процесу з гарантованим досягненням поставленої мети, що сприяє розвитку особистості вчителя як особливого соціокультурного феномена, актуалізація його творчої діяльності, набуття особистісно значимого досвіду розв'язання мистецько-педагогічних задач формування його фахової компетентності.

Компетентнісний підхід акцентує нашу увагу на визначенні ключових компетенцій майбутнього вчителя мистецьких дисциплін початкових класів у професійній підготовці. У наукових джерелах поняття «компетентнісний підхід» розглядається як оцінка підготовленості певного освітньо-кваліфікаційного рівня до

професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій. Проблема формування ціннісних орієнтацій, компетенцій учнів посилює акцент на компетентнісно-орієнтований підхід як основу системи професійної підготовки вчителів початкових класів.

Компетентнісний підхід детермінує модернізацію всіх компонентів педагогічної моделі (мета, зміст, технології, оцінювання результатів навчання/учіння і виховання/самовиховання) і переносить акценти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу компетентностей. Педагогічна модель формування спеціаліста передбачатиме не лише виховання грамотного споживача художніх цінностей (перцепієнта), а, щонайперше, розвиток авторської здатності, тобто спроможності виступити ініціатором того чи іншого мистецького задуму, втілювати його у власній творчій діяльності. Виокремлення ключових компетенцій у змісті програм з мистецтва є необхідним, але недосланим кроком на шляху модернізації, наступний - внесення їх до вимог, які висуваються до художньо-естетичної підготовки випускників школи та з'ясування відповідності особистісним і суспільним потребам. Набір компетентностей має бути збалансованим із цінностями й метою загальної мистецької освіти, відповідати стратегіям розвитку культури в майбутньому.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутній учитель мистецьких дисциплін початкових класів набуває комплексу компетенцій, які складають початковий рівень компетентності. Формування фундаментального (фахового) рівня компетентності відбувається вже після закінчення університету з накопиченням досвіду у відповідній професійній діяльності, оскільки саме цей рівень розкриває потенціал, який виявляється ситуативно, описує інструментарій одночасного розуміння і дії, що дає змогу сприймати нові культурні, соціальні, економічні і політичні реалії й адекватно на них реагувати у педагогічній діяльності. Адекватна реакція здійснюється на підставі рефлексивних дій учителя.

Отже, компетентність - компонент потенційної якості підготовки вчителя, що виражає його здатність до виконання певного комплексу професійних завдань і формування професійних якостей, креативності, рефлексії, педагогічної майстерності для самозадоволення і професійних досягнень. Компетентнісний підхід формує компетентнісний формат опису якостей учителя початкових класів. До цих якостей, крім загальнонавчаних для вчителя, відносимо готовність до вибору, комунікативність і толерантність (здатність до конструктивного спілкування, терпимість до думок інших, орієнтація в інших культурах), готовність до співпраці.

К.Ушинський визначав такі вимоги до вчителя:

- педагогічне покликання, бажання і здатність займатися вчительською діяльністю;

- велика енергія та сумлінне виконання своєї справи;
- пізнання потреб учня, вміння «зазирнути в його душу»;
- розвиток педагогічної майстерності, педагогічного такту;
- активна громадянська позиція, участь у суспільних справах;
- постійне самовдосконалення, що, як бачимо, тісно переплітається з сучасними положеннями компетентнісного підходу до підготовки вчителів.

Отже, якість фахівця з точки зору компетентнісного підходу визначається:

- відповідністю рівня компетентності фахівця нормативним вимогам;
- відповідністю рівня компетентності характеру майбутньої професійної діяльності. Узагальнюючи, можна відзначити, що професійна компетентність учителя початкових класів - це динамічна якість фахівця, що змінюється від початкового рівня через фундаментальний до вищої своєї форми професійної майстерності, піддаючись постійним трансформаціям, розвиваючись, збільшуючи свій потенціал.

іал. Нами було вибрано підхід, де розвиток компетентності (складові компетенції) здійснюється у співвідношенні з тими навчальними дисциплінами і видами навчально-виховної діяльності, в рамках яких вони можуть бути сформовані, що дозволяє конкретизувати їх у зіставленні з навчальним планом цієї спеціальності. Наприклад, загальнонаукові компетенції, що визначають фундаментальність освіти, формуються під час вивчення всіх блоків навчального плану; загальнопрофесійні компетенції - інваріанти підготовки вчителя, що забезпечують його готовність до вирішення загальнопрофесійних завдань; спеціальні компетенції (професійно-функціональні знання, вміння і навички) забезпечують прив'язку вчителя до педагогічного середовища, учнівського колективу, оволодіння ним алгоритмами мистецько-педагогічної діяльності з моделювання, проектування, наукових досліджень тощо. Саме розвиток набору цих компетенцій дозволить учителям гнучко орієнтуватися у змінних умовах праці, бути готовими до продовження освіти, до перекваліфікації, самоосвіти і саморозвитку. Зміст цих груп визначається такими інтегративними факторами як соціально-економічний стан суспільства і тенденції світового розвитку та особливості професійної діяльності.

Двома основними складниками професійної компетентності вчителя є професійно-особистісна і професійно-діяльнісна. Професійно-особистісна група компетентностей включає соціальну, психологічну, комунікативну, управлінську, етичну, рефлексорну (аутопсихологічну), загальнокультурну, інтелектуальну і компетентність саморозвитку. З розвитком цієї групи компетентностей формуються такі якості вчителя:

- конструктивні: якості особистості, що дозволяють накопичувати конструктивний досвід соціальної поведінки і спілкування, досвід індивідуальної самореалізації у суспільстві;
- технологічні: обсяг і якість соціально-психологічних, загальногуманітарних і мистецько-культурологічних знань, умінь і навичок;
- естетичні: культура поведінки і спілкування, зовнішній вигляд.

Формується професійно-особистісна група компетентностей у циклі гуманітарних, соціальних дисциплін, а також під час вивчення студентами-педагогами курсу «Вступ до спеціальності», спецкурсу «Технології початкової освіти», педагогічних практик. Сформованість цієї групи компетентностей відповідає акмеологічному поняттю професіоналізму особистості, під яким розуміється якісна характеристика фахівця, що відображає високий рівень професійно важливих якостей, креативності, адекватності, ціннісних орієнтацій.

Професійно-діяльнісна група компетентностей включає освітню, предметну, дидактичну, методичну, інформаційну, навчально-пізнавальну компетентності, які формують такі якості вчителя, як ефективна реалізація педагогічних функцій, здатність проектувати власний професійний розвиток, володіння прийомami, методами, технологіями здійснення професійної діяльності, здатність вирішувати дидактичні проблеми. Наявність цих якостей дозволяє говорити про те, що у вчителя сформовано професіоналізм діяльності, який виражається високою професійною кваліфікацією, різноманітністю і ефективністю творчих професійних навичок і вмінь, володінням сучасними методами і технологіями вирішення професійних завдань, що забезпечує високу, стабільну результативність діяльності. Професіоналізм діяльності вчителя початкових класів до викладання дисциплін естетичного спрямування формується у циклі дисциплін педагогічного та мистецького змісту і, зокрема, в курсі «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Основи музики та хореографії з методикою викладання».

Висновки. Отже, компетентність це не просто сукупність компетенцій, а їх актуалізація у певних видах діяльності, пов'язана з самоактуалізацією особистості вчителя. Компетентність є основою професіоналізму, на якій формується майстерність педагога, що можна відобразити взаємозв'язаними частинами ланцюга: якості особистості вчителя початкової школи - компетенції - компетентність - майстерність.

Таким чином, розгляд сучасних тенденцій професійної освіти дозволив нам прийти до висновку про те, що найдоцільніше використовувати вищевказані підходи у процесі формування фахової компетентності майбутніх вчителів початкової школи до викладання мистецьких дисциплін.

Література

1. Віаніс-Трофименко КБ. Підвищення професійної компетентності педагога /К.Б. Віаніс-Трофименко, Г.В. Лісоеенко - Харків: Вид. група «Основа», 2007. - 175с.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів /І А Зязюн, Г.М. Сагач - К.: Українсько-Фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302с.
3. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996. - К.: Юрінком. 1996. - 80 с.
4. Масол Л. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів /Л.Масол //Мистецтво і освіта. -2009. №2. — С. 4-7.
5. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті //Освіта України. - 2002. - № 16. - С 3-9.
6. Петрова Г. В. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя /Г.В. Петрова - Казань: Из-во Казанского университета, 1976. -198 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика: Учебн. пособие для студ. пед. уч. заведений /В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов - М.: Просвещение, 1975. - 512с.
- в.Хомич Л. І. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя /Л. І. Хомич //Мистецтво і освіта. -1998, -С. 49-51.

УДК 371.13 : 811. 161.2

Т.П. ЛЕЩЕНКО

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ (ЛІНГВІСТИЧНОЇ) КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ - ФІЛОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ НАСТУПНОСТІ

Анотація. У статті визначається статус мовної компетенції студентів - філологів, її змістові і структурні особливості, шляхи формування на засадах принципу наступності між середньою школою та ВНЗ. Основна увага приділяється розгляду місця мовної компетенції у системі ключових і предметних освітніх компетенцій, взаємозв'язку з іншими компонентами комунікативної україномовної компетенції.

Ключові слова: компетенція, освітня компетенція, мовна, лінгвістична компетенції як складові комунікативної компетенції, знання, мовна здатність, лексичні, фонетичні, граматичні, орфографічні та пунктуаційні уміння і навички, дидактичний принцип наступності.

Анотация. В статье определяется статус языковой (лингвистической) компетенции студентов - филологов, ее содержательные и структурные особенности, пути формирования на основе осуществления преемственности школа - ВУЗ. Основное внимание уделяется рассмотрению места языковой компетенции в системе ключевых и предметных образовательных компетенций, взаимосвязи с другими компонентами коммуникативной украиноязычной компетенции.

Ключевые слова: компетенция, образовательная компетенция; языковая и лингвистическая компетенции как составные коммуникативной компетенции; знания, умения, языковая способность; лексические, фонетические, граммати-

ческие, орфографические и пунктуационные умения и навыки, дидактический принцип преемственности.

Annotation. The article deals with the determining of the students linguistic competence status, its content and structural peculiarities and ways of formation. The accent is done on the determining of the Linguistic competence place in the system of key and subject educational competences and on the correlation of linguistic competence with other components of communicative competence.

Key words: competence, educational competences, linguistic knowledge, lexical, phonetical, grammatical, spelling and punctuational abilities and skills.

З'ясування проблеми в контексті сучасної лінгводидактики. Модернізація мовної освіти, впровадження до неї сучасних наукових парадигм і результатів навчання, неперервність освіти як її характерологічна особливість вимагає глибокого осмислення і перегляду основ лінгвістичної підготовки майбутніх вчителів української мови, самого процесу вивчення рідної мови у ВНЗ різного типу. Європейські тенденції та підготовлені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [4;12] наголошують на реалізації компетентнісного підходу як умови ефективності лінгвістичної підготовки.

Нормативні документи [3;10;12] спрямовують роботу вчителів на формування комунікативної компетенції як мети шкільного курсу української мови. Цьому підпорядковані усі змістові лінії програми, в тому числі і мовна. Лінгвістична підготовка майбутніх вчителів української мови теж має на меті розвиток і удосконалення основних складових мовної особистості, зокрема мовних компетенцій філологів. Реалізація цієї мети безпосередньо залежить від рівня сформованості мовних освітніх компетенцій вступників, організації навчального процесу на засадах наступності. З філософського погляду, наступність передбачає: постійний зв'язок нового і старого, збереження у новому досягнутого раніше у тій чи іншій формі для подальшого розвитку; безперервність і ступеневість у розвитку.

З погляду фізіології, нові знання у процесі навчання можуть зберігатися тільки за умови, що вони розвиваються у старих зв'язках, поєднуються з наявними, систематично використовуються (застосовуються) у різноманітних ситуаціях.

Феномен мовної компетенції на рівні дітей дошкільного віку досліджувала А. Богуш, особливості МК учнів початкових класів були предметом вивчення М.Вашуленка, О.Хорошковської, І.Гудзик, особливості формування МК на уроках української мови в учнів основної школи з'ясовували І.Волкова, Д.Іванов, Л.Мацько, Г.Митрофанов, Г.Лещенко, Л.Скуратівський, Г.Шелехова, розвиток мовної особистості студентів вивчали Л.Паламар, М.Лентиліюк, Н.Горошкіна та інші, а от наступність і перспективність у формуванні МК між різними ланками і етапами мовної освіти ще не стали предметом дослідження у вітчизняній лінгводидактиці.

Отже, **проблема дослідження** мовної компетенції в лінгводидактиці зумовлюється, з одного боку, соціальним замовленням суспільства на формування національно свідомої духовно багатой **мовної** особистості, а з іншого - термінологічною неузгодженістю, невизначеним статусом, структурою і змістом мовної компетенції, її міждисциплінарною природою, відсутністю спеціальних лінгводидактичних досліджень, присвячених формуванню лінгвістичної компетенції студентів-філологів на засадах наступності.

Мета статті полягає у визначенні сутності, статусу, структури, змісту мовної (лінгвістичної) освітньої компетенції студентів, її місця у системі інших освітніх компетенцій, співвідношення і взаємозв'язку з тими компетенціями, які становлять мету навчання рідної мови на сучасному етапі розвитку української лінгводидактики, засобів реалізації наступності у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу... Аналіз трактування понять *мовна* і *лінгвістична* компетенції та їх зіставлення і порівняння засвідчили, що на усіх етапах їхнього формування і становлення вони виступають у більшості нормативних документів (Держстандарти, концепції, програми) та лінгводидактичних праць (М.Вашуленко, І. Волкова, Н.Гез, А.Богуш, М.Пентиліук, О.Хорошковська, М.Шанський, Г.Шелехова та інш.) як синоніми. Наявність і одночасне функціонування двох термінів на позначення одного поняття бере свій початок від Н.Хомського та його послідовників, які ввели в обіг поняття *linguistic competence* як систему уявлень про граматику мови, яка притаманна людині від народження, незалежно від досвіду, оточення [13].

У зарубіжних дослідженнях 80 - 90 років ХХ століття функціонують вже чотири терміни на позначення мовної компетенції - *linguistic competence* (Ян Ван ЕК, 1993), *grammatical competence* (М.Кенел, 1988; Е.Палмер, 1996), *language competence*, *grammatical knowledge* (Л.Бахман, 1990, 1993). Змістове наповнення цих термінів мало відрізняється одне від одного. В загальному вигляді це знання словникових одиниць і володіння певними формальними правилами, за допомогою яких словникові одиниці трансформуються у висловлювання; здатність правильно, з погляду норм мови, оформлювати власне висловлювання і сприймати висловлювання партнерів [22]. Граматична компетенція - здатність продукувати і сприймати правильно складені речення, вона охоплює лексичні, синтаксичні, морфологічні, фонологічні і графологічні вміння [20; 21]. М. Кенел ІТ. Свейн вважають, що граматична компетенція (*grammatical competence*) складається з семантичної, синтаксичної, фонологічної, лексичної безвідносно до соціолінгвістичної цінності і прагматичних функцій мови. Слід зауважити, що термін *граматична компетенція* звучує дійсне змістове наповнення цього лінгводидактичного поняття, тому в методиці викладання української мови ним не послуговуються. На сучасному етапі розвитку мовної освіти в методиці викладання російської (рідної) мови автономно функціонують терміни *мовна* (языковая) та *лінгвістична компетенції*. Під мовною компетенцією розуміють індивідуальний варіант національної мови, уявлення людини про мовну систему та основні правила мовленнєвої поведінки [15, с.11]. Учені розглядають МК у фонетичному, граматичному, семантичному і прагматичному аспектах, кожен з яких стосується одного з компонентів мовної компетенції.

Лінгвістична ж компетенція - визначений програмою обсяг наукових знань з фонетики, лексикології, граматики, доповнений відомостями з історії науки про мову, етапах її розвитку, вчених-лінгвістах. [19, с. 14]. Окремий вид компетенції поряд із мовною (М.Янченко, 1999). У цьому ж значенні розглядається лінгвістична компетенція у докторському дослідженні Л.В.Черепанової [15]. Основний зміст цього виду освітньої компетенції складають знання про лінгвістику як особливу науку і про відомих вчених-мовознавців [15, с. 192]. В українській лінгводидактиці термін *лінгвістична компетенція* використовується у «Стратегії реформування освіти в Україні...» [12]. Це функціональна компетентність, пов'язана зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом з мови [12, с.25].

Існує широке і вузьке розуміння мовної компетенції, що впливає на визначення статусу і зв'язків з іншими видами компетенцій. Прихильники першого погляду (В.В.Андрієвська, А.Богуш, Н.Шумарова) розглядають МК не як складову комунікативної компетенції, а як складне явище, до змісту якого належить комунікативна та мовленнєва компетенції. Тобто саме сформована мовна компетенція є метою мовної освіти. За А.Богуш, це інтегративне явище, що охоплює цілу низ-

ку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування, властиве дорослій людині, сформованій особистості [1, с. 8]. Н.Шумарова розглядає мовну компетенцію як знання мови чи мов, що в сумі виявляються у всіх видах мовленнєвої діяльності і корелюють з критеріями оцінки і соціодемографічними чинниками [18, с.25].

Другий підхід до трактування мовної компетенції є більш поширеним в українській лінгводидактиці (Держстандарт, Програма, М.Пентилюк, І.Волкова, Т.Шелехова). За цим підходом мовна компетенція розглядається як умова формування мовленнєвої компетенції і складова комунікативної, вона ґрунтується на усвідомленні основних функцій української мови [10; 9;12], становить систему вироблених і засвоєних у процесі особистого спілкування або навчання мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприймання буттєвих явищ суб'єктами мовлення [2, с.15].

Мовна компетенція є також об'єктом дослідження українських лінгвістів. Так, А.П.Загнітко розглядає МК як сукупність знань та уявлень про закони мови, про її синтаксичну будову, лексичний запас, фонетико-фонологічний устрій, про закони функціонування її одиниць і побудову мовлення певною мовою [5, с.135]. О.Селіванова вважає МК потенційним знанням мови, саме вона є предметом лінгвістики, визначає мовну активність і є первинною стосовно неї [11, с.135]. Л.Мацько розуміє мовну компетенцію як системні знання про мову, які слугують засобом вираження думок і почуттів людини [8, с.45]. У «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» послуговуються терміном *лінгвістична компетенція*, підпорядковуючи її комунікативній як ключовій, це знання і здатність використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформульовані правильно оформлені повнозначні висловлювання [4]. МК має рівневу структурну організацію, до складу якої входять окремі види компетенцій: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна [4, с. 109].

Досягнення суміжних дисциплін, оперування поняттям «мовна особистість», упровадження компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів до навчання зумовлюють перегляд змісту мовної компетенції, виділення окремих компонентів: когнітивного, регуляторного, особистісносмыслового. Такий підхід зустрічаємо у дослідженнях Л.Черепанової [15].

Когнітивний компонент МК співвідноситься з вербально-семантичним і когнітивним рівнями мовної особистості. Оскільки українська мова забезпечує вивчення й інших предметів, то в цьому компоненті доцільно виділити власне мовну і загальнопредметну складові. *Власне мовна* складова містить:

- *систему знань про мову* (терміни, поняття) з усіх розділів курсу української мови;

- *навчально-мовні уміння й навички*:

- 1) *розпізнавальні* - уміння знаходити у тексті явища, що вивчаються, виділяти суттєві ознаки мовних понять і категорій, розмежовувати схожі мовні явища;

- 2) *класифікаційні* — уміння групувати мовні явища на певній основі, встановлювати родові і видові співвідношення понять, класифікація мовних явищ;

- 3) *аналітичні* - вміння проводити мовний розбір різного ступеню повноти (повного, часткового, вибіркового), визначати функції мовних одиниць у тексті;

- 4) *синтетичні* - вміння створювати мовні одиниці за моделлю, схемою, алгоритмом; проводити трансформацію мовної одиниці; знаходити помилки у використанні мовних одиниць та їх виправлення;

5) *творчі* - уміння добирати приклади для ілюстрації мовних явищ, конструювання словосполучень і речень за моделями і без них, репродукувати науково-лінгвістичні тексти (детально, стисло, вибірково, творчо), складати власні тексти на лінгвістичну тему.

- *навчально-мовні способи діяльності*: визначення мовного поняття; підведення мовної одиниці під поняття; виведення мовних суджень та їх обґрунтування; класифікація і порівняння мовних одиниць; висунення лінгвістичних гіпотез тощо.

Загальнопредметна складова когнітивного компоненту мовної компетенції містить:

1) загальнопредметні знання, які формують уявлення студентів про пізнавальну діяльність, прийоми її організації і реалізації;

2) загальнопредметні вміння й навички: планування й організації навчальної діяльності; сприймання й фіксації інформації; уміння й навички мислительної діяльності.

3) загальнопредметні способи діяльності: аналіз; порівняння, зіставлення; узагальнення; класифікація; антиципація; систематизація; гіпотеза; судження; умовивід та інші.

Знання й вміння загальнопредметного компонента мовної компетенції допоможуть сформувати компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка передбачає засвоєння способів отримання знань із різних джерел інформації (загальнонаукова компетенція) і виробленню власних стратегій отримання знань і досвіду діяльності.

Регуляторний компонент мовної компетенції співвідноситься з когнітивним рівнем мовної особистості і регуляторним компонентом суб'єкта навчання, забезпечує розвиток потреби відповідати не тільки зовнішнім, але й внутрішнім вимогам, здатності удосконалювати свою навчальну діяльність. Розвиток регуляторних складових (знань і вмінь рефлексії, самооцінки, самодіагностики й самокорекції) засвідчує розвиток якостей особистості як суб'єкта розвитку й навчання.

Особистісносмісловий компонент співвідноситься з прагматичним рівнем мовної особистості та особистісносмісловим компонентом суб'єкта навчання. Формування школяра як громадянина, як особистості, патріота, носія менталітету своєї нації здійснюється у першу чергу засобами рідної мови. Тому українська мова як навчальний предмет посідає особливе місце у системі мовної освіти. Цей компонент мовної компетенції допоможе вчителю, викладачу формувати соціалізовану особистість, тобто людину, яка спроможна спілкуватися, визначати свою позицію і позицію співрозмовника, приймати виважені рішення, співіснувати з іншими людьми. До цієї складової МК відносять: ціннісні орієнтації; мотиви навчально-пізнавальної діяльності; емоційну забарвленість навчального матеріалу [15, с.34].

Отже аналіз наукової літератури з проблеми формування МК майбутніх вчителів - словесників на засадах наступності дозволяє стверджувати, що мета, змістові і структурні особливості на різних етапах її розвитку мають багато спільного. Технологічними умовами успішного формування мовної освітньої компетенції студентів вважаємо:

- реалізацію компетентнісного, особистісно зорієнтованого, текстоцентричного, функціонально-стилістичного, комунікативно-діяльнісного підходів, які вже впроваджені у середніх загальноосвітніх закладах, до вивчення усіх мовознавчих дисциплін у ВНЗ;

- поєднання у навчальному процесі загальнодидактичних (науковості, системності, свідомості, активності, доступності, міцності засвоєних знань, наступності і перспективності, міждисциплінарності, індивідуального підходу до студентів) та специфічних (лінгводидактичних) принципів;

- створення і використання довідниково-енциклопедичних, мультимедійних навчальних комплексів, які поєднують граматичний опис, словник, дидактичні матеріали, навчальні і контрольні тести, науково-дослідницькі і творчі завдання для самостійного виконання;

- інтегрування теоретичних (вступ до мовознавства, усі розділи СУЛМу від «Фонетики. Фонології» до «Синтаксису складного багатокomпонентного речення», загальне мовознавство, історична граматики, історія української літературної мови, стилістика тощо) і практично орієнтованих курсів (орфоепічний, орфографічний, пунктуаційний практикум, культура мовлення, лінгвістичний аналіз тексту);

- систематичну і неперервну мотивацію ґрунтового оволодіння лінгвістичною термінологічною лексикою;

- реалізацію системи методів навчання, спрямованих на поетапне оволодіння мовними знаннями

Висновки. Таким чином, вивчення статусу, змістових і структурних особливостей *мовної освітньої компетенції* дозволяє розглядати її як ключову, складне інтегративне явище, сукупність мовних та загальнопредметних знань, умінь і навичок і способів діяльності, а також ціннісних орієнтацій і мотивів навчально-пізнавальної діяльності, сформовану в результаті вивчення предмета «Сучасна українська літературна мова» та інших предметів лінгвістичного циклу, яка виступає підґрунтям для формування комунікативної компетенції; складається зі знань про систему мови, її структуру, мовні одиниці та правила їх поєднання, оволодіння системою уявлень про мову в усіх її рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному; умінь користуватися системою мови на практиці у різних життєвих ситуаціях.

Принцип наступності передбачає таку організацію навчального процесу, за якої здійснюється опора нового навчального матеріалу на раніше вивчений . Новий матеріал взаємодіє зі старим, впливає в існуючу систему знань, краще усвідомлюється, а старі знання під впливом нового матеріалу поглиблюються, удосконалюються, стають більш гнучкими і мобільними, і в свою чергу слугують опорою для засвоєння майбутніх знань. Формування мовної компетенції студентів-філологів передбачає поглиблення знань про українську мову як багатofункціoнальну знакову систему й суспільне явище, набуття загальних відомостей про мовознавство як науку й праці вітчизняних лінгвістів, здатність до мовної рефлексії, інтегрування мовознавчих, літературознавчих і суспільних дисциплін тощо.

Перспективним, на нашу думку, є подальше дослідження технологічних умов формування мовної компетенції, визначення місця МК у професійній компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури, створення інтегрованих курсів лінгвістичних дисциплін, підготовка посібників з урахуванням компетентнісного та кредитно-модульного підходів до вивчення сучасної української літературної мови як бази для розвитку МК, визначення критеріїв оцінювання і рівнів сформованості МК, вивчення можливостей стимуляції пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання та роботи наукових гуртків.

Література

1.Богущ А.М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема // *Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення: Зб.наук.праць.-Вип. 11- Київ - Запоріжжя, 1998 - С.5-16.*

2 Волкова І. Мовна й мовленнєва компетенції у (психо)лінгвістичній проекції на методику навчання української мови // *Рідна школа. -2006. -№1.- С.48-50.*

3.Державний стандарт базової повної середньої освіти // *Інформаційний вісник МО і науки України .- 2004.-№ 1-2 - 64с.*

4.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. -К.: Ленвіт, 2003 -261с.

5. Загнітко А.П. *Сучасні лінгвістичні теорії*. - Донецьк ДонНУ, 2006- 338с.
6. Іванов Д., Митрофанов Г, Соколова О. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття., інструментарій // *Зарубіжна література в школі*, 2006.-№ 23 (47).
7. Лещенко Т.П. Мовна компетенція : лінгводидактичний аспект / ГП.Лещенко // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 10. Питання граматики і лексикології української мови* : Збірник наукових праць / Відп.ред-актор М.Я.Плющ. — К.: НДПУ, 2009. - Вип..5. - 0.25 - 29
8. Мацько Л.І. Компетентнісні підходи і програмні засади в навчанні української мови у 10 - 12 класах середньої школи / М.Мацько // *Українська мова в освітньому просторі*, - К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. - С. 44 - 60
9. Пентиліук М.І. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах.-К.,2004.-400с.
10. Ю.Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи.-К.: Шкільний світ,2005.-94с.
11. Селіванова О.О. *Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми* Полтава,2008.-712С.
12. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики - К.: «К.І.С.», 2003.
13. Хомський Н. Роздуми про мову / Н.Хомський /Переклад з англ. - Львів,2000
14. Хорошковська ОН. Лінгводидактична система початкового навчання української мови в школах з російською мовою викладання,- К., 1999 - 306с.
15. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе: теоретические основы .- Автореф.дис.докт.пед-наук - М., 2006. -49с.
16. Шанський М.М. Що значить знати мову і володіти нею? .-М.-fl., 1992.-192с
17. Шелехова Г. Особливості розвитку в старшокласників комунікативно-мовленнєвих умінь (на академічному рівні) // УМЛШ.-2008.-№7-8.-С. 24 - 28.
18. Шумарова Н. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект.- Автореф. дис. ... докт. філолог, наук .- Київ -1994 - 48 с.
19. Янченко В.Д. Пути формирования лингвистической компетенции учащихся на уроках русского языка в средней школе.- Автореф.дис.канд.пед.наук.-М., 1999.-18с.
20. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. 1990. 193 p.
21. Bachman L., Palmer A. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press. 1996. 377с.
22. Van Ek. I. *A objectives for foreing Language Learning (vol. 1:Scope)*. Strasbourg: COG / CE. 1993. 153 p.

УДК 008

В.С. ЛОКШИН

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

Анотація. Зміст освіти сьогодні не зводиться до знаннєво - орієнтованого компонента, а припускає цілісний досвід рішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто стосовних до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Ключові слова: компетентнісна модель, професійна компетентність, менеджер соціокультурної сфери, зміст освіти, модернізація освіти.

Аннотация. Содержание образования сегодня не сводится к знаннєво - ориентированного компонента, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (именно касающихся многих социальных сфер) функций, социальных ролей, компетенций.

Ключевые слова: компетентностная модель, профессиональная компетентность, менеджер социокультурной сферы, содержание образования, модернизация образования.

Annotation. The content of education doesn't mean only knowledge-oriented component, and provides for holistic approach in life problems tackling, key functions, social roles, competence implementation (in many socio-cultural spheres).

Key words: competence model, professional competence, manager in the sociocultural sphere, the content of education, the modernization of education.

Постановка проблеми. С о ціо культур на сфера як складний і специфічний вид управлінської діяльності висуває різноманітні вимоги до фахівців відповідного профілю залежно від їх посад, характеру та змісту роботи, яку вони виконують. Це досить широкий набір професійних, організаційних, культурних, психолого-педагогічних якостей, норм і принципів поведінки, з яких складається образ фахівця з управління соціокультурною сферою, його управлінський професіоналізм.

Формування ефективних взаємовідносин у соціокультурній сфері, високого рівня управлінської компетентності керівника, великою мірою залежать від врахування психолого-педагогічних парадигм становлення та розвитку працівників керівного складу та резерву на заміщення посад керівників. Це є важливою складовою кадрового менеджменту в соціокультурній сфері.

Основний зміст. Серед головних пріоритетів соціального розвитку і соціальної політики, як і державної політики взагалі, є людина, її інтереси її потреби. Тому пріоритетним і головним напрямом соціальної політики є створення умов для реалізації творчого соціального потенціалу особистості (1, 286).

Соціалізація особистості - процес активного, а не пасивного оволодіння людиною соціально-культурним досвідом, а особистість - не лише об'єкт зовнішніх впливів, а й активний суб'єкт. С.М. Ковальов писав, що розвиток особистості є двоєдиним процесом - соціалізації, тобто засвоєння, інтеграції суспільних взаємин, і індивідуалізації, тобто індивідуального, притаманного лише даній особистості способу засвоєння суспільних відносин, у процесі якого розвиваються індивідуальні якості особистості - її інтелект, світогляд, воля, моральні ідеали, естетичні смаки, творчий потенціал (2,62).

У соціалізації індивіда Ю.М. Прохоров виділяє такі щаблі: соціальну адаптацію, інтеріоризацію і екстеріоризацію. На першому щаблі відбувається початкова фаза соціалізації індивіда, його пристосування до соціально-економічних умов, рольових функцій, соціальних норм, що складаються па різних рівнях життєдіяльності суспільства, до соціальних груп і соціальних організацій, соціальних інститутів, які є середовищем його життєдіяльності.

Другий щабель - процес включення суспільних норм, цінностей у внутрішній світ людини. Характер переведення норм, цінностей та інших компонентів зовнішнього середовища у внутрішнє «я» різний, обумовлений структурою кожної конкретної особистості, яка формується па основі поперед нього досвіду.

Третій щабель - заключний етап соціалізації, який характеризується осмисленістю, соціальною активністю індивіда, достатністю знань, умінь і павичок діяти. Інтегративним показником успішності процесу соціалізації Ю.М. Прохоров вважає соціальну зрілість. На його думку, соціально зріла особистість - це особистість, яка легко адаптується в системі нових соціальних стосунків, відрізняється власним стилем поведінки, творчістю і самостійністю, вміє швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, володіє достатніми знаннями, уміннями, павичками, що необхідні для безконфліктного співіснування, має багатий особистий досвід соціальних стосунків» (3, 8-9).

Н.Г. Лебедик, В.В. Радул дотримуються думки, що соціальна зрілість, як наукова категорія, «є узагальненою характеристикою цілісного розвитку особистості, яка відбиває фактично засвоєний молодого людиною зміст культур, перш за все моральної і професійної, і дозволяє цілеспрямовано виконувати основні соціальні функції в сфері праці, спілкуванні і пізнанні»(4, 24).

До найважливіших потреб людини ряд дослідників відносять потребу у збереженні і підвищенні власного статусу. Перебігом розвитку особистості «... зростає міра її активності у збереженні чи перетворенні власного статусу... Діяльна, суб'єктна сторона статусу постає у вигляді позиції особистості, яку вона займає в умовах певного статусу» (5, 288).

Визначаючи статус особистості як її економічне, політичне, правове та ін. положення в суспільстві, Б.Г. Апаньєв, однак, відзначає зв'язок суб'єктивної значимості статусу із активністю людини. Лише суспільна значимість діяльності може бути продуктивним механізмом підвищення статусу людини. Інші ж механізми, насамперед механізм психологічного захисту, створюють лише суб'єктивну ілюзію статусного благополуччя, яка неминуче стає причиною глибоких особистісних конфліктів при зіткненні людини із соціальною реальністю. Формування статусних почуттів прямо пов'язується із соціальною ситуацією. За механізм формування цих почуттів править усвідомлення результатів діяльності, їх співвіднесення із суспільно-значимими цінностями.

Домагання визначення реалізується людиною її включення у суспільно значимі форми діяльності, у спілкування, у конкурентні стосунки з іншими людьми. Таким чином, виявляються, формуються і усвідомлюються її здібності, тобто особливі відзнаки особистості, що відрізняють її від інших людей в плані успішної діяльності. Цей момент є надзвичайно важливим у розвитку людини як соціального суб'єкта. Л.І. Анциферова пише: «Усвідомлення особистістю власних здібностей постає як зняття бар'єру між актуальним і потенційним в її психологічній організації. Потенції особистості актуалізуються, усвідомлені здібності, якщо висловлюватися поняттями теорії установки, об'єктивуються. Особистість виявляє в них нові грані і включає їх у свою ціннісно-смыслову структуру (6, 12-25).

Процес усвідомлення людиною власних здібностей дістав відображення в працях М.С. Кагана і ОМ. Еткінда. На їхню думку, «історичне і особисте «дорослішання» людини виражається в діалектичному процесі розширення його ідентичності до масштабу людства і одночасно поглиблення її до дедалі повнішого і конкретнішого прийняття своєї унікальної індивідуальності. Дедалі актуальнішими стають загальнолюдські цінності, в яких відображені індивідуальні особливості. Через ідентифікацію з людством людина доходить усвідомлення власної індивідуальності і, навпаки, прилучення до загальнолюдських цінностей можливе тільки шляхом повного вираження власної самобутності. Замикання людини на спільностях середнього рівня веде до зупинки її розвитку, обмежує можливість прояву її індивідуальності (7, 5-15).

Дослідження творчої обдарованої особистості вимагає посиленої уваги до вивчення мотивації творчих процесів. Термін «мотивація» у психології має значно ширший зміст, аніж проста сукупність мотивів. Вій розглядається і як система чинників, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, інтереси, цінності), і як характеристика процесів, які «енергетично» підтримують активність людини на певному рівні (8; 9; 10;). Іншими словами, у понятті «мотивація» відображено

як змістові, так і динамічні аспекти. Сукупність перелічених вище змістовних компонентів мотивації характеризує її більшою мірою з боку потенційності.

Найбільш продуктивною для дослідження мотивації є концепція С.Л.Рубінштейна згідно з якою зовнішнє впливає на поведінку людини лише проходячи крізь її внутрішній світ, «внутрішні умови». «Мотивація - це опосередкована процесом її відображення суб'єктна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності (11, 370).

Таким чином, мотивація - це наслідок складної оціночної діяльності, в якій зовнішнє зіставляється із внутрішнім (життєвим досвідом, цінностями, потребами тощо). Одне й те саме «мотиваційне поле», однакові впливи зовнішнього середовища викликають у різних людей різні, часом протилежні реакції. Тому мотив - це в першу чергу результат роботи свідомості. Звичайно, він завжди має певну інтенсивність, яка не обов'язково має бути скерована на предмет чи на зовнішню поведінку. Щодо цього у психології вже усталилися такі терміни, як «мотивація самовдосконалення», «мотивація творчого саморозвитку», Зміст яких відображає спрямованість особистості на саму себе.

Свідомість, а тим більше самосвідомість людини - суттєвий прояв її особистості. Розвинута особистість характеризується розвинутою самосвідомістю, що не включає несвідомої психічної регуляції людиною важливих аспектів активності. Суб'єктивно для індивіда особистість виступає як його «Я» (Я - образ, Я - концепція). За визначенням І.С. Копа, самосвідомість є продуктом індивідуального розвитку особистості і не надається людині від народження. По суті, йдеться про сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе суб'єктом життєдіяльності (12, 12-19). Самосвідомість включає ті самі компоненти, що й свідомість, проте спрямованість цих компонентів інша - на самого суб'єкта. Тобто, об'єктом самосвідомості постає сам суб'єкт, який себе пізнає.

Однією з якостей особистості, як зазначає ряд вчених, в процесі її соціалізації є спрямованість. Поняття «спрямованість особистості» вперше запропонував С.Л. Рубінштейн, який писав: «проблема спрямованості - це перш за все питання про динамічні тенденції, що в якості мотивів визначають людську діяльність, самі в свою чергу визначаються її цілями і завданнями (13, 144)». За С.Л. Рубінштейном, спрямованість що виявляє динамічні тенденції, поєднує в собі тісно пов'язані між собою предметний зміст та напругу, як особливий момент, установку, тобто певну позицію, що її обирає особистість, певне ставлення до цілей і завдань діяльності, що виявляється у вибірковій готовності діяти у певний спосіб.

Крім того, С.Л. Рубінштейн розглядає такі структурні елементи спрямованості особистості, як потреби, інтереси, ідеали.

Найповнішу характеристику спрямованості дав Б.Ф. Ломов. Він вважає її «системоутворюючою властивістю особистості, що визначає її психічний склад. Саме в цій властивості виражаються цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, її суб'єктне ставлення до різних сторін діяльності: вся система її характеристик. В глобальному плані спрямованість можна оцінити як співвідношення того, що особистість отримує від суспільства, і того, що вона вносить в його розвиток (14, 311)». Отже, потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації Б.Ф. Ломов виділяє як систему психологічних властивостей і етапів особистості, шляхом вивчення яких можна опосередковано виявити і спрямованість особистості.

Джерелом виникнення цілей особистості вважається вплив зовнішнього середовища на внутрішній світ людини. Ці зовнішні впливи завжди діють на люди-

ну опосередковано, перевтілюючись через властивості особистості, в тому числі і спрямованість, психічні етапи, попередній досвід. Все це спонукає людину до певної діяльності, тобто мотивує її поведінку.

Спрямованість - «ядро», основиною компонент особистості, що виражає її «Я», виявляє суспільне значення людини, її сутність як члена суспільства, суб'єкта пізнання і перетворення світу через систему життєвих прагнень. Спрямованість може бути виражена у формі потреб, ідеалів, мрій, світогляду, переконань, інтересів. Вона утворює єдину динамічну систему життєвих цілей людини, в якій суперечливі тенденції утворюють єдність.

Отже, в психологічній літературі немає усталеного підходу до визначення структури, форм спрямованості особистості.

Основним джерелом активності людини, основною формою існування і вияву її спрямованості виступають потреби. Більшість авторів відмічають інтереси як складову частину спрямованості особистості, хоч деякі з них розглядають їх як «пізнавальні потреби».

Спрямованість відіграє вирішальну роль в структурі особистості. В.С.Мерліп, підкреслюючи її виняткову важливість, пише: «Від спрямованості особистості залежать властивості характеру і навіть розвиток здібностей. Від спрямованості особистості залежить її соціальна і моральна цінність (15, 254)».

Опосередковано спрямованість особистості вивчав В.І. Додопов, пов'язуючи її з типовими переживаннями людини. Основні положення цієї концепції, закладені в працях В.Д. Небиліцина знайшли свій подальший розвиток у дослідженнях Е.А.Голубевої, А.І.Круппова, Н.С.Лейджиса, В.М. Русалова .

Знання базових якостей особистості в її багатомірно-функціональній організації дозволяє розробити розгорнуті програми розвитку тієї чи іншої якості в цілому.

Кожен компонент будь-якої якості особистості має свої якісні характеристики та критерії кількісної оцінки. В багатьох дослідженнях вони аналізуються спеціально і диференційовано.

Вчені зазначають, що управлінська діяльність, як різновид людської діяльності, являє собою динамічну систему взаємодій суб'єктів управлінського процесу, що створює передумови для реалізації творчого потенціалу особистості. Так, на думку К.О. Абульхапової-Славської, витоки потенціалу особистості слід шукати в самому явищі індивідуалізації, яка в основі своїй має різні параметри: це і неповторність рішення, і типовий, характерний для даної людини спосіб «рішення» життєвих завдань (16).

Дещо інша точка зору у Б.Г. Ананьева, який вважає, що потенціал розвитку людини є однією з властивостей як особистості, так і індивіда. Автор зазначає, що людина як суб'єкт діяльності володіє певними тенденціями та потенціалами - працездатністю, спеціальними здібностями, активністю та обдарованістю. Б.Г. Ананьев включає в потенціал людини ряд властивостей, які належать до різного роду потенціалів людського розвитку (5; 17).

В останні роки актуалізувалися дослідження проблем наукового управління, підготовки і виховання компетентних керівників, про що свідчать дослідження, автори яких аналізують стан і шляхи виміру ефективної управлінської праці (О.П. Єгоршин, П.В. Журавльов, Ю.Г. Одегов, М.Я. Сацков).

Ряд вчених, серед яких В.М. Князев, В.І. Луговий, О.Ю. Смоленський, вивчаючи питання кадрового менеджменту управлінської ланки, наголошують, що посадове зростання є наслідком роботи з добору і розстановки кадрів. А вона вклю-

чає вдосконалення цілого ряду особистих рис керівника, у тому числі підвищення його професіоналізму і компетенції у сфері управління. Відомий психолог, професор Алек Роджерс розробив «план семи точок», який почав використовуватись як основа специфікації особистості в управлінні на Заході. Специфікація праці або персоналу (personal specification) - узагальнює знання, вміння та досвід, що необхідні задля успішної діяльності (18, 20-25).

Роль керівника в управлінні, соціально-психологічні проблеми керівництва, питання психодіагностики, оцінки, формування нового типу мислення керівника, широкого використання форм і методів роботи з кадрами управління, розвиток координаційного управління, висвітлювалися в численних наукових працях, зокрема Р.Бенст, ІІ.Ленд, М.К. Обозова, О.В.Шегди.

З проблем неперервної освіти написано і видано низку монографічних робіт - це монографії О.П.Владиславлева, В.А.Горохова, Л.А.Коханової, В.Г.Опушкіна та Ю.П.Колюткіна.

Слід зазначити, що проблема розвитку творчого інтелекту, його активізація - це соціально-педагогічна проблема, оскільки новаторські і неноваторські типи особистості формуються самим суспільством як продукт його соціально-педагогічної системи. Остання частково інституціалізована, частково інтегрована у побуті, державі, правових і суспільних закладах.

Таким чином, врахування психолого-педагогічних умов формування особистості, має створити відповідну наукову основу щодо узгодження попиту і пропозиції в сфері необхідних знань, умінь і навичок, які і складають високий рівень управлінського професіоналізму та компетентності сучасного фахівця з управління в соціокультурній сфері.

Література

1. Скурятівський В.А. Особливості соціального розвитку і соціальної політики українського суспільства на сучасному етапі // Вісник УАДУ- 2000. - № 3. - С.286-290.
2. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. - М.: МГУ, 1986, - 62с.
3. Прохоров Ю.М. Подготовка студентом университета к социализации детей и молодежи, Автореф. Дис... капе), пед. наук, - Витебск: ВИИ, 1998.-20с.
4. Радул В.В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу- К.: Знання, 1994,- 97с.
5. Апаньев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1968.-288с.
6. Анциферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психол. Журн.-1992. -№5. - С. 12-25.
7. Каган М.С., Зинкевич А.М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность; // Вопр. Психологии. - 1989. - № 4. -С.5-15.
8. Астахова В.І. Про стан і перспективи розвитку приватного сектора національної системи освіти //Проблеми освіти: Наук. -метод. зб. - Вип. 2.-К: ІСДО, 1995,- С. 16-23.
9. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. - 351с.
10. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека.-М.: МГУ, 1990.-288 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989,- 285с.
12. Кон И.С. Категорию «Я» в психологии//Психолог, журн. - 1981.-Т.2. - № 3 -М- С.12-19.
13. Рубинштейн С.А. Направленность личности. - М.: Педагогика, 1973.-427с.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии,- М.: Наука, 1984. - 356с.
15. Мерли В.С. Психология индивидуальности,- М.: Воронеж: Наука, 1984 - 302с.
16. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психолог, мури. - 1985,- № 5,- С.3-19.
17. Апаньев Б.Г. О проблемах современного человековедения. - М.: Наука, 1977,- 380с.

**ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ» (У КОНТЕКСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ)**

Анотація. У статті розкрито специфіку використання інтерактивних технологій у вищій школі. Висвітлено досвід упровадження інтерактивних прийомів у процесі вивчення дисципліни «Основи науково-педагогічних досліджень».

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивні прийоми, студенти, практичні заняття, навчання.

Аннотация. В статье раскрыто специфику использования интерактивных технологий в высшей школе. Представлен опыт внедрения интерактивных приемов в процессе изучения дисциплины «Основы научно-педагогических исследований».

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивные приемы, студенты, практические занятия, обучение.

Annotation. The peculiarities of the interactive techniques application in high school have been disclosed in this article. The experience in introducing of the interactive methods in the «The scientific and pedagogic researches basis» study course has been revealed.

Key words: interactive techniques, interactive methods, students, practical lessons, studies.

Нова парадигма освіти обумовила оновлення фахової освіти. Для реалізації цієї мети в системі освіти впроваджується багато форм і методів навчання. Серед них найбільш результативними є інтерактивні, оскільки вони дають змогу отримати знання не у готовому вигляді, а в процесі власної активності. Інтерактивні технології є важливим складником особистісно-зорієнтованого розвивального навчання. Найхарактернішою ознакою такого способу пізнання є те, що активними співтворцями навчально-виховного процесу стають самі студенти.

Отже, необхідним є введення в навчальний процес таких моделей навчання, які органічно поєднуються із традиційними формами та методами, легко застосовуються на різних етапах уроку.

Проблема застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О.Єльникова, Г.Коберник, О.Коберник, О.Комар, Т.Кравченко, М.Крайня, Г.Кривчикова, В.Мельник, Л.Пироженко, Н.Побірченко, О.Пометун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення у працях російських (О.Коротаєва, Г.Мітіна, Г.Самохіна, С.Стилік, Н.Суворова, Г.Шевченко) та українських (А.Мартинець, М.Скрипник, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.) учених.

Мета публікації полягає у розкритті специфіки інтерактивного навчання при підготовці майбутніх педагогів, висвітленні особливостей його упровадження на практичних заняттях дисципліни «Організація науково-педагогічних досліджень».

Елементи наукових досліджень присутні у різних формах навчального процесу у вузі (практичних, лекційних, при написанні рефератів, кваліфікаційних робіт тощо), що сприяє розвитку в студентів навичок пошукової діяльності.

Курс «Основи науково-педагогічних досліджень» призначений допомогти студентам оволодіти вмінням планувати, організовувати та здійснювати науковий пошук вирішення проблем теоретичного і практичного характеру.

З огляду на це, зростання вимог до підготовки науково-педагогічних кадрів, а також до вищої освіти вимагає пошуку новітніх технологій з метою оновлення теоретичного і методичного забезпечення науково-дослідної діяльності студентів.

У цьому контексті найрезультативнішими є інтерактивні технології, спрямовані на створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, залучення їх до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності.

Термін «*інтерактивний*» (з англійської *inter* - взаємний, *akt* - діяти) означає «здатний до взаємних дій, діалогу». Інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [1, с. 7].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивні технології навчання під час вивчення дисципліни «Основи науково-педагогічних досліджень» ми упроваджували у таких видах діяльності: *кооперативне навчання, парне навчання* (робота студента з викладачем чи одногрупником один на один), *фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії*.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність - це форма (модель) організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для майбутніх педагогів можливості співпраці зі своїми однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [1, с.22].

До групового (кооперативного) навчання Н. Коломієць відносить: роботу в парах, в малих групах, ротаційні трійки, «Акваріум» [3].

Зокрема, «Акваріум» - особливий варіант організації групової взаємодії [2, с. 135-136]. Цей різновид дискусії застосовувався нами у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями.

Ми погоджуємося з думкою М.В. Кларіна, який вважає, що саме такий варіант дискусії робить акцент на процес презентації точки зору та її аргументації [2]. З огляду на це, у ході дискусій на тему «Як оптимально спланувати робочий час для написання курсової роботи?» та «Ділове спілкування: у яких випадках воно актуальне, а у яких - ні?» (Тема заняття «Психологія і технологія наукової творчості») ми дотримувались наступної процедури роботи за «технікою акваріума»:

- постановка проблеми перед аудиторією;
- розподіл студентів в групи, що сидять у колі;
- вибір представника позиції від групи;
- оперативне обговорення проблеми з метою дійти спільної думки;

■ відстоювання своїх позицій представниками від груп (дозволяється використувати записки, де сформульовано вказівки і брати «тайм-аут» для консультацій);

- критичне обговорення «техніки акваріума» усією аудиторією після вирішення проблеми.

У свою чергу під час роботи в парах студенти на практичних заняттях ми виконували наступні вправи: обговорити завдання, тези, наукову статтю; взяти інтерв'ю на предмет виявлення найбільш авторитетних викладачів вузу; скласти список вітчизняних науково-педагогічних джерел, у якому описується педагогічний досвід провідних науковців і педагогів; розробити тестові завдання на перевірку рівня засвоєння знань з предмету «Основи науково-педагогічних досліджень» (або тематичні, або підсумкові); визначити ставлення (думку) партнера до того чи іншого питання, твердження і т.д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок теми, що вивчається тощо.

До фронтальних технологій інтерактивного навчання Н. Коломієць відносить такі, що передбачають одночасну спільну роботу усієї групи студентів. Це - обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями): «Мікрофон» (надається змога кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), заповнення інформаційного пропуску (поєднується з вправою «Мікрофон»), «Мозковий шторм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), «Навчаючи - вчуся», «Дерево рішень», «Кейс-метод» та ін. [3].

З метою розвитку у студентів умінь інтегрувати знання, виконувати складні завдання в умовах неповної інформації за допомогою методів теоретичного дослідження на практичних заняттях ми використовували такий прийом, як «Заповнення інформаційного пропуску».

Термін «інформаційний пропуск» охоплює значну кількість різних прийомів, метою яких є відновлення чи пошук відповідної інформації.

Для цього ми використовували такі завдання:

Доповнити речення адекватними змісту поняттями:

1. Наука - це сфера людської діяльності, спрямована на вироблення нових знань про _____, і _____.

2. Поняття «наука» включає в себе як діяльність, спрямовану на здобуття нового знання, так і результат цієї діяльності - _____, що є основою.

3. Наукове пізнання - це дослідження, яке характерне своїми особливими цілями і задачами, методами отримання і перевірки.

У свою чергу такий інтерактивний прийом, як мозковий шторм, полягає у вирішенні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час (10-15 хвилин).

Зокрема, при вивченні теми «Науково-дослідницька робота студентів» нами використано мозковий шторм з метою активізації інтелектуальних здібностей майбутніх педагогів з метою розв'язання проблеми оптимізації їх науково-дослідної діяльності.

Перед студентами було поставлено наступну проблему: «Оптимізація керівництва курсовою роботою студентів». З метою розв'язання цієї проблеми їм було проведено наступний інструктаж:

1. Поділити аркуш паперу на три колонки та дати їм заголовки: «Підходи», «Особистості», «Ресурси». До кожної колонки поставте наступні запитання:

■ За допомогою яких методів науково-педагогічних досліджень ми зможемо вирішити цю проблему або які існують альтернативні методи, що ми зможемо застосувати для виконання поставленого завдання?

■ Кого з викладачів, інших спеціалістів, одногрупників я зможу задіяти у вирішенні поставленої проблеми?

• Які ресурси мені необхідні для досягнення цієї мети?

2. Обрати керівників груп шляхом проведення бліцтурніру (5-6 запитань із теми практичного заняття), решта учасників формується за вибором студентів. 5-6 осіб (оптимальна кількість у групах) розміщуються навколо стола. Лідер групи отримує та оголошує тему для обговорення та пропонує протягом хвилини по черзі висловити свої думки. Секретар фіксує ідеї. Головне- кількість ідей. Кількість породжує якість. Мають право на існування й абсурдні, на перший погляд, думки. Не допускати критики. Можливе запозичення чужих ідей з метою їх удосконалення. Важливо у процесі обговорення довести правильність своєї думки, а також бажано дійти спільного висновку. Ідеї груп записуються на дошці. У процесі обговорення обґрунтовується остаточний вибір.

3. *Рефлексія*. «Ця Ідея допоможе нам...», «Ми дійшли думки, що...», «У ході обговорення я зацікавився...».

Зазначений вид роботи активізує інтелектуальні здібності студентів, розвиває пізнавальну активність, виробляє вміння толерантно ставитись до опонентів.

Одним із важливих завдань вивчення дисципліни «Основи науково-педагогічних досліджень» є сприяння формуванню у фахівців інноваційного мислення за допомогою фундаменталізації змісту науково-дослідної роботи і поглибленню міждисциплінарних знань, орієнтованих на розв'язання проблемних ситуацій у науковій і проєктувальній діяльності.

З цією метою на практичних заняттях ми використовували «Кейс-метод».

«Кейс» (з англ. - випадок) - це дуже деталізовані, контекстуальні, описовіповіді і повідомлення про викладання і учіння.

Зокрема, Т. Кошманова виділяє два типи «кейсів», які використовують для підготовки педагогів. Перший тип - це детальний (до погодинної хронології) щоденний опис викладання студента за принципом: коли? де? і як? Другий тип передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, події, яка, наприклад, мала місце у процесі організації науково-педагогічних досліджень [4, с. 157-159].

Наприклад, при вивченні теми «Методи науково-педагогічних досліджень» студентам пропонувалося розв'язування таких педагогічних ситуацій:

Ситуація 1.

У процесі дослідження педагог проводив співбесіду з дітьми за запитаннями анкети: “На кого ти хочеш бути схожим і в усьому брати приклад?” “Що тобі подобається в цій людині”?

1) Які методи використав дослідник?

2) З якою метою? Що досліджував педагог?

3) З якою віковою категорією учнів працював вчитель? Відповідь обґрунтуйте.

Ситуація 2.

Учителька О.В. перейшла працювати у нову школу. Її призначили класним керівником 5-го класу. Необхідно знайомитись з вихованцями. Вирішила піти з ними у вихідний день до лісу за 6 кілометрів. Узяли рюкзаки, казанки, намет, їжу, аптечку та інші речі, необхідні для одноденного походу.

Стомлені, але веселі і задоволені повернулися школярі додому. Багато цікавого дізналася О.В. про своїх вихованців.

1) Який метод науково-педагогічного дослідження використала учителька для знайомства з класом?

2) Чи можна цей метод назвати оптимальним для першого знайомства з дітьми?

3) Які методи науково-педагогічних досліджень мала використати учителька для знайомства з учнями?

«Кейс»-метод ми використовували для того, щоб допомогти майбутньому вчителю зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій (взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання, мотивацію). Це сприяє формуванню вмінь розв'язання проблемних ситуацій, допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності.

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Студентам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Вони самі обирають свою роль у грі; висувуючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі - інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Ділову гру можна розглядати як моделювання її учасниками професійної діяльності, імітацію реальних фахових ситуацій.

Наприклад, у процесі засвоєння теми «Організація науково-дослідної роботи» ми запропонували студентам ділову гру «Захист дипломної роботи»

Учасники: студент-випускник, науковий керівник, 2 рецензенти, 3 члени державної екзаменаційної комісії (2 з яких - екзаменатори, 1 - голова).

Завдання учасникам: на основі наукової роботи студент готує доповідь, науковий керівник - відгук, рецензенти - рецензії на дипломну роботу, екзаменатори - додаткові питання, голова - координує роботу членів комісії і оголошує оцінку.

Технології навчання у дискусії - важливий засіб пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, бо дискусія - широке публічне обговорення спірного питання.

Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології досить цікаві для сучасної вищої школи. До них відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати». Так, наприклад, технологію «Метод ПРЕС» можна запропонувати до будь-якої проблеми за умови дотримання чотирьох етапів:

- висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів: я вважаю, що...);

- поясніть причину виникнення цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів: оскільки...);

- наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, а також факти, що демонструють ваші докази (...наприклад...);

- узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи зі слів: Отже, таким чином...) [1, с.50].

Вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на деяких типах практичних занять, які, на наш погляд, зможуть проілюструвати застосування інтерактивних методик у вищій школі. Зупинимось, передусім на заняттях, де відпрацьовуються комунікативні, вербальні, дискусійні вміння, які необхідні майбутнім випускникам педагогічних факультетів.

На *практичному занятті-конференції* (Тема «Елементи наукової творчості») студенти «перевтілювалися» у дослідників однієї з проблем, що зазначена у наступному плані до заняття:

1. Поняття про наукову творчість.
2. Вплив зовнішніх чинників на процес наукової творчості.
3. Віковий ценз в науці і «наукове старіння».
4. Свідоме і підсвідоме в науковій творчості.

Студенти розподілялися на дослідників-доповідачів (чотири особи), опонентів (п'ять осіб), учасників конференції - більшість студентів. Було обрано керівника секції та секретаря.

Викладач, залежно від мети заняття, може бути ментором, модератором або координатором-спостерігачем. У нашому випадку педагог виступав у ролі модератора. Головне завдання - підготувати студентів до участі у конференціях різного рівня, тому питання до даного заняття були «доповідями науковців з різних країн світу». Отже, на практичних заняттях такого типу використовують рольові ігри. Виступи учасників оцінюють колективно.

Практичне заняття - захист курсової роботи - важливе для фахової освіти випускників педагогічних факультетів. Досвід свідчить, що студентів важко підготувати стислий виступ, рецензію на роботу, тому заняття і передбачає розвиток саме цих навичок. Групу студентів поділяють на авторів дослідної роботи (п'ять-шість осіб), рецензентів (п'ять-шість осіб), опонентів (п'ять-шість осіб), членів комісії, яка оцінює виступи.

Практичне заняття-диспут.

Ця форма роботи, як і попередні, пов'язана з мотивацією діяльності студентів педагогічних факультетів, передбачає розвиток їх комунікативних умінь, які так необхідні майбутньому працівникові освіти. Можна обрати декілька тем з курсу, щоб вдосконалювати вміння вести дискусію, науковий діалог з опонентами, рецензентами, коректно ставити запитання дослідникам, чітко та логічно на них відповідати.

Практичне заняття за методом «снігова куля»

Цей тип заняття складний за своєю методикою, проте може відіграти важливу роль у підготовці спеціаліста до самостійної наукової діяльності. До планів практичних занять обов'язково додаються проблемні дискусійні питання, вирішити які легше у невеликій групі. Об'єднуємо студентів у групи по двоє-троє, даючи змогу обговорити проблему протягом 5 хв. Наступний крок - об'єднання маленьких груп по дві, а згодом - в одну-дві великі, щоб поступово, аналізуючи складне питання, зібрати достатньо матеріалу та спільно вирішити проблему. Відповідають переважно студенти, які бблизнані з цього питання, або ті, кого висуває група (групи).

Інтерактивні форми і методи навчання, на відміну від традиційних, більш ефективні у засвоєнні навчального матеріалу, спонукають студентів до творчої роботи та формують особисту позицію щодо сприйняття змісту навчання. Головні їх переваги - створення атмосфери співпраці за схемою: викладач-студент, студент-студент, студент-комп'ютер.

Використання інтерактивних технологій навчання допоможе викладачеві змінити звичну для студента ситуацію навчання, характер діяльності і змусить його від пасивного спостерігача стати активним учасником навчального процесу. Перебуваючи у інтерактивному просторі, студент змушений самостійно мислити, сумніватися, розв'язувати певні завдання і проблеми. Змінюються правила взаємодії з викладачем та одногрупниками.

Порушена у статті проблема не вичерпує всієї її багатогранності. Подальшого дослідження потребують питання практичної реалізації інтерактивних технологій навчання студентів педагогічних факультетів у різних формах навчальної діяльності в процесі вивчення інших дисциплін.

Література

1. *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб.* / Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. - К.: АПН, 2002 - 136 с.
2. Кларин М. Б. *Інновації в мировій педагогіці* / М. Б. Кларин. - М., 2008. - 180 с.
3. Коломієць Н. А. *Інтерактивні технології в особистісно-зорієнтованій освіті* / Наталія Коломієць // *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* - 2006. - №9. - С. 6-8.
4. Кошманова Т. С. *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.)* / Т. С. Кошманова. - Львів: Вид-во «Світ», 1999. - 486 с.

УДК 316.6

А. В. НИКИШОВА, Ю. В. БАШКИРОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИИ И СТРАТЕГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анотація: в статті розкривається роль емоціональної саморегуляції як фактора, способствующего успешности в процессе обучения, способного улучшить результат контроля уровня учебных достижений в контексте методологии и стратегии высшего образования.

Ключевые слова: компетентность, составляющие компетентности выпускника, эмоциональная саморегуляция, locus контроля, стиль эмоциональной саморегуляции.

Резюме: у артыкуле раскрыта роль емоціональної саморегуляції як фактора, які садзейнічає паспяховасці студэнта у працэсе навучання і які дае магчымасць палепшыць вынікі кантролю узроўню вучэбных дасягненняў у кантэксце метадалогіі і стратэгіі вышэйшай адукацыі.

Ключавыя словы: кампетэнтнасць, складаючыя кампетэнтнасці выпускніка, эмацыянальная самарэгуляцыя, локус кантролю, стыль эмацыянальнай самарэгуляцыі.

Annotation. The article is devoted to the aspect of self-regulation in the students' knowledge control process. The optimization of self-regulation procedure provides the students with the opportunity to succeed in the knowledge control tests.

Key words: competence, forming competences graduate, emotional self-regulation, emotional self-regulation style, motivation, locus of checking, structure emotional self-regulation.

Изучение особенностей саморегуляции учащейся молодежи является актуальной проблемой в контексте методологии и стратегии высшего образования. Проблема формирования социально-профессиональных компетенций выпускника вуза стоит на современном этапе особенно остро. Злободневность вопроса обусловлена меняющейся системой требований к знаниям, умениям и навыкам молодого специалиста, интегрирована ожиданиями работодателя в отношении не только профессиональных, но и личностных образований выпускника вуза. Развитая система эмоциональной саморегуляции может позволить выпускнику вуза успешнее презентировать себя на своем первом рабочем месте, качественнее адаптироваться к особенностям работы, должностным обязанностям и коллективу. Саморегуляция играет важную роль в процессе социальной адаптации, в том числе и профессиональной.

Проблема изучения эмоциональной саморегуляции применительно к учебной деятельности и процессу воспитания студента вуза актуальна, т.к. понимание психических состояний и управление ими в процессе познания и общения является одной из существенных сторон деятельности. Развитием этой темы, в частности, занимались Р. Х. Габдреева, К. С. Лебединская, А. М. Прихожан, Н. Д. Творогова, А. С. Сливаковская. Обобщая их мнение можно говорить, что в общем виде проблема формирования эмоциональной саморегуляции может быть сформулирована как проблема изучения психологических механизмов адаптации и закономерностей влияния психических состояний на обучение, воспитание и развитие личности студента - будущего выпускника вуза.

В настоящее время, в процессе учебно-познавательной деятельности студенты получают разнообразные психологические знания, изучая психические процессы и явления, однако, зачастую, собственные личные психологические проблемы студента не решаются. Одной из таких проблем является уровень развития эмоциональной саморегуляции студента в процессе учебно-познавательной деятельности. Недостаточное развитие эмоциональной саморегуляции обрекает студента на неспособность самостоятельно действовать и принимать решения, пасовать перед трудностями, терять самообладание в самых неподходящих ситуациях. Студент с низким уровнем развития эмоциональной саморегуляции предпочитает менее ответственную работу, не отличается упорством при достижении цели. По нашему мнению, это обусловлено нежеланием студента включаться в деятельность, сулящую, по предположению студента с низким уровнем развития эмоциональной саморегуляции, неудачу. Мы также считаем, что такая позиция продиктована локусом контроля. Мы связываем экстернальный локус контроля с уровнем развития эмоциональной саморегуляции: низкий уровень развития эмоциональной саморегуляции связан с экстермальным локусом контроля, высокий, в свою очередь, с интервальным.

Проведенный нами теоретический анализ проблемы эмоциональной саморегуляции обнаружил следующую тенденцию в методологии ее изучения. Помимо того, что многими исследователями признается решающее значение для эмоциональной саморегуляции таких параметров, как интенсивность, знак переживаний, эмоциональная реактивность и т. д., в работах последних лет весьма часто преувеличивается роль биологических факторов.

Основной методологическим принципом изучения эмоциональной саморегуляции студентов в процессе контроля уровня учебных достижений мы считаем изучение продуктивности напряженной деятельности, которая может характеризоваться как результат функционирования целостной системы саморегуляции.

Цель нашего исследования заключалась в рассмотрении тенденций развития эмоциональной саморегуляции студентов вуза как напряженной деятельности и как целостной системы, в установлении связей между уровнем эмоциональной саморегуляции и продуктивностью напряженной деятельности (деятельностью во время контроля уровня учебных достижений), в выявлении условий, требующих активизации эмоциональной саморегуляции и определении привычных стратегий поведения студентов в экстремальных ситуациях.

Важным аспектом в нашем исследовании является вопрос о взаимосвязи эмоционального компонента саморегуляции с контролем качества знаний и учебно-познавательной деятельностью. Е. П. Ильин считает, что неперенными компонентами управления (и саморегуляции как частного случая управления) человеком своим поведением и деятельностью являются эмоции и воля [5]. В одних случаях, возникающие эмоции могут оказывать на эмоциональное состоя-

ние и учебно-познавательную деятельность дезорганизующее и демобилизующее влияние. Тогда воля выступает в роли регулятора, компенсируя отрицательные последствия возникшей эмоции. При развитии у человека неблагоприятных психофизиологических состояний это отчетливо проявляется. В других случаях эмоции, напротив, стимулируют деятельность, в этом случае, проявления волевого усилия не требуются. В такой ситуации высокая работоспособность достигается за счет гиперкомпенсаторной мобилизации энергетических ресурсов. Поэтому П. В.Симонов считает, что личность должна оптимально сочетать сильную волю с определенным уровнем эмоциональности [11].

Эмоциональная саморегуляция направлена на выработку умений и навыков самостоятельного контроля и регулирования эмоциональных состояний, повышения эффективности действий, особенно в напряженных (экстремальных) ситуациях. Это способствует также повышению эффективности профессиональной деятельности и самооценки [1 ;2; 4-6].

В структуре компетентности выпускника вуза мы особое место отводим эмоциональной саморегуляции, как важному аспекту психологической компетентности. В свою очередь, в структуре эмоциональной саморегуляции мы рассматриваем две подструктуры, составляющие ее: эмоциональный интеллект и локус контроля. Мы предполагаем, что будущий специалист обретает серьезные позиции в уверенности относительно своего будущего, развивая эмоциональную саморегуляцию и учась владеть стихией эмоций [1-2].

Эмоциональная саморегуляция не может быть сформирована в ограниченные, короткие сроки (по требованию ситуации, жизненных обстоятельств, «по заказу» и сиюминутному желанию). Но именно ее недостаточное развитие может обречь молодого специалиста - вчерашнего выпускника на неудачу или провал при прохождении собеседования по приему на работу и т.п. Поэтому, формированием эмоциональной саморегуляции необходимо активно заниматься в юношеском возрасте - на этапе приобретения профессии, профориентационных мероприятий. И. Н. Андреевой [3] обнаружено, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ) в целом, способны эффективно понимать свои и чужие эмоции и управлять ими, склонны принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Индивиды с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта склонны ценить свои положительные свойства и уважать себя за них; принимать себя вне зависимости от своих достоинств или недостатков. Они независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками, обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, стремятся к приобретению знаний об окружающем мире.

Период адаптации к новому коллективу, преодоление проблем взаимодействия в нем, процесс завоевания авторитета среди коллег часто называют стрессовым, кризисным, приравнивают к критической жизненной ситуации, равно как в процессе обучения в вузе такой ситуацией является контроль уровня и качества знаний (во время экзаменов, зачетов, срезов, контрольных работ и т.п.) [1-4].

Процесс формирования эмоциональной саморегуляции мы рассматриваем в единстве рациональных, эмоциональных и физиологических проявлений. Эмоции в процессе саморегуляции выполняют множество регуляторных частных функций, которые могут быть сгруппированы в определенные функциональные звенья. У эмоционально неустойчивых людей переживания напряженной деятельности переходят в аффективные процессы, на проявления которых сказыва-

ваются базальные (более древние) эмоциональные содержания, а это, в свою очередь, может негативно отражаться на облике выпускника вуза.

Наиболее часто переживания в ситуации контроля уровня учебных достижений студента связаны с неверием в свои силы. Особенности эмоциональной саморегуляции субъекта влияют на все стороны его жизни, эмоциональное самочувствие и отношение с окружающими, на удовлетворенность работой, учёбой и, конечно, на результаты контроля уровня учебных достижений.

В студенческом возрасте эмоциональная саморегуляция требует развития, а самооценка неустойчива, она колеблется от предельно высокого уровня до крайне низкого.

Результатом столкновения высоких притязаний и неуверенности в себе, являются острые эмоциональные реакции (нервозность, истерики, слёзы и т.п.). В психологии этот феномен получил название «аффекта неадекватности». Люди с аффектом неадекватности стремятся к первенству в различных видах деятельности даже тогда, когда первенство не имеет никакого принципиального значения.

Аффект неадекватности не только препятствует правильному формированию отношения личности к себе, но и искажает многие его связи с окружающим студента миром. Такие люди часто ждут от других подвоха, недоброжелательства. Всякую, даже нейтральную или заведомо бесприкрытую, ситуацию они склонны воспринимать как угрожающую. Любая ситуация проверки компетентности - экзамен, тест - для таких людей оказывается просто непереносимой.

Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебно-познавательной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями, которые выступают в качестве значимых детерминант, обуславливающих ее успешность. Это объясняется тем, что эмоциональные состояния и чувства способны оказывать регулирующее и энергизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы).

Эмоции обуславливают динамические характеристики познавательных процессов: тонус, темп деятельности, настроенность на тот или иной уровень активности. Кроме этого, эмоции выделяют в познавательном образе цели и побуждают к соответствующим действиям (так как основными функциями эмоций являются оценка и побуждение). Эмоциональная составляющая включена в учебную деятельность не в качестве сопровождающего, а в качестве значимого элемента, который влияет как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур, связанных с самооценкой, уровнем притязаний, персонализацией и другими показателями. Поэтому правильное соотношение познавательных и эмоциональных процессов в обучении приобретает особую значимость.

Эмоциональные факторы важны не только на начальных этапах обучения студентов, они сохраняют функцию регуляторов учебной деятельности и на последующих курсах обучения в вузе. Восприятие словесного и несловесного материала зависит от исходного эмоционального состояния студентов. Если студент приступает к выполнению учебного задания в состоянии фрустрации, то у него обязательно возникнут ошибки восприятия. Беспокойное, тревожное состояние студента перед экзаменами может повлиять на оценку преподавателя. Восприятие студентов в большой степени зависит и от того, какое эмоциональное содержание несут воздействующие на них стимулы. Эмоционально насыщенная деятельность оказывается значительно эффективнее, чем эмоционально не окрашенная.

Необходимо формировать у студентов основы эмоциональной культуры, т.е. развивать умение адекватно оценивать свои эмоции и чувства, различать и уп-

равлять ими, учить адекватным способам эмоционального реагирования, наблюдения и нормализации своих состояний в ситуациях психических и физических перегрузок. Перед преподавателем стоит задача не только научить студента определенным умениям и навыкам, но и не утомить его, не вызвать повышенную напряженность, так как это способствует отвлечению внимания от учебной деятельности на переживание проблем, связанных с ухудшением собственного состояния и с необходимостью совершать действия, направленные на восстановление своих психофизиологических ресурсов.

В период борьбы с ухудшением самочувствия студент частично или полностью переключается с учебной деятельности на деятельность по саморегуляции состояния. Существует и менее заметная внешне, но весьма существенная для нравственного здоровья студента тенденция к изменению индивидуально-психологических свойств и качеств характера в результате переживания тех или иных состояний. Формирование таких качеств, как самоорганизованность, самообладание, усидчивость, эмоциональная устойчивость, доброжелательность, недостаточно рассматривать только как результат природных задатков или прямого социального воздействия. В немалой степени это результат целенаправленного обучения, направленного на выработку адекватных внутренних средств преодоления трудных учебных ситуаций и сопутствующих им состояний.

О. А. Конопкин в своей концепции осознанной регуляции подчеркивал мысль о согласованности деятельности и ее саморегуляции, а именно тот факт, что принятая субъектом цель деятельности определяет как ее направленность, так и ее регуляцию, т.е. какой операционально и содержательно будет саморегуляция, такой и будет деятельность. В этом их единство, но не тождество, так как они могут не совпадать по своей направленности, структуре, смыслу и времени протекания. Это было доказано как в теоретических, так и в экспериментальных исследованиях [6].

Рассмотрев процесс эмоциональной саморегуляции мы предположили, что звенья саморегуляции, волевая организация и психические состояния личности оказывают влияние на формирование стиля эмоциональной саморегуляции в процессе контроля уровня учебных достижений студентов.

В большинстве случаев нарушение эмоционального фона в процессе контроля качества знаний инициируется самим студентом, именно ему, студенту, принадлежит приписывание многим компонентам экзаменационной ситуации стрессорного характера. Человек реагирует на ситуацию контроля качества знаний в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов. Это зависит от таких параметров, как личностные особенности, социальный статус, установки, ценности, мотивация, идеалы и др. Выраженность нарушений в эмоциональной саморегуляции детерминирована той оценкой, которую человек дает стимулу [4]. Вероятность негативного стрессорного воздействия повышается в критических жизненных ситуациях, требующих от субъекта повышенной активности в области эмоциональной саморегуляции.

В научной литературе присутствуют результаты исследований о существенном влиянии ситуации контроля качества знаний на общий эмоциональный фон [8].

Внимание исследователей всегда привлекали проблемы эффективности учебно-познавательной деятельности в связи с объективно существующими рассогласованиями познавательных и иных потребностей обучающихся с условиями обучения, являющимися причиной возникновения у студентов и школьни-

ков учебной тревожности. И. С. Пищеева отмечает, что «рассогласование индивидуальных особенностей мышления студентов с традиционной технологией обучения сопровождается когнитивным диссонансом, который проявляется в переживании студентами негативных эмоциональных состояний в процессе обучения. Следствием такого когнитивного диссонанса является повышенная учебная и личностная тревожность...».

Современные исследования доказывают, что в состояниях, требующих активного включения умений эмоциональной саморегуляции нарушаются, в первую очередь, сложные действия и интеллектуальные процессы, тогда как простые обладают относительно большей устойчивостью. Степень эмоционального возбуждения может помочь выполнению более легких и помешать выполнению более сложных задач [2].

Эмоциональная неуравновешенность в процессе контроля уровня учебных достижений занимает одно из главенствующих мест среди причин, вызывающих психическое напряжение студентов вузов. Часто экзамен, контрольный срез становятся психотравмирующими факторами, которые приводят к объективным изменениям в нервной и сердечнососудистой системах человека [11].

К неблагоприятным факторам периода подготовки к контролю уровня учебных достижений, можно отнести интенсивную умственную деятельность, повышенную статическую нагрузку, крайнее ограничение двигательной активности, нарушение режима сна, эмоциональные переживания, связанные с возможным изменением социального статуса студентов - все это приводит к перенапряжению вегетативной нервной системы, осуществляющей регуляцию нормальной жизнедеятельности организма. При этом сознательному уровню эмоциональной саморегуляции соответствуют побуждения, мысли и, конечно, осознанные (выраженные словесно) эмоции. Бессознательному же уровню соответствуют механизмы контроля и защиты. Многочисленные исследования показывают, что во время экзамена значительно повышается частота сердечных сокращений, возрастают артериальное давление, а также уровни мышечного и психоэмоционального напряжения [6].

Существуют неоднозначные отношения между мотивированностью на выполнение учебных заданий и сформированностью умений эмоциональной саморегуляции у представителей юношеского возраста. Недостаточная сформированность умений саморегуляции сказывается и на мотивированности, так как неуспевающим студентам труднее удерживать цель задания, труднее разобратся в условиях, труднее контролировать результаты действий. Это приводит к ослаблению мотивации при повторных попытках выполнения задания по мере увеличения числа неудач. Таким образом, недостаточная сформированность системы эмоциональной саморегуляции, сказываясь на эффективности достижения целей, не может не сказываться и на мотивации. Известная степень эмоционального возбуждения может помочь выполнению более легких и помешать выполнению более трудных задач. Предчувствие неудачи повышает эмоциональное напряжение, заставляет человека активно мыслить, увеличивает продуктивность его мыслительных и мнемических способностей, но в этом случае, приходят в активное состояние те механизмы, которые отвечают за репродуктивное мышление.

Таким образом, можно сформулировать общий вывод о том, что эмоциональная напряженность в условиях контроля уровня учебных достижений и других стрессовых ситуациях оказывает избирательное влияние на процессы памяти и

мышления. Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в широком диапазоне ситуаций и весьма напряженно реагировать выраженным состоянием тревожности. Так, высокотревожные представители юношеского возраста хуже, чем низкотревожные работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи. Боязнь неудачи у них доминирует над стремлением к достижению успеха.

Изучение индивидуально-стилевых особенностей эмоциональной саморегуляции студентов необходимо для решения задач индивидуального подхода при обучении и успешной адаптации студентов к условиям высшей школы. Кроме того, знание человеком собственных регуляторных особенностей позволит определить необходимость и направление коррекции сферы саморегуляции. Влияние положительных и отрицательных эмоций различно. Эмоции способствуют сохранению в памяти связанного с ним материала, причем положительные эмоции, возможно, облегчают запоминание в большей степени, чем отрицательные [10]. Такое представление противоречит другому распространенному в психологии мнению, согласно которому отрицательные эмоции оказывают на воспоминания подавляющее действие.

В заключение можно сделать вывод о том, что эмоциональная напряженность в ситуации контроля уровня учебных достижений оказывает избирательное влияние на познавательные процессы. Это влияние может состоять как в облегчении, так и в затруднении тех или иных актов учебной деятельности, что непосредственно связано с развитием эмоциональной саморегуляции. Реализация принципа обеспечения полноты и непрерывности в развитии личности студентов предполагает преобразование не только методов, но и содержания обучения. Первостепенное значение при этом должно иметь развитие самостоятельности студентов в стратегических видах жизнедеятельности и развитие способности к творческой самодеятельности, невозможной без сформированной системы эмоциональной саморегуляции.

К индивидуальной работе студенты относятся с большим интересом, сами ищут встречи с ее организаторами. Здесь их привлекает сам факт проявления внимания к личности, стремление вникнуть в их трудности, помочь решить возникающие проблемы.

Индивидуальный подход, таким образом, является высокодейственным средством повышения успеваемости.

Для повышения успеваемости необходимы не только методы изучения личности, но и методы стимулирования мыслительной активности студентов, способствующие лучшему усвоению учебной информации. Без интеллектуальной активности невозможно полноценное усвоение материала, да и способности слабых и средних студентов часто не развиты оттого, что их не побуждают к энергичной интеллектуальной деятельности.

Из всего вышеизложенного следует, что процесс контроля уровня учебных достижений можно, в какой-то мере, оптимизировать при помощи организации специальных занятий, обеспечивающих развитие эмоциональной саморегуляции, стремясь к тому, чтобы этот процесс вел к росту и совершенствованию личности.

Динамика эмоциональной саморегуляции в процессе контроля уровня учебных достижений и качества знаний позволяет формировать у выпускника вуза стойкие личностные образования (невозмутимость, оптимистичность, уверен-

ность в себе, умение действовать креативно, избегая шаблонов, профессиональную действенность и практичность и т.п.). Все формируемые в этом процессе качества, как показывает практика, играют позитивную роль в динамике самоактуализации личности молодого специалиста - вчерашнего выпускника вуза.

С целью приобретения навыков саморегуляции, на современном этапе развития высшего образования важно разрабатывать методы и механизмы организации и осуществления учебного процесса студенческой молодежи. Важно использовать самообучение, формировать позитивное мышление, развивать навыки планирования собственной деятельности, поощрять и повышать инициативность студентов. На наш взгляд, в ходе учебно-познавательного процесса в вузе у студентов необходимо развивать позитивную мотивацию, которая способствовала бы развитию эмоциональной саморегуляции. Мы считаем, что современное высшее образование, кроме академических дисциплин должно предполагать специальные занятия, позволяющие студенту - будущему выпускнику, а после и специалисту самосовершенствоваться, развивать себя, свои коммуникативные навыки, уверенность в себе [1;2] и своей деятельности. Наше исследование позволило наметить позитивную программу по преодолению нежелательных эмоциональных проявлений студентов в процессе контроля уровня учебных достижений.

Сейчас перед нами стоит задача не только научить студента определенным умениям и навыкам эмоциональной саморегуляции, но и не вызвать повышенную напряженность или стресс, так как это способствует отвлечению внимания от учебной деятельности на переживание проблем, связанных с собственным состоянием. Развитие таких качеств, как самоорганизованность, самообладание, усидчивость, эмоциональная устойчивость, доброжелательность, недостаточно рассматривать только как результат природных задатков или прямого социального воздействия. В немалой степени это результат целенаправленного обучения, ориентированного на выработку адекватных внутренних средств преодоления трудных учебных ситуаций и сопутствующих им состояний.

Следовательно, на современном этапе перед всей системой образования стоят задачи максимального раскрытия у студента его активных самостоятельных действий начал, индивидуального творческого потенциала.

Література

1. Башкирова, Ю. В. Формирование эмоциональной саморегуляции как составляющей компетентности выпускника вуза / Ю. В. Башкирова /Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 8-й Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 18-19 дек. 2007 г. В 2 ч. Ч. 1 /редкол. : М.И. Демчук [и др.]. - Минск : РИВШ, 2007. - 408 с - С. 93
2. Башкирова, Ю. В. Эмоциональный фактор в оценивании уровня учебных достижений студентов: мониторинговый ракурс / Ю. В. Башкирова: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. «Мониторинг качества педагогического образования: методологические основы и пути решения», г. Барановичи, 21-22 марта 2007г. / Барановичский гос. ун-т: под ред. Е.И. Пономаревой [и др.]. - БарГУ, 2007. - 186 с.
3. Дикая, Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования //Л.Г. Дикая, А.В. Махнач. Психол. журнал. -1996.-Т.17.-№3.-С. 137-147.
- 4.Захарова, А. В. Психология формирования самооценки /А. В. Захарова - Мн., 1993. - 112 с.
5. Ильин, Е.П. Психология воли /Е.П. Ильин. - СПб: Изд-во «Питер», 2000 - 288 с. бил. - (Серия «Мастера психологии»).

6. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный подход). // О. А. Конопкин. Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С.5- 12.
7. Малкина-Пых, И. Г. Экстремальные ситуации /И. Г. Малкина-Пых. - М.: Изд-во Эксмо, 2006. - 960с.
8. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства /Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — М.: издательский центр «Академия», 2004. - 480с.
9. Основы психологии: Практикум: учеб. Пособие для студентов мед. высших заведений/В. П. Дуброва [и др.]; под общ. ред. В. П. Дубровой. - Минск.: Беларусь, 2003. - 288с.
10. Симонов, П. В. Информационная теория эмоций// Психология эмоций: Тексты / ' Под ред. В. К.Вилюнаса, Б. Ю.Гиппенрейтер. - М.,1984. - С.178-185.
11. Щербатых, Ю. В. Связь черт личности студентов-медиков с активностью вегетативной нервной системы/Ю. В. Щербатых //Психологический журнал. - 2002.-№1.- С. 118-122.

УДК 371.134:78

О.М.ПАВЛЕНКО

ДЖАЗОВО-ІМПРОВІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті розкриваються зміст та особливості компетентнісного підходу. Висвітлюються базові поняття компетентнісного підходу. Представлено структуру джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики. Проаналізовано функції джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, джазово-імпровізаційна компетенція.

Аннотация. В статье раскрываются содержание и особенности компетентностного подхода. Освещаются базовые понятия компетентностного подхода. Представлена структура джазово-импровизационной компетенции будущего учителя музыки. Проанализированы функции джазово-импровизационной компетенции будущего учителя музыки.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, джазово-импровизационная компетенция.

Annotation. In the article maintenance and features of competency approach are illuminated. The base concepts of competency approach are illuminated. The structure analysis of jazz-improvisation competency of the future teacher of music is presented. The functions of jazz-improvisation competency of the future teacher of music are analysed.

Keywords: competency approach, competence, competency, jazz-improvisation competency.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, що охопили всі сфери соціально-економічного життя сучасного суспільства, значною мірою викликані широким міграційним рухом, впливають на розвиток культури міжнаціональних відносин і вимагають оновлення освітніх концепцій та парадигм.

Євроінтеграційні процеси освітньої політики нашої держави вимагають концептуального переосмислення професійної підготовки фахівців музично-педагогічного профілю. Головною метою мистецького навчання має стати підготовка висококваліфікованих та конкурентноспроможних фахівців у галузі культури та освіти.

Впровадження компетентнісного підходу у галузі мистецької освіти передбачає підготовку майбутніх вчителів музики нової формації, що не лише володіють знаннями та уміннями художньої діяльності, а й у готовності до успішної практичної діяльності. Саме тому набуття джазово-імпровізаційної компетенції майбутнім вчи-

телем музики дозволить йому практично реалізувати свій музично-педагогічний та музично-творчий потенціал набутий в процесі навчання джазової імпровізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми і на які спирається автор. Проблеми становлення компетентнісного підходу в освіті присвячені дослідження В. Адольфа, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Дахіна, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Дж. Равена О. Савченко, Н. Сороко, Т. Сорочан та ін. Аспекти проблеми, пов'язані з впровадженням компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців і практику освіти, розглядаються в працях В. Болотова, В. Лозової, С. Серікова, О. Таїзової, А. Хуторського, С. Шишової, Е. Шорта та ін.

Сьогодні у галузі музично-педагогічної освіти різні аспекти компетентності вчителя мистецьких дисциплін та шляхи її формування досліджують вчені-педагоги Л. Масол, М. Михаськова, М. Найденко, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, □ .Ростовський, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. Однак, незважаючи на значні здобутки мистецької педагогіки, проблема структури та функції джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики ще не вирішена в теорії та практиці музично-педагогічного навчання та виховання.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є висвітлення структури та функцій джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики. Реалізація поставленої мети зумовила такі **завдання**:

- розкрити особливості компетентнісного підходу;
- висвітлити сутність понять «компетентність», «компетенція»;
- здійснити структурний аналіз джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики;
- зробити функціональний аналіз джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сьогоднішній день в освіті особлива увага звертається на впровадження в освітній процес компетентнісного підходу. Перспективність компетентнісного підходу вбачають у високій готовності майбутнього вчителя до успішної практичної діяльності. Вчені-педагоги (Н. Бібік, В. Бондар О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) у науково-педагогічних розробках компетентнісної парадигми освіти наголошують на необхідності зміщення акценту; накопичування нормативно визначених знань, вмінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

На думку В. Шахова перспективність компетентнісного підходу полягає у тому, що він передбачає високу міру готовності майбутнього фахівця до успішної педагогічної діяльності, забезпечує активізацію механізмів загального професійного саморозвитку студента і передбачає врахування мотивації, і динаміки у процесі професійної підготовки, навчання, організації саморуку до кінцевого результату. Тому основне призначення компетентнісного підходу, вказує учений, полягає в створенні умов для самоорганізації діяльності та особистості майбутнього вчителя, виявлення і розвитку його творчих можливостей формування авторської педагогічної позиції, неповторної педагогічної технології.

Компетентнісний підхід трактується вченими-педагогами (С. Адам, А. Андрєєв О. Корсаков, О. Пометун, Д. Трубачова та ін.) як націленість навчального процесу на формування та розвиток у суб'єктів навчання ряду ключових і предметних компетенцій. С. Адам вказує, що головною особливістю компетентнісного підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати, якими є ком-

петенції. Вони не є ізольованими одиницями навчальних планів і втілюють елементи академічної та професійної освіти, оцінку попереднього досвіду навчання та тенденції до подальшого розвитку.

На думку О.Заблоцької [2] особливостями компетентнісного підходу є: визнання компетенцій в якості кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування, перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем, оцінювання рівня сформованості в студентів компетенцій як результату навчального процесу, студентоцентрированість спрямованість навчання, націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників.

Базовими категоріями до компетентнісного підходу постають поняття «компетентність» та «компетенція». Ці дефініції ввійшли у науковий обіг професійної педагогіки з початку 90-х років ХХ ст. Потрібно зазначити, що у науковій літературі існують різні тлумачення понять «компетентність» та «компетенція».

А.Хуторський, досліджуючи зазначені категорії, наполягає на розмежуванні значень «компетентність» та «компетенція». Так, вчений розглядає компетентність як особистісну якість людини (сукупність якостей), як рівень володіння цим потенціалом, тобто характеристику самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями та мінімальний досвід певної діяльності.

На думку Г. Скоробогатова компетентність - це вміння використовувати отримані знання у різних життєвих ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, грамотно працювати з інформацією; вміння бачити проблеми, що виникають та знаходити правильне їх розв'язання; вміння вести дискусію, спокійно та обґрунтовано відстоювати свою позицію тощо.

А.Богуш вказує, що компетентність - це комплексна характеристика особистості, що включає в себе результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль.

І.Зимня розуміє компетентність як інтелектуальну і особистісно обумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях.

Н.Яциніна вважає, що під компетентністю розуміється інтегральна якість особистості, яка виявляється в загальній здібності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які набуті в процесі навчання й соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності.

На думку Н. Бібік, поняття «компетенція» є дещо вужчим порівняно з поняттям «компетентність». Це поняття співвідноситься з конкретними видами діяльності і використовується для позначення серій вмінь, знань, необхідних для ефективного виконання дій. Вчена вважає, що компетенція це є соціально закріплений освітній результат.

А.Хуторський вказує, компетенція - це соціальна вимога, норма до освітньої підготовки людини, що є необхідною для продуктивної діяльності в певній сфері, це набір можливостей, здібностей, знань, умінь, навичок у певній галузі.

На думку вчених-педагогів (Н.Авдєєва, Н.Бібік, І.Єрмаков, Е.Зеєр, О.Овчарук, А.Хуторський та ін.) набуття людиною компетентності у певній галузі передбачає, насамперед, володіння основними, базовими або ключовими компетенціями.

Так, А. Хуторський [6] пропонує трьохрівневу ієрархію компетенцій:

1) ключові - відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти. До таких ключових компетенцій вчений відносить: ціннісно-змістовні, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, компетенція особистісного самовдосконалення;

2) загальнопредметні - відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей;

3) предметні - складові, конкретизовані по відношенню до попередніх рівнів компетенції, які мають конкретне описання і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Сьогодні вчені-педагоги у галузі мистецької освіти (Л.Масол, М.Михаськова, М.Найденко, О.Олексюк, Г.Падалка, Т.Рейзенкінд, О.Ростовський, В.Шульгіна, О.Щолокова та інші) активно досліджують різні аспекти компетентності вчителя мистецьких дисциплін та шляхи її формування.

О.Олексюк, досліджуючи професійну компетентність вчителя, розглядає її як володіння знаннями, уміннями, нормативами необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм.

О.Щолокова розглядає формування художньої компетентності вчителя з позицій культурологічного підходу. На думку вченої художня компетентність педагога включає не тільки вміння конструювати педагогічний процес, але й поєднує глибокі знання та особистісні й професійні якості. Також О.Щолокова визначає фахову компетентність у галузі мистецької освіти як «особистісно-професійну характеристику педагога», що передбачає широку культурологічну освіченість, творче мислення і власні світоглядні установки.

Т.Рейзенкінд розглядає компетентність педагога як загальну здатність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Вчена зазначає, що компетентність як загальна, так і художня це система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної навчальної діяльності, готовності особистості до застосування засвоєних знань на практиці особистісного смислотворення.

У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до професійної діяльності практична підготовка займає важливе місце. Інструментально-виконавській підготовці в галузі музично-педагогічного навчання та виховання надається вагоме значення. В процесі такої підготовки відбувається накопичення спеціальних та загальноестетичних знань, формуються професійні уміння та навички, розвивається специфічне музичне мислення, набувається художній та музичний досвід. При цьому особлива увага надається музично-творчим видам діяльності. Активізація творчої діяльності майбутнього вчителя музики є одним із аспектів інструментально-виконавської підготовки. Загальновідомо, що творчість є необхідною умовою практичної діяльності вчителя музично-педагогічного профілю.

Джазова імпровізація є тим видом музично-творчої діяльності, що забезпечить і розширить сферу застосування професійних можливостей майбутнього вчителя музики в контексті мінливих соціокультурних умов, сприятиме формуванню творчого потенціалу особистості, засвоєнню та застосуванню набутих знань, вмінь та навичок, активізації музичних здібностей, музичного мислення, здатності до самостійного творчого розвитку. Тому результатом такого навчання в процесі інструментально-виконавської підготовки, на нашу думку, є набуття майбутнім вчителем музики джазово-імпровізаційної компетенції. Така компетенція може бути складовою інструментально-виконавської компетентності вчителя мистецького профілю.

На нашу думку джазово-імпровізаційна компетенція складається із знання характерних особливостей джазового мистецтва; розуміння сутності джазу, його імпровізаційної особливості; знання звукової специфіки, специфіки інтонуювання, форми, ритмічної структури. Також одним із елементів такої компетенції може бути знання особливостей становлення джазового мистецтва, його періодів (ар-

хаїчний джаз, класичний джаз, сучасний джаз); ознайомлення з основними стилями та жанрами, течіями та напрямками джазової музики; обізнаність щодо яскравих представників джазу.

Джазове мистецтво за своєю суттю імпровізаційне мистецтво. Хоча застосування імпровізації у джазі не завжди є обов'язковим. Це пов'язано, перш за все, з специфікою стилю, жанру, напрямку або течії. Тому в мистецтві джазу знаходять широке використання різні види джазової імпровізації; вокальна й інструментальна, сольна й ансамблева, тональна й атональна, вільна й обмежена, частково або повністю розпланована. Ще виділяють імпровізацію на тему, імпровізацію на квадрат, імпровізацію на лад, вільну імпровізацію, імпровізацію на стиль. Знання різновидів джазової імпровізації ми включили до структури джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики.

Одним із елементів джазово-імпровізаційної компетенції, на нашу думку, є знання категорій джазової імпровізації та їх особливостей. До них ми відносимо: тема джазового стандарту (структурний фрагмент твору; спосіб пробудити фантазію імпровізатора; привід для імпровізації), джазовий квадрат (формоутворююча категорія джазу; гармонічний та структурний план теми, який є фундаментом для імпровізації), джазовий риф (інтонаційно-ритмічний зворот, який багато-разово повторюється), джазовий патерн (інтонаційний зворот, що повторюється в різних імпровізаційних ситуаціях), брейк (коротка сольна імпровізаційна вставка, яка виникає на межі розділів форми та супроводжується стоп-таймом).

Гармонія у джазовому мистецтві є одним із важливих засобів виразності. Джазова гармонія є основою джазової імпровізації. Знання основ джазової гармонії є одним із важливих елементів джазово-імпровізаційної компетенції. До таких основ ми відносимо ознайомлення з основними видами септакордів, акордами з ноною, ундецимою, терцдецимою, принципами альтерації в акордах тощо; знання типових гармонічних формул, акордових комбінацій, які мають широке розповсюдження в джазовій музиці.

Види і засоби імпровізаційної техніки в джазі надзвичайно різноманітні. Джазова імпровізація створюється як обробка та розробка початкового музичного матеріалу, починаючи від простого варіювання мелодичної лінії та відмови від неї на користь звукових побудов, які відносяться до гармонічного базису або ладу. Тому знання принципів варіювання (парафразний, лінійний), видозміни мелодичної лінії та створення імпровізаційної лінії на основі гармонічної послідовності за допомогою прохідних і допоміжних звуків, затримання, оспівування, гамоподібних пасажів, діатонічних і хроматичних секвенцій, ритмічного варіювання допоможуть майбутньому вчителю розвивати, прикрашати, змінювати мелодію і ритміку, імпровізувати нові варіанти виконання тощо.

Майбутній вчитель музики повинен володіти певним арсеналом джазових виконавських прийомів які властиві джазу. Знання типу атаки звуку в джазі, способів звуковидобування, особливостей артикуляції, інтонування, специфіки фразування допоможуть оволодіти джазовою манерою виконання.

До структури джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики ми включили володіння вміннями джазової імпровізації. Компонентами вмінь джазової імпровізації ми виділяємо такі: вміння оперувати прийомами розвитку музичного матеріалу (прийоми мелодичного та гармонічного розвитку), вміння імпровізувати на тему джазового стандарту, вміння імпровізувати на гармонію джазового стандарту, вміння застосовувати ритмічне варіювання до горизонтальної та вертикальної джазової імпровізаційної лінії, вміння збагачувати гармонічну сітку джазового стандарту, вміння видозмінювати акомпанемент в процесі джазової імпровізації, вміння імпровізувати у формі блюзу, вміння імпровізувати у типовій джазовій формі AABA.

Для джазового музикування одним із важливих чинників є розвиток музичних здібностей. Одним із компонентів музичних здібностей є слухові уявлення під якими розуміють довільне користування слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух і виражаються у відтворенні на слух мелодій. Такий вид творчої діяльності як гра на слух створює умови для оперування музично-слуховими уявленнями, формування слухо-рухового взаємозв'язку, слухо-зорово-рухової орієнтації на клавіатурі. У процесі гри на слух також відбувається засвоєння слухом ритмічних особливостей, елементів ладу, тональності, гармонічних засобів, закономірностей розвитку мелодії та гармонії, формування відчуття музичної форми. Гра на слух дозволяє відтворити на музичному інструменті почуту джазову мелодію, імпровізацію тощо. Вміння грати на слух дозволяє першою активізувати слухову сферу в процесі джазового музикування, а не моторну.

Специфіка джазового музикування, на противагу академічному виконавству, полягає в тому, що музиканту пропонується до вивчення і виконання не музичний твір в якому виписано нотами мелодія, акомпанемент, динаміка, фразування, агогіка тощо, а тільки мелодія з буквено-цифровим позначенням. Тому для того, щоб вміти виконувати джазові твори за буквено-цифровим позначенням потрібно знати як позначаються акорди в джазі (вид та структура акорду, альтерація та заміна тону в акорді тощо), вміння підібрати акомпанемент до мелодії з урахуванням жанру та стилю джазового стандарту з відповідним розташуванням акордів (тісне, широке, мішане положення акорду, відкрита та замкнута позиції акорду), використовуючи моделі-стереотипи.

Оскільки особливість компетентнісного підходу передбачає спрямування змісту навчання в русло професійної діяльності, конче важливим є набуття майбутнім вчителем музики практичного досвіду вже під час навчання. Важливим аспектом є не лише набуття знань та вмінь, а усвідомлення їх сутності та можливостей застосування у майбутній музично-педагогічній діяльності. Тому досвід сольного та ансамблевого джазового музикування ми виділили останніми елементами джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики.

У сольному джазовому музикуванні практично застосовуються знання й вміння набуті в процесі навчання, формуються та вдосконалюються особистісні характеристики особистості, діагностуються та коригуються результати власної музично-творчої діяльності, усвідомлюється важливість отриманих знань й вмінь для подальшої професійної діяльності, здатності самостійно розвивати та реалізовувати фаховий потенціал.

У ансамблевому музикуванні крім вище згаданих позицій майбутній вчитель музики набуває досвіду гри в різних ансамблевих складах (дует, тріо, квартет, ансамбль типу «комбо», «біг-біт», «диксиленд» тощо), вміння акомпанувати та розуміти партнера по ансамблю в процесі музично-творчої взаємодії.

Перспективність оволодіння джазово-імпровізаційною компетенцією майбутнім вчителем музики, на нашу думку, полягає в можливості практично реалізувати свій музично-творчий та музично-педагогічний потенціал набутий в процесі навчання не тільки на уроках музики (знання історії джазового мистецтва, характерних особливостей джазу, вміння виконувати джазові твори з імпровізацією тощо), а й у позакласній музично-творчій шкільній роботі (створення шкільних ансамблів різного типу, аранжування творів для різних ансамблевих складів, навчання учнів імпровізаційному соло в ансамблі, участь у концертних програмах: сольне джазове виконання, акомпанування солістам, хору).

Також ми вважаємо, що однією із функцій джазово-імпровізаційної компетенції може бути практична реалізація фахового потенціалу майбутнього вчите-

ля музики в початковому спеціалізованому музичному навчанні (навчання основ джазового виконавства та джазової імпровізації).

На нашу думку набуття джазово-імпровізаційної компетенції дозволить майбутньому вчителю музики стати учасником сучасних різноманітних естрадно-джазових колективів в яких буде можливість реалізувати свій музично-творчий потенціал, практичний досвід та самостійно вдосконалюватися.

Висновки. Таким чином, впровадження компетентнісного підходу до музично-педагогічної освіти на сьогоднішній день є вкрай актуальним. Володіння ключовими, загальнопредметними та галузевими компетенціями дозволить майбутньому вчителю музики практично реалізувати свій фаховий потенціал, швидко реагувати на постійно зростаючі вимоги до професійної діяльності.

Навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки сприятиме формуванню джазово-імпровізаційної компетенції.

Структура джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики, на нашу думку, може складатися з таких структурних елементів: знання характерних особливостей джазового мистецтва; знання періодів джазу, основних стилів та жанрів, течій та напрямів джазової музики; знання різновидів джазової імпровізації; знання категорій джазової імпровізації; знання основ джазової гармонії; знання принципів, способів та прийомів розвитку музичного матеріалу; знання основ джазового виконавства; вміння джазової імпровізації; вміння грати на слух; вміння виконувати джазові твори за буквено-цифровим позначенням; досвід сольного джазового музикування; досвід ансамблевого джазового музикування.

Оволодіння джазово-імпровізаційною компетенцією дозволить майбутньому вчителю музики практично реалізувати музично-педагогічний та музично-творчий потенціал не тільки в загальноосвітній школі (уроки музики, позакласна музично-творча шкільна робота), а й у школах естетичного виховання (навчання основам джазового виконавства та джазової імпровізації).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у висвітленні умов формування джазово-імпровізаційної компетенції майбутнього вчителя музики.

Література:

1. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта - від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. - К.: Плетяда, 2005 - 120 с.
2. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / Вісник Житомирського державного університету. - Серія: Педагогічні науки. - Випуск 40. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. - С. 63-68.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции / новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34—42.
4. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі/ О.М. Олексюк, М.М. Ткач. - К.: Знання України, 2009. - 123 с.
5. Рейзенкінд Г. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. - Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. - 640 с.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А. В. Хуторской //Народное образование. - 2003. - № 2- С. 58-64.
7. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Шахов; Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка. - Т., 2008. - 37 с.
8. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. - Серія: Педагогічні науки. - Випуск 8. - Глухів: ГДПУ, 2006. - С. 19-23.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Анотація. У статті розкриваються шляхи реалізації компетентісно зорієнтованого підходу та визначені завдання роботи з обдарованими учнями.

Ключові слова: компетентність, компетентісно зорієнтований підхід, обдарованість.

Аннотация. В статье раскрываются пути реализации компетентностно сориентированного подхода и определены задания работы с одаренными учениками.

Ключевые слова: компетентность, компетентностно ориентированный подход, одаренность.

Annotation. This article deals with the ways of the realization the competently orientated approachs and defines the main assignments of the talented pupils' works. Also is discussed the role of the staff and the administration of the school in this process.

Keywords: competence, to be competently orientated approach, talent.

Постановка проблеми. У державній національній програмі «Освіта України. XXI століття» зазначено: «Існуюча в Україні система освіти перебуває у стані, що не задовольняє вимог, поставлених перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства...» [5, 210-250]

Сучасна шкільна освіта в Україні спрямована на надання учневі необхідних знань, вироблення умінь і навичок. За період навчання він має засвоїти багато фактичного матеріалу. Натомість школа сьогодні недостатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти тощо. На нашу думку, зміст освіти сьогодні не повністю відповідає потребам суспільства та ринку праці, не спрямований на набуття необхідних життєвих компетенцій, які, в свою чергу, покликані адаптувати особистість до повноцінного функціонування в умовах сучасних соціальних інституцій.

Державні стандарти початкової, базової та повної загальної середньої освіти підкреслюють пріоритетність формування компетентностей, але у змісті освітніх галузей компетентнісна ідея презентована не завжди системно та вкрай нерівномірно. Зокрема, освітня галузь «Мова та література» мету навчання пов'язує з досягненням учнями рівня комунікативної компетенції, адекватного для спілкування, й виокремлює цілу низку спеціальних компетенцій, освітня галузь «Естетична культура» декларує формування «естетичних умінь і компетентностей», не конкретизуючи їх; освітня галузь «Математика» не акцентує увагу на досягненні учнями компетентностей, а обмежується лише оволодінням знаннями, вміннями й навичками, достатніми для успішного оволодіння іншими освітніми галузями та забезпечення неперервної освіти. Така дискретність компетентнісного підходу до навчання в головному документі, який регламентує зміст освіти, свідчить про те, що сучасний зміст освіти української школи недостатньо орієнтований на потреби сучасного суспільства, ринку праці, запиту учнів для здобуття подальшої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Освіта XXI століття - це освіта для людини, її стрижень - розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє кри-

тично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [2, 108].

Проблему спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей широко досліджують російські вчені І.Арапов, В.Болотов, Ю.Г.роміко, С.Додока, О.Дахін, І.Зимня, Т.Іванова, В.Кальней, В.Краєвський, Г.Левітас, В.Ледньов, Г.Селевко, В.Серіков, А.Хуторський, С.Шишов та інші.

Компетентнісний підхід до освіти розглядається також українськими вченими за різними напрямками: уміння вчитись як ключова компетентність (О.Савченко); досвід закордонних країн і стратегія впровадження в українську систему освіти компетентнісного підходу (Н.Бібік, О.Сухомлинська, О.Пометун, О.Овчарук, С.Трубачева); формування духовної та риторичної компетентності учнів 12-річної школи (Г.Сагач); формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України (І.Єрмаков, І.Ящук); моніторинг рівнів досягнень учнями компетентностей (О.Локшина), ключові компетентності особистості (С.Бондар) та інші.

Основою формування компетентностей учнів у процесі навчання є визначення певної ієрархії компетентностей, стратегії та послідовності їх формування. Міжнародний експерт професор О. Крисан запропонував таку систему компетентностей на різних рівнях засвоєння змісту: «надпредметні («міжпредметні») компетентності - «ключові», «базові»; загальнопредметні - їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета освітньої галузі у всіх класах середньої школи; спеціально-предметні - ті, що їх набуває учень під час вивчення певного предмета упродовж конкретного навчального року» [1, 22].

Українські дослідники пропонують таку систему компетентностей: ключові, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, які ефективно розв'язують відповідні проблеми; уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язберігаюча. Поряд із ключовими компетентностями виокремлено загальногалузеві, яких учень набуває упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи; предметні компетентності, які учень набуває упродовж вивчення певного предмета у всіх класах середньої школи [1, 66].

Серед ключових компетентностей, визначених українськими експертами з позицій формування самоосвітньої компетентності, на особливу увагу заслуговують наукові підходи О.Савченко щодо уміння вчитися як ключової компетентності загальної середньої освіти. Ключовою компетентністю, «умінням учнів самостійно вчитися», вважає учений, є «універсальне поняття, мега-уміння (мега - над), бо в розвинуеному вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння» [1, 39]. Розглядаючи навчальну діяльність з позицій діяльнісного підходу, О.Савченко обґрунтовує вміння учня вчитися так: «Сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми операцій; усвідомлює свою діяльність і прагне її удосконалити; володіє вміннями й навичками самоконтролю та самооцінки». [1,40]

Дослідження питань впровадження компетентнісного підходу як одного із провідних напрямів реформування національної системи освіти (О.Овчарук [4], О.Пометун, С.Раков) визначають ключові компетентності як результативно діяльнісну

її характеристику, що поєднує у собі інтелектуальний та навичковий складники навчання, інтерпретує сформований „від результату” зміст освіти, передбачає готовність учнів до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії шляхом набуття досвіду продуктивної самостійної діяльності на основі універсальних знань.

Упродовж багатьох років школа орієнтувалася на дитину з середніми здібностями, а робота з обдарованими дітьми залишалася осторонь. Перетворення, які відбулися у вітчизняній системі освіти за останнє десятиліття, переорієнтація на гуманістичні, особистісно зорієнтовані та розвиваючі освітні технології, змінили ставлення до учнів, які виявляють неординарні здібності.

Дослідженням проблеми роботи з обдарованими учнями присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних вчених як-от: І.Волощука, П.Гальперіна, Ф.Гальтона, Х.Гарднера, Г.Костюка, Н.Лейтеса, А.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Р.Стернберга, П.Тадеева, Б.Теплова, В.Штерна.

Мета статті: показати шляхи реалізації компетентісно зорієнтованого навчання в роботі з обдарованими учнями.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання сучасної системи освіти - створення умов для якісної освіти, впровадження компетентнісного підходу - це найважливіша умова, що працює на підвищення якості освіти.

Компетентісно зорієнтований підхід - один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. На думку багатьох вчених, педагогів-практиків, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, сприяє формуванню в особистості здатності швидко реагувати на запити часу.

Саме для виховання творчої особистості, здатної до діяльності у новій економічній ситуації, використовуючи компетентісно зорієнтований підхід, був створений у м. Рівне НВК «Престиж» - середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, що покликаний навчати й виховувати творчі особистості, готуючи їх до навчання у вищих навчальних закладах, забезпечуючи їм умови для здобуття освіти понад державний освітній мінімум і здійснюючи їхню науково-практичну підготовку. Разом із викладачами кафедри педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С.Дем'янчука, педагогів цього закладу досліджує проблему впровадження компетентісно зорієнтованого підходу у роботі з обдарованими учнями.

В останні роки, в результаті експериментальних досліджень, було встановлено, що творча діяльність людини забезпечується специфічними, особливими здібностями, які назвали креативністю. Креативність виявляється як здатність висувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати в мисленні традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації. Креативність охоплює певну сукупність мислительних процесів та якостей особистості.

Система роботи з обдарованими учнями має бути органічною сукупністю змісту, методів, форм, прийомів та засобів, які ставлять учня в умови суб'єкта творчої діяльності й забезпечують формування її особистості як дослідника.

Найважливішим в організації роботи з обдарованими учнями є створення загального «поля креативності», яке сприяє розвитку творчих здібностей учнів, учителів. Виходячи з цього, у НВК «Престиж» визначено головні завдання в роботі з обдарованими учнями:

- створення максимально сприятливих умов для розвитку обдарованих учнів;
- розробка і поетапне впровадження нового змісту освіти, інтерактивних технологій навчання й виховання;
- створення сприятливих умов для самозростання, розвитку творчого потенціалу вчителів.

Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістовної наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Діти працюють над підготовкою проєктів, готують повідомлення, працюють з довідковою та енциклопедичною літературою. Працюючи над проєктами, учителі цього закладу спостерігають, що проєктна діяльність може навчити дітей таким умінням: побачити проблему і перетворити її у мету власної діяльності; оцінити наявні ресурси, зокрема власні сили і час, і розподілити їх; здобувати інформацію, критично оцінювати її; планувати свою роботу; виконавши роботу, оцінити результат; побачити допущені помилки і не припускати їх у майбутньому.

Застосування методу проєктів дозволяє розкрити творчий потенціал практично кожного учня, активізувати евристичну діяльність, підвищити інтерес до навчального матеріалу, підсилити практичну спрямованість навчання.

Серед методів навчання обдарованих учнів у цьому закладі переважає самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням стимулює поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання обов'язково мають творчий, диференційований характер.

Великого значення у роботі з обдарованими учнями набуває індивідуальна робота у позаурочний час. З цією метою у школі діє широка мережа гуртків, секцій та факультативів. Ведеться робота із залучення учнів до інтелектуальних конкурсів: знавців української мови ім. Петра Яцика, Міжнародного математичного конкурсу «Кенгуру», Міжнародного конкурсу «Левеня». Учні старших класів залучаються до роботи у МАН, до участі у педагогічних читаннях. Починаючи з молодших класів, учні беруть участь у громадських учнівських читаннях «Я голосую за мир», які щорічно проводяться кафедрою педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С.Дем'янчука. Учні цього закладу активно беруть участь у предметних олімпіадах та творчих конкурсах.

Така плідна робота педагогічного колективу дає позитивні результати (див. табл.1).

Таблиця 1

Результативність участі учнів НВК «Престиж» в олімпіадах, конкурсах, змаганнях

Навчальні роки	Олімпіади		Конкурси		
	Міські	Обласні	Міські	Обласні	Всеукраїнські
2006/2007	8		10	1	5 учнів; «Кенгуру», відмінний результат; II місце хореографічний колектив «Поліський віночок»
2007/2008	10	1	18	-	13 учнів; відмінний результат «Кенгуру», «Левеня» відмінний результат
2008/2009	15	4	22	3	23 учні; «Кенгуру», «Срібний колосок»; 3 відмінний результат, 48 добрий результат; I місце конкурс картографічних малюнків
2009/2010	16	3	36	2	14 учнів; «Срібний колосок», «Кенгуру» - відмінний результат у 13 учнів

Таблиця 2

Педагогічні ради (теми)	Методичні об'єднання (теми)	Постійно діючі семінари (теми)
Компетентісно зорієнтоване навчання - інноваційна домінанта розвитку сучасного освітнього закладу	Шляхи реалізації науково-методичної проблеми школи	Теоретичні основи компетентісно зорієнтованих технологій навчання
Можливості навчальних предметів щодо формування основних груп компетентності учнів	Шляхи удосконалення сучасного уроку в системі компетентісно	Шляхи формування компетентностей учнів
Психолого-педагогічний супровід розвитку учня в системі компетентісно зорієнтованих технологій навчання	Метод проектів у сучасному закладі: традиції, перспективи, результати.	Модель психолого-педагогічного супроводу учня в системі компетентісно зорієнтованих технологій навчання
Роль домашніх завдань у формуванні інтересу до навчання, розвитку пізнавальних і творчих здібностей школярів		Соціально-педагогічні умови розвитку компетентностей учня
Можливості предметів математично-природничого та гуманітарного циклу в системі компетентісно зорієнтованого навчання як шлях до життєвої компетентності і успіху		Групи компетентностей і їх роль у продуктивному навчанні школярів
Учніське самоврядування - шлях до гуманізації і демократизації стосунків.		Саморозвиток та вдосконалення вчителя
Моральне виховання учнів у ході впровадження компетентісно зорієнтованого навчально-виховного процесу. Проблеми та шляхи оптимізації.		Використання новітніх освітніх технологій у навчальному процесі
Формування ціннісних орієнтацій учнів в умовах становлення громадянського суспільства		

У 2009-2010 н.р. у конкурсах та олімпіадах взяли участь 320 учнів.

Така робота з дітьми під силу лише висококваліфікованим та творчим учителям. Серед таких учителів слід виділити І.Аксьонову, Р.Бережнюк, С.Веремчук, Л.Денисюк, О.Зайву, С.Коржевську, Т.Максименко, О.Мелентьеву, Л.Мельник, Р.Михальчук, І.Нагорну, В.Олійник, В.Радзівського, С.Рачинець.

У навчально-виховному комплексі «Престиж» м.Рівного педагогічний колектив, працюючи над проблемою впровадження компетентісно зорієнтованого навчання у роботі з творчо обдарованими учнями, визначив, що досягнути позитивних результатів можна шляхом залучення до роботи не лише педколективу навчального закладу, а й учнів та їхніх батьків. Робота з педагогічним колективом включає в себе проведення педрад, методичних об'єднань та постійно діючих семінарів.

Учителі працюють у групах з вивчення таких проблем: «Упровадження сучасних педагогічних технологій у навчально-виховний процес», «Розвиток творчої особистості учня в системі компетентісно зорієнтованого навчання», «Науково-дослідницька діяльність учнів у системі компетентісно зорієнтованого навчання», «Методичне забезпечення навчального процесу щодо розвитку творчої особистості учня».

Обдаровані учні НВК «Престиж» займаються у школі «Ерудит», школі лідерів, школі волонтерів, центрі творчості, у МАН; беруть участь у читаннях.



Усвідомлюючи, що головною педагогічною метою навчання є залучення обдарованої дитини до неперервного процесу самовдосконалення, адміністрація школи:

- сприяє використанню учителями діяльнісного підходу до проведення уроків через введення нових технологій навчання, використання ефективних методів

роботи з обдарованими дітьми: пояснювально-ілюстративного, пошукового, дослідницького, проблемного викладу матеріалу;

- забезпечує організацію педагогічного процесу так, щоб максимально розвинути здібності обдарованих дітей;

- визначає варіативну частину робочого плану так, щоб максимально врахувати розвиток обдарованих дітей;

- працює над створенням комплексу науково-методичних та навчальних матеріалів;

- підтримує учителів, які здатні сприяти творчій праці учня, виявляти ініціативу та професійну компетентність у цій галузі педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що проблема компетентнісного підходу в системі освіти обдарованих учнів є дуже актуальною та має велике значення в наш час. Сьогодні суспільство потребує від освіченої, творчої людини уміння ефективно вирішувати різноманітні проблеми на основі існуючих знань, а також постійно поповнювати знання, тобто безперервно навчатися впродовж усього життя, використовувати отримані знання у нестандартних ситуаціях. Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та успішно вирішує складні завдання.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Під заг ред. О.В. Овчарук]. - К.: К.І.С., 2004 - 112 с.

2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. - Харків: Видав, гр. «Основа», 2004. - Ч. I. - 144 с.

3. Нефедова Л. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. Нефедова, Н. Ухова // Школьные технологии. - 2006. - № 4 - С. 61.

4. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. - 2003. - № 15-16. - С. 6-9.

5. Освіта України. Нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. - К.: Міленіум. 2001. - 470 с.

УДК 378.14

Л.Р. ПЕЛЕХ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ З ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН (НА ПРИКЛАДІ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА»)

Анотація. У статті охарактеризовано деякі ознаки процесу набуття іншомовних комунікативних компетенцій під час вивчення предмету «Лінгвокраїнознавство». Окреслено шляхи підвищення ефективності викладання цієї дисципліни у системі професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови.

Ключові слова: іншомовні комунікативні компетенції, фахівець з іноземної мови, навчальна дисципліна.

Анотація. В статье дана характеристика некоторых сторон процесса формирования иноязычных коммуникативных компетенций во время изучения предмета «Лингвострановедение». Намечены пути повышения эффективности преподавания этой дисциплины в системе профессиональной подготовки будущих специалистов по иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычные коммуникативные компетенции, специалист по иностранному языку, учебная дисциплина.

Annotation. The article deals with the characteristics of some sides of foreign languages communicative competences formation process. The ways of raising of this subject teaching in the system of future specialists in foreign languages professional training are delineated.

Key words: foreign languages communicative competences, foreign languages specialist, subject.

Актуальність статті. В умовах сучасного розвитку вітчизняної освіти на етапі інтеграції України до світових політичних, культурних та освітніх структур, беручи до уваги основні положення Болонської декларації, питання підготовки висококваліфікованого фахівця з іноземної філології набуває особливого значення.

Проблема відсутності чіткого професійного спрямування під час проектування та проведення практичних занять з іноземної мови є достатньо нагальною через «традиційність» відповідних наукових розробок з проблеми теоретико-методичних засад формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця-філолога. Вона посилюється і невизначеністю на законодавчому освітньому «полі»: вища школа функціонує в умовах «не доповненого» Закону «Про вищу освіту» та відсутності Галузевого стандарту вищої освіти (ОКХ бакалавра за спеціальністю іноземна філологія). Відтак, невизначеність залишається і перелік необхідних компетенцій, набуття яких студентами - майбутніми фахівцями з викладання іноземних мов, забезпечило б їх попит на ринку праці в умовах жорсткої конкуренції. Тому підвищення якості викладання предметів циклу професійного спрямування безпосередньо призведе і до підвищення рівня фахових знань в цілому.

Метою статті є: охарактеризувати деякі особливості процесу набуття професійних комунікативних компетенцій майбутніми фахівцями з іноземної філології під час вивчення предмету «Лінгвокраїнознавство».

Аналіз останніх публікацій. Питання іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) є актуальними сьогодні як у студіях вітчизняних, так і зарубіжних вчених.

Наприклад, М.Ф.Бориско[1] визначає ІКК - як професійно-значущу для майбутніх вчителів - іноземних філологів, оскільки вона формує основу для професійного оволодіння іноземною мовою, що вдосконалюється у подальшому в процесі трудової діяльності.

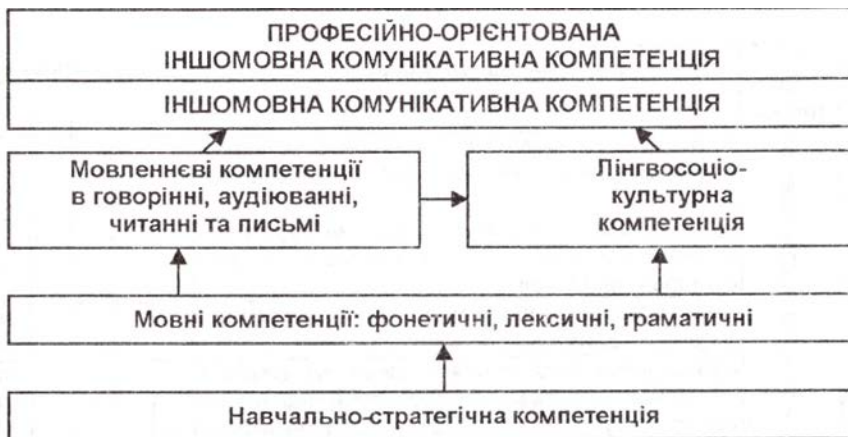
До питання формування ІКК апелювали такі вчені, як Є.Ілассов, розглядаючи її, як «комплексну систему взаємопов'язаних компонентів, які умовно виділяються у відносно самостійні компетенції: мовні, мовленнєві, лінгво-соціокультурну та навчально-стратегічну»[5]. В.В. Сафонова розглядає професійно-орієнтовану ІКК як «бікультурну професійно-педагогічну компетенцію»[4].

Деякі аспекти питання формування у студентів підвидів компетенції, що входять до структури професійно-орієнтованих ІКК досліджувала також Є.М.Калмикова (зв'язок між лінгвістичною та комунікативною компетенціями)[2].

С.Ю. Ніколаєва визначає ІКК-як здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається відповідно до норм та культурних традицій в умовах прямого та опосередкованого контактів.

Основний зміст роботи. Практичні цілі навчання іноземної мови у ВНЗ передбачають формування особистості педагога, готового брати участь в іншомовному міжкультурному спілкуванні та як такого, що вміє навчати цьому школярів через формування професійно-орієнтованої іншомовної компетенції.

В нашому експерименті за основу було взято структуру професійно-орієнтованої ІКК розроблену М.Ф. Бориско [1], яка має такий вигляд:



Варто відзначити, що навчальна програма з «Лінгвокраїнознавства» перважає формування особистості студента, здатного опанувати культуру країни, мовою якої вивчається; розширити його світогляд, підвищити рівень культурних компетенцій; навчити самостійно знаходити шляхи вирішення проблем, що пов'язані з міжкультурними відмінностями у країнах, мова яких вивчається у порівнянні з рідною країною.

Тому, взявши за основу структуру професійно-орієнтованих ІКК М.Ф. Бориско та розробивши таблицю спостережень (табл.1) формування лінгвокраїнознавчих вмінь щодо кожної компетенції у експериментальному дослідженні, ставив за мету -дослідити рівень сформованості ІКК у студентів після вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство».

Дисципліна «Лінгвокраїнознавство» вивчається на третьому курсі. Це передбачає, що кожен студент, засвоюючи комплекс предметних методів аналітико-синтетичним шляхом систематизувати, поглиблювати знання, формувати вміння, навички та звички у процесі виконання практичних завдань; та вправ, тим самим набуваючи низку професійних компетенцій під час аудиту цих занять. При цьому постає необхідність у активізації не лише вже отриманих знань з іноземної мови, а й спеціальних знань з дисциплін психології та педагогіки.

Крім того (особливо за умов особистісно орієнтованого навчання), не варто забувати і про роль викладача на занятті. Підготовлені завдання з лінгвокраїнознавства повинні бути комплексно спрямовані на формування всіх підвидів компетенцій, базованих на лінгвокраїнознавчому матеріалі.

Студенти, які брали участь у нашому експериментальному дослідженні, аналізували тексти, що базувалися на культурознавчому матеріалі (зі статистичними даними, результатами наукових досліджень), працювали з літературними творами та творами усної народної творчості, проводили інтерв'ю та бесіди з учасниками інформантами, здійснювали порівняльний аналіз фактів з історії рідної країни та культури, мова якої вивчається, займалися моделюванням міжкультурного контакту, вирішували проблемні завдання тощо.

Табель спостережень формування лінгвокраїнознавчих вмінь
щодо кожної компетенції

	Типи компе- тенцій	Лінгвокраїнознавчі вміння щодо різних компетенцій ІК	Соціалізація					
			++	+	0	-	—	
Професійно-орієнтована ІКК		Розуміти зі слуху тексти автентичного характеру f.eg. "How to compare 2 cultures", "Communication channels".						
		Здійснювати усномовне спілкування f.eg. "What is Britain?", "The system of education of both countries" and so on						
		Читати та розуміти тексти різних жанрів країнознавчого характеру.						
		Здійснювати спілкування у письмовій формі з умовними іноземними інформантами; написання творів, відгуків, есе на країнознавчу тематику.						
	Лінгвосоціальні компетенції	Робити вибір мовних форм, розрізняти семантичні особливості слів та виразів в різних англomовних країнах.						
		Знати основні географічні, політичні, культурні відомості про країну, мова якої вивчається.						
		Вміти спілкуватися з іншими людьми (студентами, учнями) на задану країнознавчу тематику.						
	Мовні компетенції	Орієнтуватися у фонетичних особливостях та деяких розмовних варіантах англійської мови для розуміння автентичних текстів британських, австралійських та американських авторів						
		Знати лексичний мінімум країнознавчого спрямування, що знаходиться в межах тем передбачених програмою.						
		Вдосконалювати знання з практичної граматики під час роботи з матеріалом країнознавчої направленості.						
	Стратегічна компетенція	Вміти користуватися стратегіями міжкультурного спілкування						

На цьому етапі формування ІКК студенти також самі складали завдання до лінгвокраїнознавчих текстів, обмінювалися досвідом, виконували та аналізували тестові вправи, оцінювали свою роботу, займалися завданнями з виявлення та корекції помилок в роботі студента-сусіда, проводили фрагменти занять і таким чином готувалися до майбутньої роботи з учнями.

Всього в експерименті брало участь 62 студенти. Рівень сформованості комунікативних компетенцій з іноземної мови після завершення занять з «Лінгвокраїнознавства» на заключному етапі експерименту (перед першою педагогічною практикою) визначали за результатами обчислення показників таблиця спостережень та контрольної роботи, якою було передбачено виконання таких завдань:

- 1) Answer the questions concerning the main historical, economical and cultural events of the English speaking countries;
- 2) Decide whether the statements true or false;
- 3) Identify the events in the history of one of the English speaking countries related to the following names;
- 4) Write a short summery on the proposed topic concerning the subject " Culture country learning".

Результати таблиця спостережень та контрольної роботи сприяли встановленню рівнів оволодіння комунікативними компетенціями. Максимальна оцінка кожного із завдань при цьому становила 5 балів, а мінімальна-3. Критеріями оцінки слугували: цілісність розуміння та засвоєння студентами основних тем з «Лінгвокраїнознавства», вміння правильно використовувати граматичні структури та лексичні одиниці в межах тем, передбачених програмою, гнучко та ефективно користуватися мовними та мовленнєвими засобами. Усні відповіді оцінювались за 5-ти бальною системою.

Після цього ми змогли визначити граничні значення коефіцієнта сформованості ІКК у процесі вивчення предмету «Лінгвокраїнознавство», виходячи із сукупності знань про його сутність.

Мінімальне значення розраховувалось за формулою:

$$K'_{\text{знань}_{\min}} = \frac{\sum q}{\sum m}$$

P, eq - мінімальна сума балів, набраних одним студентом (3 бали), m - максимальна кількість балів, яку він міг набрати ($5 \times 4 = 20$).

Звідси мінімальне значення коефіцієнта засвоєння знань становить:

$$K'_{\text{знань}_{\min}} = \frac{3}{20} = 0,15$$

Його максимальне значення обчислювалося за формулою:

$$K'_{\text{знань}_{\max}} = \frac{\sum u}{\sum m}$$

Де u - максимальна сума балів, яку набрав один студент (18), m -максимально можлива сума балів (20). За розрахунками виходить, що:

$$K'_{\text{знань}_{\max}} = \frac{18}{20} = 0,9$$

Такий підхід став основою розрахунку межі коливань кожного із рівнів сформованості ІКК на підставі меж значень коефіцієнта засвоєння відповідних знань майбутніми іноземними філологами (низький рівень-0,15; високий-0,9) Результати сформованості у майбутніх учителів іноземної мови ІКК, одержані під час експерименту наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Сформованість у студентів іншомовної комунікативної компетенції

Рівні	Студентів	
	Кількість	Відсотки
Високий	7	11.3
Достатній	24	38.7
Середній	11	17.7
Низький	20	32.3

Після встановлення рівнів нами було застосовано відповідний методичний вплив, з метою підвищення ефективності набуття ІКК у процесі вивчення «Лінгвокраїнознавства». Він полягав у збільшенні часів роботи у лінгвфонній лабораторії, загальному повторенні (цілісній та конкретній активізації) вивченого матеріалу, здачі проєктів з обраної попередньо тематики, проведенні психологічних тренінгів, формування портфоліо та ін.

Після цього була проведена повторна контрольна робота дещо видозмінена за змістом, яка мала наступні результати:

Сформованість у студентів іншомовної комунікативної компетенції (повторний зріз)

Рівні	Студентів	
	Кількість	Відсотки
Високий	10	16.1
Достатній	28	45.1
Середній	14	22.5
Низький	10	16.1

Висновки. Результати експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що лише комплексний підхід до вирішення проблеми формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста іноземної філології може призвести до очікуваних результатів. Практичні заняття з «Лінгвокраїнознавства» повинні бути заздалегідь спроектованими, чітко продуманими і мати професійне спрямування. Комплекс методик, застосовуваний під час занять з вказаного предмета повинен відповідати сучасним вимогам, кращим вітчизняним та зарубіжним аналогам, мати інноваційну структуру. Викладач має, за таких умов, обов'язково враховувати індивідуальні особливості студентів та максимально сприяти виробленню необхідної мотивації, рефлексії, креативності - як професійно визначальних компонентів при засвоєнні знань з «Лінгвокраїнознавства».

Список використаних джерел

1. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка(на материале интенсивного обучения): монография. -К.: Изд. Центр КГЛУ, 1999. -268С.
2. Калмыкова Е.Н. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции. //Сб.науч.трудов МГНЛУ, - Вып.431.-М.,1999.-С.65
3. Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А., Олійник Т.І. та ін. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування. - К: Ленвіт, 1997. -96с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур цивилизации. - Воронеж : Истоки, 1996. -237с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Русский язык, 1989 - 276 с.

ТЕКСТ ЯК НАЙБІЛЬШ ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В КОМПЕТЕНТІСНОМУ АСПЕКТІ

Анотація. Автор розглядає текст як один з найефективніших засобів формування соціокультурної компетенції, аналізує визначення тексту та обґрунтовує необхідність використання текстів на заняттях з мови.

Аннотация. Автор рассматривает текст как один из наиболее эффективных средств формирования социокультурной компетенции, анализирует определения текста и обосновывает необходимость использования текстов на занятиях языка.

Annotation. The author examines a text as one of the most effective facilities sociocultural competence forming, analyses the determinations of text and grounds the necessity of texts using at language lessons.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підвищення якості освіти у навчальних закладах України на сьогодні є одним із найважливіших завдань нашої держави. В умовах розширення економічних та культурних зв'язків між країнами, співпраці України з Європейським союзом виховання високоосвіченої та культурної особистості, яка б відповідала Європейським стандартам рівня знань, є пріоритетною метою сучасної освіти. Особливо актуальною стає проблема створення умов для формування висококультурної особистості, яка здатна до творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства. Вирішенню цієї проблеми підпорядковане запровадження компетентнісного підходу, який є предметом досліджень та обговорень світових вчених впродовж останніх десятиліть, і який передбачає формування освітніх компетенцій, а не знань, умінь і навичок як результату навчання. Однією із ключових компетенцій є соціокультурна, яка на основі роботи зі зв'язними текстами сприяє становленню уявлень про світ, природу, суспільство, ознайомленню із культурним набутком людства, розвитку духовної сфери особистості, зокрема моральних переконань. Отже, проблема полягає у суперечності між метою, яка потребує формування національно-свідомої, мовленнєво багатой та інтелектуально розвиненої особистості та традиційним підходом лінгвістики спрямованої на оволодіння сумою знань, умінь та навичок з мови.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Проблема компетентнісного підходу, зокрема формування соціокультурної компетенції (СК) як реалізації результату навчання є багатоаспектною, і є предметом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, таких як: Л. Бахман, І. Бім, І. Гудзик, М. Ішханян, Є. Могилевцев, А. Палмер, О. Першукова, В. Сафонова, О. Селіванова, П. Сисоев, Є. Соловова, С. Тер-Минасова, М. Топалова, Ю. Федоренко, В. Фурманова, А. Хуторський, М. Шанський, А. Щукін, Л. Вугат, М. Canale, та ін. Вони досліджували різні аспекти соціокультурної компетенції, а саме: розглядали СК як ключову, освітню та предметну, її формування у середній та старшій школі, розглядали зміст та структуру СК і т. д. Проблема тексту розглядається в лінгвістиці, методичці, психології та психолінгвістиці. Помітними в галузі дослідження тексту є праці Д. Баранника, М. Бахтіна, Ф. Бацевича, Є. Верещагіна, Л. Виготського, І. Гальперіна, Т. Дрідзе, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, Л. Лосєвої, В. Лукіна, В. Мельничайка, О. Мельничук, А. Михальської, М. Пентиліук, М. Плющ, С. Рубінштейна, Т. Ушакової, М. Шанського та ін. Автори розглядали різні важливі аспекти тексту (психологічні, лінгвістичні, методичні), а ось робота з текстом як засобом

формування СК ще не стала предметом спеціальних досліджень науковців. Існують лише поодинокі лінгводидактичні праці. Отже, питання формування СК на основі тексту є надзвичайно актуальним і малодослідженим.

Отже, мета нашої статті - розглянути текст як найбільш ефективний засіб формування соціокультурної компетенції, окреслити критерії відбору текстів для роботи з формування СК.

Виклад основного матеріалу. Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн. Саме поняття „компетентнісна освіта” виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно ґрунтується на практичному найкращому досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу.

Вчені зазначають, що знання, вміння та навички, котрих молодь набуває, навчаючись у школі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентностей учня (студента), які, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника (студента) до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства [8, 7].

Сьогодні важливою проблемою, яка потребує постійної уваги та розвитку, є проблема вдосконалення мовної освіти. Створення умов для формування та розвитку національно свідомої, духовно багатой мовної особистості є одним із важливих завдань навчання української мови [3, 12]. Це завдання реалізується за допомогою соціокультурної змістової лінії, яка є засобом опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, що регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум [15, 6], тобто є передумовою формування соціокультурної компетенції (СК). Ми розуміємо *соціокультурну компетенцію* як таку, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості соціальної та мовної поведінки носіїв рідної мови, їх звичаїв, етикету та стереотипів, історії та культури рідної країни, норми мовленнєвої та соціальної поведінки її етнічних представників, способів використання таких знань в процесі спілкування а також здібностей бути соціокультурно неупередженим.

До основ формування СК відносять лінгвістичні, лінгводидактичні, психолінгвістичні, дидактичні. Одним із складників лінгвістичної основи формування СК за Н. Б. Ішханян, є текст, як навчальна одиниця більш високого рівня [6, 70], оскільки численні дослідження в області комунікативно-прагматичного аналізу та лінгвістики тексту розглядають його як найвищу одиницю мовлення та спілкування. У чинній програмі з української мови для загальноосвітньої школи зазначається, що СК повинна формуватись на основі дібраних текстів відповідної тематики [15, 6].

Різноаспектний підхід до вивчення цього найвищого рівня мовної системи спричинив появу низки визначень. Одні вчені вважають, що текст може бути тільки письмовим, інші - і письмовим, і усним. Представником першої точки зору є І. Гальперін, який вважає, що текст - це витвір мовленнєвотворчого процесу, який відзначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, витвір, який складається із заголовка і низки особливих одиниць..., і має певну цілеспрямованість і прагматичну установку [4, 18]. Інші вчені, дотримуючись іншого погляду, розглядають текст як писемний, або усний мовленнєвий потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою думок [7, 7]. Це одиниця мови, її найвище поняття після звуків мовлення (фоном), морфем, слів, словос-

получень і речень, а також основна одиниця мовлення, що виражає завершене висловлювання [2, 31]. Отже, лінгвістичний підхід до трактування тексту визначає його як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближній перспективі смисловими зв'язками, а в загальнокомпозиційному плані - спільною темою і сюжетною заданістю [17, 627]. По різному розуміють текст представники різних наукових напрямків. Зокрема психологи трактують текст як функціонально завершене мовленнєве ціле [11,28]. М. І. Жинкін навіть розвинув ідею внутрішньої будови тексту, оскільки найбільш повно думки людини виражаються у тексті [5]. Отже, психологія розглядає текст як мовлення людини (внутрішнє - думки та зовнішнє). Психолінгвістика трактує текст як модель мовленнєвої діяльності найнижчого рівня абстракції, що корелюється з моделлю мовного стандарту і є передумовою створення цієї, останньої [12, 58]. У лінгводидактиці під текстом розуміється комунікативна одиниця більша, ніж речення, основними ознаками якої є змістова цілісність і зв'язність [10]. Вчені вважають, що зв'язний текст охоплює певну закінчену послідовність речень, поєднаних за змістом одне з одним в рамках спільного задуму автора [16, 8]. Отже, на сьогодні не існує єдиного тлумачення тексту, але всі дослідники, характеризуючи його, вказують на наступні його ознаки: зв'язність, тематичну єдність, цілісність, інтенційність, інформативність, ситуативність, членованість, інтегративність, модальність, розгорнутість і т. ін. Найважливішою ознакою є зв'язність. Це категорія, що характеризує особливості з'єднання всередині тексту його елементів [1, 148].

Останнім часом у лінгвістичній літературі поряд із терміном «текст» вживається термін «дискурс», тобто тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [1,138]. Отже, текст - це те, що існує в мові, а дискурс - це текст, що реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями.

Зв'язний текст виступає засобом створення мовленнєвої ситуації, активізації пізнавальної діяльності. Тексти слугують своєрідним емоційно-образним унаочненням для пізнання знаків мови. Ефективне засвоєння мовної і мовленнєвої теми безпосередньо залежить від опори на текст, всебічного і послідовного використання його культурологічних, розвивальних і дидактичних функцій. Важливим прийомом організації навчання рідної мови через розв'язання мовленнєвих завдань є добір текстів спільної тематики [3, 13].

Беручи до уваги принцип наступності та перспективності у вищій школі викладачі повинні продовжувати формувати та вдосконалювати СК, але на жаль, програми, які б конкретизували цю роботу, відсутні. Незважаючи на це, більшість вчених дотримуються компетентнісного, соціокультурного та текстоцентричного підходів.

За комунікативно-орієнтованим навчанням текст розглядається як результат будь-якого виду мовленнєвої діяльності - мовленнєвий твір у звуковій або графічній формі (говоріння або письмо), а також об'єкт розуміння (читання або аудіювання). Отже, основним показником мовленнєвої діяльності є побудова або розуміння тексту [14, 181]. Для реалізації формування СК важливими є функції тексту. Основні з них наступні:

- функція поповнення знань студентів про систему мови, функціонування мовних явищ, переважно лексичних. Практичну реалізацію ця функція знаходить у

завданнях до тексту, що охоплюють різні мовні рівні, і які спрямовані на те, щоб звернути увагу студентів на мовні елементи тексту.

-функція тренування. Мета цієї функції - формування мовних умінь і навичок. Вона також реалізується на основі завдань до тексту, орієнтованих на часткове чи повне відтворення його змісту.

-функція розвитку усного мовлення студентів (формування на основі тексту навичок говоріння). З цією метою використовуються різні форми відтворення змісту прослуханого чи прочитаного тексту (переказ своїми словами, драматизація різних епізодів доповнення тексту деталями, продовження тексту, побудова діалогів на базі тексту тощо.)

-функція розвитку смислового сприйняття тексту - розуміння прослуханого чи прочитаного тексту. Реалізація цієї функції залежить від характеру завдань, які мають бути, насамперед, спрямовані на перевірку розуміння сприйнятого тексту або на виділення в ньому різних смислових чи формальних елементів, які допомагають правильному розумінню змісту тексту [14].

Важливу увагу необхідно звертати на дидактичний матеріал для формування СК, тобто тексти. Як відзначає М. Крупа, добираючи тексти для роботи на заняттях з української мови, слід зважати на:

- вікові та інтелектуальні особливості;
- наявність у творі вартісних переживань;
- потреби у тих чи інших переживаннях у відповідному віці;
- образну систему художнього твору, її відповідність уже сформованим в емоційній сфері читача чуттєвим образам (зоровим, слуховим, дотиковим, запаховим, смаковим), а також інтелектуальним образам, що створюються за допомогою мовних знаків культури [9, 11].

Основними критеріями відбору текстів є:

- країнознавчий (соціальної і хронологічної гомогенності, соціологічної компетентності, культурної репрезентативності), тобто наповненість тексту відомостями про злободенні проблеми екології природи і людини, тематична і жанрова їх різноманітність, достовірність інформації.

- лінгвістичний або мовний (соціально-групової репрезентативності, стилістичної гетерогенності, хронологічної гомогенності). Дібрані тексти мають давати повне уявлення про основні функціональні стилі сучасної української мови, кожен текст характеризуватись основними стильовими ознаками - наукового, художнього, публіцистичного стилів. Крім того текст має бути насиченим комунікативно-значущою лексикою відповідної тематичної групи для збагачення словникового запасу дітей, мовними явищами, які вивчаються на уроці, для лінгвістичного аналізу.

- едукативний (виховний). Найкращі зразки художніх творів не можуть не зворушити дитячого серця своїми чистими помислами, любов'ю до всього живого, почуттям милосердя, докором людям за їх жорстокість і бездуховність.

- комунікативний (можливість формування комунікативних умінь на базі дібраних текстів). Добір предметних текстів, зміст яких базується на ситуаціях, що входять до предметно-тематичних галузей з відносно чітко окресленими межами - науково-технічні і художні тексти, казки, легенди, публіцистичні замітки тощо. Текст має, з одного боку, легко сприйматись зорово або на слух (читання, аудіювання) Для формування умінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. З іншого боку, дібраний текст повинен легко переказуватись, стимулювати студентів до складання діалогів і монологічних висловлювань на базі цього тексту (говоріння і письмо). Тексти добираються проблемного характеру, щоб студенти вчилися мислити, аргументовано доводити свою точку зору [13, 11].

Для формування СК важливо щоб тексти мали національне спрямування, адже навчання на основі текстів етнопедагогічного змісту зумовлює, з одного боку, переймання культурного досвіду етносу, цінностей, ідеалів, традицій, тобто формування СК, а з іншого - на базі отриманих етнознань про реалії матеріальної та духовної культури, правила мовленнєвого етикету, засвоєння національно орієнтованих мовних одиниць формуються мовленнєві вміння і навички. Українське мовлення є текстоінтерпретуючою та текстотворчою діяльністю, яку неможливо здійснювати без текстів. На нашу думку до складу дидактичного матеріалу варто залучати притчі, перекази і навіть казки. Це дозволяє залучити студентів до народної творчості, розвивати пам'ять та творчі здібності та формувати ораторські, пробуджувати інтерес до вивчення української мови. Крім того, робота з текстом спрямована і на виконання вправ з метою закріплення теоретичних відомостей із системи мови.

Висновок. Отже, реалізація компетентнісного підходу передбачає формування ряду освітніх компетенцій, зокрема соціокультурної. Для формування СК є дуже важливим правильно дібраний дидактичний матеріал, центральне місце серед якого займає текст. Тексти соціокультурного спрямування та відповідні вправи до них сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок сприйняття та розуміння прослуханих текстів, а також побудови власних висловлювань різних типів, жанрів і стилів мовлення. Методичною основою для реалізації ідей формування та розвитку СК на основі народознавчих текстів у вищій школі можуть бути курси сучасної української мови (де робота з текстом може показати функціонування всіх рівнів тексту), культури мовлення, лінгвістичного аналізу тексту та ін. Проблема роботи з текстом як засобом формування СК є ще недостатньо розробленою, і тому існує перспектива роботи для її розв'язання.

Література

1. Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної лінгвістики* / Ф. С. Бацевич. - К. : «Академія», 2004. - 342 с.
2. Вашуленко М. С. *Удосконалення змісту і методики навчання української мови в чотирирічній початковій школі: автореферат дис. д-ра пед. наук* / М. С. Вашуленко. - К., 1992. - 59 с.
3. Галаєвська Л. *Реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках рідної (української) мови в 50му класі*/Л. Галаєвська // УМЛШ. - 2005. - № 8. - С. 12-18.
4. Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования* / И. Р. Гальперин. - М. : Наука, 1981. - 139 с.
5. БЖинкин Н. И. *Механизмы речи* / Н. И. Жинкин. - М. : изд-во АПН РСФС, 1958. - 370 с.
6. Ишханян Н.Б. *Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции* / Н. Б. Ишханян // *Іноземні мови*. -1995. - № 3-4 - С. 69-73.
7. Ковалик І. /., Мацько Л. /., Плющ М. Я. *Методика лінгвістичного аналізу тексту* /І. Ковалик, Л.І. Мацько, М. Я. Плющ. - К: Вища школа, 1987. - 351 с.
8. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / [Під загальною редакцією О. В. Овчарук]. - К. : К.І.С., 2004. - 112 с.
9. Крупа М. *Критерії відбору художньої словесності для лінгвоаналізу* / М. Крупа // *Теорія і практика лінгвістичного аналізу тексту*. - Тернопіль : Лілея, 1997. - С. 6-24.
10. Ю.Ладыженская А. А. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся* / Т. А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 1974. - 256 с.
11. Леонтьев А. А. *Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации* / А. А. Леонтьев // *Синтаксис текста*. М., 1979. - С. 18-36.
12. Леонтьев А. А. *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания* /А. А. Леонтьев. - М. : Наука, 1975. - 138 с.

13. Леонтьев О. А. Поняття тексту у сучасній лінгвістиці та психології / Леонтьев О. А. // Психолінгвістична та лінгвістична природа тексту і особливості його сприйняття. - К. : Вища школа, 1979. - С. 7-18.

14. Леценко Г. П. Наукові засади роботи з текстом на уроках української мови / Г. П. Леценко 7/ Актуальні проблеми сучасної філології: Збірник наукових праць. - РДГУ, 2005. - С. 180-183.

15. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи. - К. : Перун, 2005. - 98 с.

16. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах / М. Г. Стельмахович. - К. : Рад. Школа, 1981. - 136 с.

17. Українська мова. Енциклопедія / [Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін.]. - К. : Українська енциклопедія, 2000. - 752 с.

УДК 796.071.4; 37.018.554

Л.В. СЕРМАН

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СИСТЕМА МОВЛЕННЄВИХ ІНШОМОВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК

Анотація. У статті аналізується комунікативна компетенція як система мовленнєвих іншомовних умінь та навичок, розглянуто різні підходи до визначення комунікативної компетенції, сформовано розуміння цього поняття стосовно володіння іноземною мовою та запропонована модель комунікативної компетенції.

Ключові слова: комунікативна компетенція, іншомовні уміння та навички, сфера комунікації, комунікативна функція, мовленнєва компетенція.

Аннотация. В статье анализируется коммуникативная компетенция как система языковых иноязычных умений и навыков, рассмотрены различные подходы к определению коммуникативной компетенции, сформировано понимание этого понятия применительно владения иностранным языком и предложена модель коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иноязычные умения и навыки, сфера коммуникации, коммуникативная функция, речевая компетенция.

Annotation. The communicative competence as a system of foreign language speaking skills is examined, different approaches to the definition of communicative competence are revealed, the comprehension of this concept concerning foreign language mastering is formed and the model of communicative competence is offered in the article.

Key words: communicative competence, foreign languages skills, sphere of communication, communicative function, language competence.

Актуальність та стан дослідженості проблеми. Поняття комунікативної компетенції ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д.Хаймзу [10] на протипагу теорії мовної компетенції Н.Хомського [8]. Н.Хомський пов'язував свою теорію здебільшого з ідеальними слухачами-співрозмовниками в однорідному мовному середовищі, з тими, хто знає мову на найвищому рівні й на кого не впливають такі психологічні чинники, як обмеженість пам'яті, увага та інтерес, помилки у використанні мовних знань у реальному спілкуванні. У центрі уваги Н.Хомського знаходилась характеристика можливостей абстрактних мовців продукувати певною мовою граматично правильно оформлені речення. А теорія комунікативної компетенції Д.Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні. На наш погляд, важливим чинником у ній є те, що наголошується на необхідності у навчанні мови зосереджуватися на комунікативних уміннях більше, ніж на знаннях граматичних

структур. Саме з 70-х років і розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції як результат осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб на основі аналізу чинних у соціолінгвістиці та психолінгвістиці моделей комунікативної компетенції, з урахуванням визначальних характеристик освітньої галузі «Іноземна мова» ВЗО запропонувати у контексті досліджуваної нами проблеми структуру комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій психолінгвістичній та методичній літературі існують різні підходи до визначення комунікативної компетенції. Коротко розглянемо їх. На початку 70-х років комунікативна компетенція тлумачилась як уміння застосовувати мову, мовні знання в різних соціально детермінованих ситуаціях [6]. Так, М.Халідей розглядав комунікативну компетенцію як функціональну основу використання мови, тобто у відповідності до певних функцій. Досліджуючи проблему навчання дітей іноземної мови, він описав 7 основних функцій комунікативної компетенції: інструментальну, регулятивну, інтерактивну, персональну, евристичну, репрезентативну та функцію уяви [9]. Д.А. Вілкінз запропонував вважати функціональну, або комунікативну, компетенцію мови за таку, що слугує основою для створення комунікативно спрямованих програм для навчання мови. Ці програми, на його думку, мають включати в себе такі поняття, які учневі потрібно знати та використовувати. В основі навчання мови повинно лежати знання не граматики та лексики, а значень. Він описав два типи значень: основні категорії (час, якість, частота, місце знаходження, послідовність) та категорії комунікативної функції (відповідь, скарга, пропозиція, відмова). Р.Валетт характеризує комунікативну компетенцію як здатність спілкування у специфічних ситуаціях. Поступово розуміння комунікативної компетенції уточнюється та розширюється. Ш.Гез під вербально-комунікативною компетенцією розуміє здатність враховувати у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [2]. М.Фінокіаро тлумачить комунікативну компетенцію як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки вірно, а й відповідно до соціолінгвістичної ситуації реального життя. С.Савіньон визначає комунікативну компетенцію як здатність функціонально володіти мовою та уміння висловлюватись, інтерпретувати й обговорювати значення, що охоплюють спілкування між двома та більше особами або між однією особою та письмовим або усним текстом [7]. У сучасних дослідженнях пропонуються різні визначення комунікативної компетенції: в одних - це рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального Статусу успішно функціонувати у певному суспільстві (Т.О.Вольфовська); в інших - це спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори (О.П.Петрашук); або як здатність координувати взаємодію окремих її компонентів задля забезпечення ефективності та результативності комунікації (В.М. Топалова). Результати ознайомлення з науковою літературою та аналіз вище наведених і багатьох інших визначень комунікативної компетенції дозволив нам сформулювати власне розуміння цього поняття стосовно володіння іноземною мовою. Комунікативну компетенцію ми визначаємо як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. З цих позицій, для мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях,

володіти правилами породження речень, сконструйованих відповідно до граматичних норм, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання. А відтак комунікативну компетенцію ми розглядаємо як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. За твердженням Р.Белла, у сучасній соціолінгвістиці її розуміють саме як систему, що виконує функцію балансування існуючих мовних форм, які визначаються з опорою на мовну компетенцію комуніканта на тлі певних соціальних функцій [3]. А відтак, починаючи з 80-х років, з'являються окремі моделі її як системи (M.Canale, G.Caspar, R.Clifford, K.Faersh, M.Halliday, G.Manby, S.Savignon, M. Swain, G. Widowson). Розглянемо деякі з них. У 1980 р. М.Кенел та М.Свейн запропонували структуру комунікативної компетенції, що складається з чотирьох компонентів (видів компетенції):

- 1) дискурсивна компетенція - здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби когезії;

- 2) соціолінгвістична компетенція - здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту ілюктивного акту комунікації; (ілюктивний акт - втілення у висловлюванні, породжуваному в ході мовлення, певної комунікативної мети; цілеспрямованість; функція впливу на співрозмовника [7, 141].)

- 3) стратегічна компетенція - здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив через шум, недостатню компетенцію та ін., а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації;

- 4) лінгвістична компетенція - здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання.

Л.Бахман і А. Палмер у 1982 р. запропонували таку модель комунікативної компетенції:

- 1) лінгвістична компетенція (складається з організаційної, прагматичної, функціональної та соціолінгвістичної компетенції);

- 2) стратегічна компетенція;

- 3) психомоторні уміння, когнітивні процеси. Пізніше Л.Бахман додав ще ілюктивну компетенцію - здатність належним способом формувати ілюктивний (мовний) акт (попросити щось, запросити, поінформувати когось) відповідно до ситуації спілкування. Модель М.Халідея виходить із взаємозв'язку трьох «світів» - тексту, його ідеї (концепції) та інтерпретаторів. Учений зробив припущення, що «світи» тексту та його ідеї, тобто норми та змісту речень тексту, мають інший ступінь визначеності, ніж «світ» інтерпретаторів, тобто учасників комунікації [9]. Модель Р.Кліффорда називають трисекційною, оскільки володіння нерідною мовою за цією моделлю визначається трьома компонентами: функцією, тематикою та точністю у комунікативних актах.

М.М.Вятухнев пропонує розглядати лінгвістичну, психологічну та соціолінгвістичну компетенції як складові комунікативної компетенції.

В.О.Коккота подає таку модель комунікативної компетенції:

- 1) фонологічна компетенція;

- 2) лексико-граматична компетенція;

- 3) соціолінгвістична компетенція;

4) країнознавчі знання, навички й уміння, що забезпечуються дискурсивною, ілокутивною та стратегічною компетенціями. До країнознавчої компетенції він відносить і лінгвокраїнознавчу компетенцію - знання та правила використання таких іншомовних слів і висловів, що називають предмети, явища, факти, ідеї, яких або немає у своїй країні, або називаються вони інакше, тобто безеквівалентних слів та виразів [6, 19-20].

Н.І.Гез вважає, що складовими комунікативної компетенції є:

- 1) вербально-комунікативна компетенція;
- 2) лінгвістична компетенція;
- 3) вербально-когнітивна компетенція;
- 4) метакомунікативна компетенція [2, 17].

В.М.Топалова пропонує таку модель комунікативної компетенції:

- 1) країнознавча компетенція;
- 2) соціолінгвістична компетенція;
- 3) лінгвістична компетенція;
- 4) дискурсивна компетенція;
- 5) стратегічна компетенція;
- 6) ілокутивна компетенція [7, 14].

Аналіз наведених моделей комунікативної компетенції переконливо свідчить про те, що всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень. У межах такого підходу комунікативна компетенція, як будь-який си. темний об'єкт, допускає поділ на численні мікросистеми, у залежності від конкретних завдань, поставлених у дослідженні. Проаналізовані моделі комунікативної компетенції, як нам уявляється, є спробою описати й пояснити складне явище «комунікативна компетенція» через виділення багатьох її елементів (мікросистем), серед яких суттєвими у більшості моделей є лінгвістична компетенція, соціолінгвістична компетенція, стратегічна компетенція. Для методики навчання іноземних мов найбільш прийнятною, на нашу думку, є модель, запропонована В.О.Кокотою, який виділяє у складі комунікативної компетенції серед інших і країнознавчу компетенцію, що відповідає й напряду нашої наукової роботи. Адже володіння країнознавчою та лінгвокраїнознавчою інформацією, навичками її адекватного використання є передумовою успішного та якісного спілкування, що, у свою чергу, є метою комунікативно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов, а також складовою спілкування як комунікативно-пізнавального процесу. Таке розуміння комунікативної компетенції передбачає якнайширше використання у процесі навчання іноземних мов автентичної інформації, багатой на фактичний матеріал, що безпосередньо стосується країни, мова якої вивчається. А це має забезпечувати стійкий пізнавальний інтерес до предмета та ефективне формування соціокультурної компетенції. На системному принципі побудована і модель комунікативної компетенції, репрезентована у «Проекті державного освітнього стандарту з іноземної мови», де зазначається, що «комунікативна компетенція складається з трьох головних видів компетенції: мовленнєвої, мовної та соціокультурної, які, у свою чергу, також включають цілий ряд компетенцій».

Отже, на основі аналізу чинних у соціолінгвістиці та психолінгвістиці моделей комунікативної компетенції, з урахуванням визначальних характеристик освітньої галузі «Іноземна мова» ВЗО ми пропонуємо у контексті досліджуваної нами проблеми таку структуру комунікативної компетенції, яка, як і більшість існуючих моделей, побудована на засадах дворівневого підходу, який можна звести до діади «знання-реалізація». Адже мовна компетенція - це знання мови, тобто пра-

вил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та речення. Знання фонетичної системи мови та мовленнєві слухо-вимовні навички складають фонову компетенцію; знання з лексики, фразеології, граматики в єдності з уміннями породжувати текст (висловлювання) визначаються як лексико-граматична компетенція. А загалом мовна компетенція - це знання теоретичної інформації про мову (її систему і структуру) й мовного матеріалу (одиниць мови, правил їх сполучення), які забезпечують розвиток мовленнєвої діяльності. Але у характеристичності мовної компетенції тих, хто вивчає іноземну мову, на наш погляд, є суттєві відмінності. Щоб з'ясувати їх, варто звернутися до тлумачення Л. І.Божович мовної компетенції як психологічної системи, що містить два основні компоненти: дані мовленнєвого досвіду, набутого дитиною у процесі спілкування та діяльності; знання про мову, засвоєні під час шкільного навчання. Така двочленна структура мовної компетенції відповідає процесові оволодіння рідною мовою, адже мовленнєвий досвід виникає внаслідок практичного володіння мовою (рідною). Стосовно ж іноземної мови важливо враховувати те, що вона вивчається поза мовним середовищем, а відтак не відбувається спонтанного накопичення мовного досвіду. Компенсація цього, на наш погляд, повинна проходити за рахунок спеціально організованого, регламентованого і цілеспрямованого процесу навчання іноземної мови на комунікативних засадах. Комунікативна компетенція як мета навчання іноземної мови у ВНЗ передбачає не лише знання мовної системи, а й практичне володіння мовою, тобто відповідний рівень сформованості навичок і вмінь, що відноситься до другої змістової лінії моделі - мовленнєвої компетенції. Це складна діяльність, яка відбувається на основі набутих знань, навичок і вмінь. Вона може бути як рецептивною, так і репродуктивною/продуктивною. Мовленнєва компетенція не може бути поділена на компоненти. У цьому питанні ми поділяємо думку В.Л.Скалкіна, хоча він і відносить комунікативну компетенцію до складу мовленнєвої [6,43-56].Третьою складовою комунікативної компетенції є соціокультурна компетенція, без якої іншомовне спілкування буде неефективним або взагалі не відбудеться. Комунікативна компетенція передбачає засвоєння екстралінгвістичної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння, що неможливе без принципової тотожності загальних відомостей комунікантів про оточуючу дійсність. Іншомовному спілкуванню сприяє також оволодіння культурними нормами поведінки як «способу життя» народу-носія мови. Іншими словами, у процесі навчання іноземної мови важливо залучати студентів до нової національної культури, побуту, традицій, соціальних відносин, а відтак формувати соціокультурну компетенцію, що забезпечить їм можливість брати участь у міжкультурній комунікації. Зауважимо, що сучасне розуміння міжкультурної комунікації (Н.Ф.Бориско, Л.П.Рудакова) як діалогу культур, кожна з яких являє собою складне утворення «культура-мова-особистість», сягає ще ідей В.Гумбольдта, Р.Якобсона, У.Вайнрайха. Сьогодні ці завдання стали ще більш актуальними та нагальними, про що свідчить інтерес у науковий проблеми комунікативної компетенції (І.О.Зимня, Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, Г.Д.Томашин, Н.Ф.Бориско, Н.Б.Ішханян, Л.П.Смелякова, Т.В.Опанасенко, В.М.Топалова та ін.). Кожна система має свої, властиві тільки їй, принципи побудови. Серед них найбільш переконливими нам вважаються цілісність, структурність, взаємозалежність системи і середовища, ієрархічність, множинність опису кожної системи [7].

Сутність комунікативного підходу до навчання іноземних мов полягає у тому, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування. У цьому випадку комунікативність розглядається не як методичний принцип, а як принцип методологічний, що підпорядковує собі всі сторони навчання:

співвіднесення знань з уміньми і навичками, відбір прийомів навчання, зміст загальноосвітніх і виховних завдань, а також обсяг і характер зв'язків з іншими навчальними предметами. Головне ж у комунікативному навчанні - це спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях у залежності від мети спілкування, тобто на формування комунікативної компетенції певного рівня [6]. А відтак, вся організація навчальної діяльності має певним чином відтворювати собою процес моделювання принципово важливих параметрів спілкування, таких як: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єктів спілкування, стосунки та взаємодія мовленнєвих партнерів; ситуація як форма функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів, які забезпечують комунікативну діяльність, функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів, евристичність. Зазвичай, такий підхід до навчання іноземної мови називається комунікативно-діяльнісним [6, 5]. Він, за словами О.О.Леонтьєва, зорієнтований на співрозмовника, оскільки комунікативність - це, зрештою, оптимальний вплив на співрозмовника [5, 251]. За комунікативно-діялісним підходом спілкування виступає метою, способом і засобом навчання іноземної мови. Цей підхід має глибоку психолінгвістичну обумовленість: ґрунтується на взаємозв'язку мови і мовленнєвої діяльності, психології породження та розуміння висловлювань і концентрується на мові як системі та мовленні як діяльності з актуалізації можливостей, що мова надає її носіям [6, 32-38]. Ще Ф. де Соссюром мова розглядалась як знакова система, яка виникає й використовується заради спілкування та у ситуаціях спілкування, є його основним засобом, тобто виконує комунікативну функцію, окрім того, вона є засобом передачі інформації від мовця до слухача. А відтак мова пов'язана з потребами та умовами комунікації людини, складає найважливіший аспект її соціальної поведінки, займає певне місце у комунікативно-пізнавальній діяльності. Немає сфери людського існування, що не стосувалася б спілкування, яке, опосередковане знаками, виступає у вигляді комунікативної активності з власною стратегією реалізації певних комунікативно-пізнавальних завдань, а саме: привернути увагу співрозмовника, зорієнтувати його у меті та умовах спілкування, організувати смислове сприйняття співрозмовником інформації; запевнити співрозмовника, викликати його співчуття, підтримати його точку зору, тобто вплинути у процесі спілкування на іншого/ інших задля зміни його/ їх поведінки [4]. У зв'язку з цим все актуальнішим постає питання про соціальні функції спілкування, його природу і місце у загальній системі діяльності суспільства та індивіда як члена цього суспільства. Проблеми спілкування як багаторівневого та багатомірного феномену досліджуються на різноманітних рівнях багатьма науками: соціологією, психологією, лінгвістикою, психолінгвістикою, лінгвосоціопсихологією, педагогікою, тощо. Як засвідчили наші дослідження, існують різні підходи до проблеми спілкування. Філософи, наприклад, аналізують спілкування як спосіб реалізації суспільних відносин, розглядають його як вид діяльності, де фіксуються суб'єкт-суб'єктні відносини, вивчають вплив спілкування на формування особистості (М.М.Бахтін, А.Камю, Ж.П.Сартр, К.Ясперс та ін.). Дослідження проблем спілкування в загальнофілософському плані є методологічною основою, на якій базується вивчення цього феномену в інших науках. Зокрема, у психології та педагогіці спілкування розглядається як міжособистісна і міжгрупова взаємодія, основу якої становить пізнання одне одного та обмін певними результатами психічної діяльності - інформацією, думками, почуттями, оцінками тощо (Г.М.Андрєва), як особистісна потреба людини (А.В.Петровський). Психологи називають

цю потребу комунікативною і вважають, що вона проявляється через прагнення людини до розуміння її іншими [1].

Висновки. Отже, у контексті дослідження усного мовлення як основи формування комунікативної компетенції майбутніх учителів фізичного виховання треба відмітити, що мовленнєва діяльність постає одночасно метою, змістом, формою і засобом навчання. Вона має певну структуру, до якої входять наступні категорії усномовленнєвого спілкування: ситуація, роль, позиція, спільнота, вид і сфера комунікації. Отже, на основі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що проблемі розвитку комунікативних умінь надавалася значна увага. Вона розглядалася багатоаспектно й неоднозначно. Осмислення результатів дослідження праць учених дозволяє охарактеризувати комунікативні уміння як структурний компонент особистості вчителя, що визначає можливість здійснення взаємодії у площині «суб'єкт-суб'єкт». Комунікативні уміння як феномен особистості відносяться до продуктивної діяльності, формуються й розвиваються в ній. Здатність студентів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, зміст якої зумовлений такими видами компетенції: мовною, мовленнєвою та соціокультурною. Мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні), мовленнєві вміння (фонетичні та орфографічні) і відповідні соціокультурні знання (країнознавчі та лінгвокраїнознавчі). Мовленнєва компетенція включає чотири види комунікації: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Компетенція у говорінні - це компетенція в діалогічному та монологічному мовленні. Отже, у студентів необхідно формувати вміння користуватися обома формами мовлення. Лексична компетенція складається з лексичних знань і мовленнєвих лексичних навичок, граматична - з граматичних знань і мовленнєвих граматичних навичок; фонологічна - фонетичних знань та мовленнєво-слухових навичок тощо. Досягнення комунікативної компетенції неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення студентів з культурою народу, мову якого вивчають. У зв'язку з цим компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна, що складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої.

Список використаних джерел та літератури

1. Беляев Б. В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам.* - М., 1965. - изд. 2. - 227 с.
2. Гез Н.И. *Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе.* -1985. -№2. -С.17-24.
3. Инханиян Н.Б. *Лингвистические основы формирования в языковом педагогическом вузе лингвосоциокультурной компетенции // Иноземні мови.* -1995. -№3-4. -С.69-74.
4. Леонтьев А.А. *Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе.* - 1968. - №2. -С. 29-35.
5. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* - М.: Политиздат, 1977. -304с
6. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої.* - К.: Ленвіт, 1999. - 320с.
7. Топалова В.М. *Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук.* -К., 1998. -168 с.
8. Хомский Н. *Язык и мышление.* - М.: Прогресс, 1972. - 164 с.
9. Halliday M.A.K., McIntosh A., Stevens P. *The users and use of language. Readings in the sociology of language / Edited by J.Fishman.* - The Hague: Mouton, 1970. -P. 136-169.
10. Hymes D.H. *On communicative competence.* - Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. -213 p.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розглядаються особливості навчання іноземних мов при використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Акцентується увага на умови та засоби формування комунікативної компетентності студентів-філологів у системі вищої освіти.

Ключові слова: комунікація, інтерактивні технології, мультимедійна грамотність, менеджмент, навчання он-лайн, комунікативна компетентність.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения иностранных языков с использованием информационно-коммуникационных технологий. Внимание акцентируется на условия и средства формирования коммуникативной компетентности студентов-филологов в системе высшего образования.

Ключевые слова: коммуникация, интерактивные технологии, мультимедийная грамотность, менеджмент, онлайнное обучение, коммуникативная компетентность.

Annotation. The article reveals the peculiarities of foreign language teaching combined with informational technologies. The accent is made upon the conditions and means of communicative competence forming acquired by students-philologists.

Key words: communication, interactive technologies, multimedia literacy, management, on-line studying, communicative competence.

Постановка проблеми. Завдяки потужному, швидкоплинному розвитку інформаційних технологій, помітне переміщення центру уваги в суспільному розподілі праці з сфери матеріального виробництва в сферу отримання, переробки, передачі, зберігання та використання інформації. Постійно зростає об'єм інформації, а отже зростає і вибір самої інформації, як такої. Індивідуалізований та інтерактивний підхід до навчання вимагає продуманості у формах та методах використання сучасних інформаційних технологій. Викладачі, науковці, методисти стикаються з проблемою вимог сучасного інформаційного суспільства до компетентного фахівця та недосконалістю методів та форм використання інноваційних технологій. А відтак, метою нашого виступу є прагнення привернути увагу викладачів до продуманого використання інформаційних технологій, що уможливить вдале і компетентне керівництво навчання іноземних мов, а отже сприятиме формуванню комунікативної компетентності студентів-філологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що серед пріоритетів освітніх систем та послуг виділяють розвиток в особистості здібностей до самовираження, наголошуючи на важливість навиків розуміння інтерактивних повідомлень педагога та професійна компетентність педагога [1, с.111].

Проблема впровадження та застосування сучасних інформаційних технологій займає особливе місце в наукових працях, як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких Б.С.Гершунський, Р.С.Гуревич, Г.Дудені, М.І.Жалдак, І.А.Зязюн, О.Є.Коваленко, В.Г.Кремень, Г.В.Онкович, В.К.Сидоренко, Н.Т.Тверезовська, Дж.Хармер, А.О.Ярошенко та ін., які погоджуються, що «...опанування способів навчальної діяльності в комп'ютерному середовищі вимагає використання інших методів, ніж у традиційній освіті» [2, с.20-21].

Виклад основного матеріалу дослідження. Великий вплив інноваційних технологій на різні аспекти освіти засвідчує, що необхідно більш детально та точніше вивчати сучасні методи та прийоми навчання, їх результати. Цілі навчан-

ня іноземних мов залишаються попередніми, проте різко змінюється процес комунікації та менеджменту в системі вищої освіти.

Рівень розвитку інформаційних технологій відіграє велику і визначальну роль в становленні та розвитку інформаційного суспільства, в якому, як зазначає В.Г.Кремень, «виробником знань є наука; розповсюджувачем - освіта, а носієм - людина. Тому, якщо ми зосередимо зусилля суспільства і, передусім, освіти та науки на розвиток людини, на тому, аби створити всі передумови, щоб кожна особистість була здатною до самопізнання і до саморозвитку з тим, щоб у дорослому житті, у виробництві себе реалізувати, то будемо мати і динамічний економічний розвиток, і будемо мати щасливих людей» [3, с.6].

Процес інформатизації в Україні набув цілеспрямованого і загальнодержавного значення з прийняттям Закону України «Про концепцію Національної програми інформатизації» (1998р.), постанови КМУ від 22.03.1999 р. На 431, якою були затверджені завдання Національної програми інформатизації України, державним замовником яких було МОН України. На Всеукраїнському з'їзді працівників освіти України у 2001 р. була схвалена Національна доктрина розвитку освіти України, яка була затверджена Указом Президента України від 17.04 2002 р. № 347/2002 [4,с.360].

Система середньої та вищої освіти набуває помітних змін. Інформаційний розвиток суспільства, на який впливають економічні, політичні та демографічні зміни, набирає все більших обертів у формуванні мультимедійної грамотності особистості.

Мультимедійна грамотність - це не лише доповнення до алфавітної чи аудіовізуальної грамотності, швидше вона їх поєднує, одночасно доповнюючи її особистими характеристиками, які пов'язані, перш за все, з інтерактивністю інтерпретацією та асоціаціями. З одного боку, вона забезпечує конвергенцію мови та медіа, а з іншого - суттєво змінює контекст і умови прийому та сприймання. Мультимедійна грамотність - це процес, який є невід'ємною частиною соціальної інтеракції, за допомогою якої виражається особистість кожного [1 ,с.114].

Інтерактивні технології дозволяють значно індивідуалізувати процес навчання та викладання іноземних мов шляхом створення адаптуючих навчальних програм різних рівнів. Навчальні мультимедійні програми сприяють правильній структуризації змістового компоненту навчального матеріалу, самостійному вибору траєкторії проходження повного чи скороченого варіантів навчання. В контексті наведених міркувань доцільно припустити, що вдосконалення методики викладання іноземної мови з використанням інтерактивних технологій слід розглядати, з одного боку, як потребу у системі вищої освіти, з іншого - як необхідний компонент їх професійної підготовки з впровадженням інноваційно-інформаційних технологій при вивченні іноземної мови.

Умови, в яких опиняються викладачі, можуть різко відрізнятися і доступ, який отримують викладачі до комп'ютерного класу чи центру вивчення іноземної мови, одночасно впливатиме на якість та ефективність проведення занять з використанням комунікаційних технологій.

Використання мультимедійних засобів, інтерактивних систем не може не вплинути на психологічні процеси особистості, її особистого ставлення до інших, власну точку зору та позицію. ПК є могутнім допоміжним засобом для студентів, щоб краще зрозуміти особливості вивчення того чи іншого предмета, правильного усвідомлення життя та реальності. Сьогодні, серед науковців, побутує думка, що освітню інноваційну систему можна «рахувати» успішною, якщо студентам чи учням прищеплюються та навіюються новий тип мислення, розуміння реалій життя, а не лише вміння друкувати чи працювати на ПК.

В будь-якому разі, основну ланку в навчально-виховному процесі, і зокрема на уроці, займає звичайно ж викладач. Чи зміниться його роль в умовах використання інновацій? Чи залишиться він основною «фігурою» у викладанні? Як ми бачимо, його роль вже набагато в чому радикально змінилась. Його діяльність стала не лише ще більш важливою, але і складнішою в той же час. Змінюється зміст його роботи - вона набуває роль наставництва, яка вимагає не лише щоденного оновлення знань, але й широко методичну компетенцію. Звичайно, науковці та навчальні частини ВНЗ повинні бути готові до протистояння викладачів та їх незгоди, спричинену збільшенням витрат їхнього часу на підготовчу роботу та проведення продуктивних занять з студентами. Якщо колись на підготовку до звичного заняття викладачеві потрібно було приділити приблизно 2 години, то зараз ця цифра автоматично збільшується. Підготовка мультимедійного забезпечення, врахування часу та кількості необхідного матеріалу для вивчення, для самостійної та творчої роботи студента - все це вимагає великої кількості часу підготовки від викладача. Викладач повинен мати ґрунтовні знання з свого предмета, майстерно володіти методикою викладання цього предмета, використовувати інтердисциплінарні та міжпредметні зв'язки.

Визначальне місце в сучасній освіті займає дистанційне та он-лайнове навчання. Роль студента та викладача при такій формі навчання радикально змінюється. Замість передачі готової інформації від викладача до студента, з'являється нова форма навчання: коли студент самостійно визначає основні цілі та завдання навчання. Як зазначає П.Реннер, «адекватний педагог в такій ситуації виконує роль консультанта та організатора необхідних ресурсів. Проблеми виникають тоді, коли вибраний стиль викладання не відповідає рівню готовності студентів» [8, p.123].

Студенти чи учні, які неохоче приймають участь під час навчальних занять з іноземної мови, проявляють ініціативу та бажання приймати участь в он-лайн-вих курсах, дискусіях. Це сприяє активному використанню мови в автентичних ситуаціях, що й передбачається комунікативним підходом на навчання іноземних мов. Помітно підвищується мотивація студентів, адже їм запропоновано спілкуватися з ровесниками та однолітками. Спілкуючись в режимі он-лайн, мова, при цьому, вивчається в автентичному середовищі.

В режимі комп'ютерно-опосередкованої комунікації студенти не тільки пишуть на іноземній мові, але і більше читають. їм приходится читати повідомлення своїх партнерів по чатах та форумах, щоб бути на рівні з друзями у дискусіях. Експериментально доведено, що завдяки досить швидкому темпу дискусій, студенти навчаються шукати основну думку в повідомленні і не фокусуватися на окремих словах [7, p.128].

Очевидно, вдосконалення комп'ютерної грамотності, використання його можливостей, зокрема мультимедійних засобів і технологій, є важливою умовою для збільшення загальної культури викладача з будь-якої дисципліни.

Вдале та розумне поєднання освітніх засобів означає появу нових і нових граней цього питання. Лише декілька років тому, вчені наголошували на «широкому та повсюдному» вживанні ПК в освіті. Сьогодні ж, говорячи про використання мультимедійної продукції та її засобів, вчені, методисти, викладачі почали використовувати ПК, дотримуючись принципів «послідовно, добре продумано, обережно та майстерно».

Традиційне заняття не дозволяє забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента, скоріше, має місце монолог викладача. Комп'ютер, на відміну від інших засобів навчання (книга, магнітофонний запис, телевізор, і т.п.), володіє здатністю реагувати на те, що відбувається. Характер його реакції визначається поведінкою тих, хто з ним працює. Оскільки відповіді ПК визначаються намірами

і бажаннями того, хто з ним працює, то між комп'ютером і людиною виникає «обмін інформацією». Більш того, працюючи з комп'ютером, студент отримує відчуття, що він сам «керує» своєю навчальною діяльністю.

У наш час використання сучасних мультимедійних технологій для організації процесу освіти - це актуальна проблема створення якісних навчальних систем з використанням найновіших технологій. Розробляючи кожну освітню систему, важливо правильно організувати інтерфейс і вибрати адекватні мультимедійні технології для представлення інформації, оскільки сприйняття нової інформації великою мірою залежить від способу її представлення.

Використання інноваційних технологій та програм в навчально-виховному процесі вимагає індивідуалізації та персоналізації навчання. Це сприятиме розвитку мовленнєвих здібностей студентів, які є менш успішними, які «відстають» у процесі навчання. Персоналізований підхід сприятиме актуалізації пізнавальної діяльності, інтелектуальних сил більш здібних учасників навчального процесу, заохотить їх до вивчення іноземної мови, творчої, пошукової роботи.

Література:

1. Бакулев Т.П. *Новые медиа: теория и практика*. - М.: КЛМ, 2008. - 137 с.
2. Зязюн І.А. Особливості педагогічної дії в комп'ютерному середовищі / І.А. Зязюн // *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Збірник наукових праць. - Львів: ЛДУ БЖД 2006. - С. 20-21.
3. Кремень В. Г. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства* / В.Г. Кремень // *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Збірник наукових праць. - Львів: ЛДУ БЖД. 2006. - С. 6-7.
4. Кремень В.Г.. *Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України: головний ред.. В.Г. Кремень*. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С. 360.
5. Gavin Dudeney, Nicky Hockly. *How to teach English with technology*. - Pearson Education Limited. - 2007. - 192 p.
6. Jeremy Harmer. *How to teach English*. New edition. - Pearson Education Limited. - 2007. - 288 p.
7. Kern R. *Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production*. *Modern language Journal*, 1995. 79 (4). Pp. 457-476.
8. Renner P. *The art of teaching adults: How to become an exceptional instructor and facilitator*. Vancouver. Training Associations, 1993.

УДК 378.147

Г.В.ТОВКАНЕЦЬ

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Анотація. В статті розглядаються дидактичні аспекти, які впливають на розвиток вищої економічної освіти на сучасному етапі. Окреслено підходи до застосування сучасних методів навчання у вищій школі, змістового наповнення, організації стажування та партнерських відносин, забезпечення гуманітарних основ економічної освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація навчальних планів, методи навчання, професійне удосконалення викладача вищої школи, економічна освіта.

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические аспекты, влияющие на развитие высшего экономического образования на современном этапе. Очерчены подходы к применению современных методов обучения в высшей школе, содержательного наполнения, организации стажировки и партнерских отношений, обеспечения гуманитарных основ экономического образования.

Ключевые слова: интернационализация учебных планов, методы обучения, профессиональное совершенствование преподавателя высшей школы, экономическое образование.

Annotation The article deals with didactic aspects that affect the economic development of higher education at the present stage. Outlined approaches to the use of modern methods of teaching in higher education, content content, organization and training partnerships, providing humanitarian foundations of economic education.

Key words: internationalization of curricula, teaching methods, improving teacher professional higher education, economic education

Економічна інтеграція як головна умова суспільного світового розвитку у ХХІ ст. є істотним фактором економічного розвитку держав у цілому та економічної освіти. Адже економічна та бізнес-освіта можуть відігравати ключову роль у розумінні та вирішенні невідкладних проблем світового значення, виявленні економічних причини глобальних проблем і прогнозування наслідків. В сучасних умовах, на початку ХХІ сторіччя особливого значення набувають проблеми неперервної освіти, зокрема неперервної економічної освіти.

Проблеми удосконалення вищої освіти, економічної зокрема, були предметом аналізу багатьох вчених-педагогів, економістів, соціологів (Н. Абашкіна [7], В.Базилевич [10], Б. Вульфсон [2], В. Кремень [6], Н.Ничкало [7], Т. Оболенська [5], О.Г. Романовський [9]).

Проте і на сьогодні залишаються актуальними питання, наскільки повинні бути інтегровані освітні програми, якою мірою і як процеси глобалізації повинні відбутися на системі підготовки економічних кадрів. «Сучасна тенденція у сфері освіти - створення єдиного освітнього простору в Європі - це реальність, без якої не можливо формувати і втілювати в життя стратегію розвитку освіти, ...але реформування слід здійснювати так, щоб результати реформ сприяли розвитку економіки України, суспільства в цілому, а національна освіта не втратила своїх здобутків» [10;8]. Це повною мірою стосується і економічної освіти.

Мета нашої статті: окреслити дидактичні аспекти розвитку економічної освіти в умовах глобалізаційних процесів.

Вища економічна освіта, зберігаючи своє значення в умовах глобалізації, потребує певного коригування. Від її змісту і якості, професійної майстерності професорсько-викладацького складу багато в чому залежить ефективність економічної освіти, а в кінцевому варіанті і ефективність економіки в цілому. Розглядаючи питання ефективності економічної освіти в умовах глобалізації, на нашу думку, доцільно звернути увагу на декілька аспектів: наповнення змісту навчальних планів та предметів, удосконалення методів викладання, розширення інформаційного забезпечення, особистість викладача, врахування можливостей самостійного вивчення предметів, а також науково-методичне забезпечення навчального процесу.

Відзначимо, що в інтересах створення ефективних і гармонійних взаємин між бізнесом і суспільством доцільно поглиблювати та розширювати змістове навантаження курсів, в процесі викладання більше уваги приділяти проблемам ринку, тенденції до нерівності, «мережі соціальної безпеки», ділової етики, посиленні міжнародних аспектів. Можливо, нині актуальним є інтернаціоналізація навчальних планів, яку може забезпечити включення як компоненту підготовки фахівця-економіста питань міжнародних аспектів економічної діяльності, розши-

рення обсягу знань з міжнародних, фінансових і соціальних питань, їхній взаємодії в ринковій економіці, проблем прикордонного співробітництва. Доцільним є введення у навчальні плани не тільки спеціалізованих груп, а всіх спеціальностей таких навчальних курсів, як «Економічний розвиток», «Міжнародні фінанси і банківська справа», «Порівняння економічних систем та права», «Європейське право», «Міжнародні комунікаційні технології» тощо.

Підкреслимо, що не менш важливими є дисципліни, пов'язані з формуванням особистісних якостей фахівця: «Етичні норми», «Етика в бізнесі», «Психологія комунікації». Адже на сучасному етапі істотно зростає роль гуманітарної освіти. Тим самим доводиться своєчасність висловлення відомого американського економіста-педагога Алана Грачі, який наголошував, що економіка «як функціональна наука повинна мати соціальну вартість, навчаючи людство більш ефективно вирішувати економічні проблеми». В унісон цим словам звучить і висловлення іншого дослідника Лео Роджина, який наголошує, що викладачі економічних дисциплін повинні навчати тому, що «економічні теорії та концепції породжені світом людської дії, а не навпаки - нібито дії суб'єктів економічного прогресу мають підлаштовуватися до вимог та аксіом економічної теорії» [8;36]. Вищий навчальний заклад зобов'язаний давати не тільки спеціальні знання, пов'язані з професією випускника, але і передати йому систему стійких життєвих цінностей, що мала б гуманний характер і стала основою його світогляду. Гуманітарні дисципліни при цьому повинні мати дві важливі складові: національну і загальносвітову. Визначальними факторами (при всій очевидності інтеграції) залишаються національні традиції, особливості країн і їхньої культури. Так чи інакше ці фактори будуть відбивати не єдність, а відмінність при одночасно загальних кваліфікаційних вимогах. Економіст повинен вміти оцінити соціальні наслідки економічних і управлінських рішень, використовуючи не тільки математично-статистичний, скільки соціально-гуманітарний підхід.

Особливого підходу у контексті інтеграційних та глобалізаційних процесів вимагає організація практичного навчання студентів-економістів. Якщо ще на сьогодні організація проходження виробничої практики на підприємствах, в організаціях, установах, що пов'язано зі сферою обслуговування (банківська сфера, торгівля, туризм) не викликає проблем, то у виробничій сфері практично немає можливості проходження такої практики через незначну кількість промислових підприємств.

Відзначимо, що підвищенню ефективності вищої економічної освіти сприяли б закордонні стажування. Особливо це стосується вузів прикордонних регіонів, де, на нашу думку, організувати таке стажування було б вкрай важливим. Але, на жаль, іноді фінансові, іноді особистісні проблеми не створюють належних умов для організації такої форми навчального процесу. Варто активніше залучати можливості європейських та світових фондів, які спеціалізуються на освітній діяльності (Erasmus Mundus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Tempus, Спеціальна програма «Люди» Сьомої Рамкової Програми ЄС з досліджень та технологічного розвитку, Міжнародний фонд "Відродження», Європейський освітній фонд). Наприклад, у Чеській Республіці у Вищій економічній школі (VSE) таке стажування є нормою. Стажування протягом семестру у вузах економічно розвинених країн (Англія, Південна Корея, США) вважається ефективною формою удосконалення професійного рівня майбутніх фахівців [12].

Серед дидактичних проблем професійної освіти слід виділити методи навчан-

ня, при виборі яких останнім часом зіштовхувалися два підходи: перехід від монологу до діалогу з використанням ситуаційних завдань, з одного боку, і навчання в режимі «он-лайн» [4;76]. Прихильники першого підходу стверджують, що він стимулює розвиток мислення студента, поліпшує навички викладу ідей, розвиває здатність слухати інших людей. Послідовники інтерактивного методу, у свою чергу, вказують на те, що він зводить віч-на-віч студента і викладача, дозволяє застосовувати активне обговорення в навчальній аудиторії, додає жвавості дискусіям і аналізу. Навчання в режимі реального часу здатне надати можливість (особливо для студентів, що не мають можливості здобувати освіту іншим способом) одержати освіту там і тоді, де і коли це їм бажано, шляхом використання комп'ютерів з підключенням до Інтернету і за допомогою скорочення часу перебування в студентських групах. Перевага одного методу над іншим буде залежати від багатьох факторів, наприклад, від зацікавленості студента, рівня курсів і наявного устаткування. У даному випадку обмеження економічного характеру, мабуть, вплинуть на вибір методу навчання, оскільки навчальний заклад змушений приймати непрості рішення і робити важкий вибір. Не відкидаючи традиційних методів навчання, з'являються прихильники нових, інтерактивних. Продуктивним є навчання в режимі «он-лайн» на основі вузівських мережевих систем. Не менш продуктивними є метод розбору реальних ситуацій (кейс-метод), метод проектування, дослідницький та проблемний методи. Використання нових технологій викладання, істотно підвищуючи інтерес студента до вивчення економічних дисциплін, поглиблюючи знання за допомогою моделювання змін економічної ситуації, дозволяє покращити уявлення про справу у реальному виді, причинах подій, що відбуваються.

Підкреслимо, що відкритою системою навчання, яка передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа, є дистанційна освіта. Як навчальний матеріал, використовуються спеціально підготовлені друковані видання, які доповнюються аудіо- і відео касетами, технологією комп'ютерного навчання, телевізійними лекціями і теле-текстом.

Розвиткові вищої економічної освіти в умовах глобалізації та інтеграції позитивного поштовху, на нашу думку, надасть система партнерства. Одним із завдань такої педагогічної проблеми є формування психологічної готовності до встановлення партнерських зв'язків. Під партнерством розуміється пошук сфер співробітництва, можливість служити загальним інтересам, рівність сторін і їхніх зобов'язань. Цьому б сприяло активне проведення міжнародних конференцій, семінарів, обмін студентами на рівні вузів України та Європи. Та викликає стурбованість тим, що багато студентів через фінансові проблеми не можуть брати участі у міжнародних освітніх програмах, конференціях. Знання і досвід не залежать від регіону, вони скрізь важливі, привносять багато корисного особливо тоді, коли мова йде про гармонізацію в сфері ділових навичок, ділового спілкування.

Варто звернути увагу на те, що якість процесу викладання в системі підготовки фахівця-економіста зумовлюється насамперед особистісними характеристиками самого викладача. Як зазначає Фіцула М.М., викладач вищої школи повинен «досконало володіти матеріалом, педагогічною технікою, методикою викладання, він має бути педагогічно виваженою людиною, якій притаманні високі моральні якості» [11;54]. Тому професійне удосконалення викладача вищої шко-

ли є тим компонентом, що безпосередньо впливає на процес глобалізації та інтеграції вищої економічної освіти.

В цілому, інтеграція освіти України, і економічної в тому числі, «у міжнародний освітянський простір базується на принципах пріоритету національних інтересів, збереження і розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої, людино- і культуротворчої спрямованості міжнародної співпраці, орієнтації на національні, європейські та загальнолюдські фундаментальні цінності, розвивального системного і взаємовигідного характеру співпраці та толерантності в оцінюванні й сприйнятті зарубіжних систем освіти» [1;74].

Ми окреслили ті проблеми, які, на нашу думку, потребують нагального вирішення. Безумовно, в час інформаційних, економічних, політичних та соціальних трансформацій всі питання освітнього процесу потребують удосконалення. Постійне поглиблення змісту навчання, врахування національних традицій та можливостей, гуманітаризація, широке застосування інформаційних технологій як засобу та предмету навчання, урізноманітнення методів та форм організації навчання, підвищення фахового рівня викладачів, врахування європейського та світового досвіду будуть важливими в інтегруванні у систему європейської вищої освіти, що надасть змогу формувати мислення і дії економіста ХХІ століття як всебічно освіченого фахівця, що зуміє розібратися в задачах, які перед ним ставлять, і вирішувати їх, використовуючи свій освітній та інтелектуальний потенціал.

Поліпшення якості вищої професійної освіти має стати одним з головних завдань сучасної державної освітянської політики, оскільки саме освіта у розвинутих європейських державах є пріоритетом розвитку громадянського суспільства.

Література

1. Вища освіта в Україні. - К.: Знання, 2005. - 327с.
2. Вульфсон Б. Стратегия развития образования на Западе на пороге ХХІ века. - М., 1999, - 208 с.
3. Лопус Джейн. Зміст економічної освіти США // Географія та основи економіки в школі. - 1997- №4, - С. 36.
4. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі. - К.: Центр учбової літератури 2007. - 232с.
5. Оболенська Т.Є. Маркетингові комунікації вищих навчальних закладів в Україні. К: Київський національний економічний університет, 2001.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: Документи і матеріали 2003-2004рр. / МОНУ. Тернопільський нац. Пед. Ун-т ім. Гчатюка; За ред. В.Г.Кременя; Авт. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш та ін. Ч. 1.-К- Тернопіль; ДТПУ, 2004.-147 с.
7. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія /Н.В.А-башкіна, О.І. Аксентьева, Р.І. Антонюк, та інші; за ред. Н.Г. Ничкало, В. О. Кудіна - 2-ге, вид. - Черкаси: Вибір, 2002. - 322с.
8. Педагогіка вищої школи. Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд, - 3-тє вид., перероб. і доп. - К.: Знання, 2007. - 495с.
9. Романовський О.Г. Вища освіта на зламі тисячоліть. - Книга 1: Ефективна підприємницька освіта як фундамент економічного розвитку демократичного суспільства. Наукове видання / О.Г. Романовський. - К.: Деміур, 2000. - 248 с.
10. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес / За ред В.Д.Базилевича. - К: Знання, 2006 - 326 .
11. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. - К.: Академвидав, 2006. - 352с.
12. Narodní agentura pro evropské vzdělávací programy [Електронний ресурс]// Режим доступу: <http://www.paep.cz/index>.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ
ТА ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ
КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

Анотація. У статті розкрито особистісно зорієнтовані технології навчання курсантів-пенітенціаріїв, висвітлено особливості організації групової роботи на практичних заняттях при вирішенні ситуацій, які максимально наближують навчання з подальшою практичною діяльністю.

Ключові слова: компетентнісний підхід, групова робота, технології навчання.

Аннотация. В статье раскрыто личностно ориентированные технологии обучения курсантов-пенитенциариев, раскрыто особенности организации групповой работы на практических занятиях при решении ситуаций, которые максимально приближают обучение с дальнейшей практической деятельностью.

Ключевые слова: компетентностный подход, групповая работа, технологии обучения.

Annotation. The article is dedicated to research of personal oriented educational technologies while teaching cadets - future penitentiary personnel. The peculiarities of group study using close-to-practice situations are carried out in the article.

Key words: competent approach, group study, educational technologies.

Актуальність теми. Освіта є процесом системного формування знань, умінь та навичок, який включає в себе викладання та учіння. В наш час існує протиріччя між обсягом актуальної професійної інформації та способами її переробки, передачі та сприйняття. Тому виникає потреба в таких особистісно орієнтованих педагогічних технологіях, в основі яких знаходився б розвиток особистості майбутнього фахівця: творче та критичне мислення, вміння аналізувати, приймати виважені рішення, взаємодіяти з колегами.

Безсумнівним особистісно орієнтованим чинником підготовки сучасного фахівця є формування у нього системного стилю мислення. На цільовому рівні цей підхід обґрунтований у працях В. Андрущенка, І.Зязюна, В. Кременя, М. Левшина, В. Лугового, Ю. Мальованого, О. Савченко, С. Сисоевої і ін.

Сформувати системний стиль мислення у майбутнього фахівця виступає однією із важливих складових професійної підготовки. Зокрема, вважається, що системне мислення дозволяє абстрагуватися від часткового та його характеристик, виявляючи, між тим, глибокі зв'язки та закономірності. Розвиток вміння простежувати такі взаємовпливи і становить основу системного мислення. Аналіз досліджень з даної проблематики [1; 6; 11; 17] говорить про те, що теоретичні та методологічні аспекти застосування особистісно зорієнтованих технологій, які дозволяють формувати системне мислення в процесі навчання як учнів, так і студентів достатньо повно висвітлено, але стосовно курсантів-пенітенціаріїв залишаються "білими плямами" питання, що стосуються особистісно орієнтованих технологій навчання та формування у них здатності до системного мислення.

Мета даної публікації: окреслити теоретико-методологічні основи щодо використання особистісно-орієнтованих технологій навчання в процесі підготовки персоналу Державної кримінально-виконавчої служби, в основі яких лежить сукупність різноманітних форм, методів та прийомів передачі професійного досвіду під час групової діяльності при розв'язанні конкретних ситуацій.

Виклад матеріалу. Зважаючи на те, що індикатором особистісно-орієнтованого навчання виступають набуті компетентності, важливим є з'ясування їх актуального набору [18; 19].

Зокрема, загальні компетентності розділені на три групи: інструментальні, міжособистісні та системні. До системних віднесено 10 компетентностей: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; уміння управління інформацією (здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення. Вісім міжособистісних компетентностей - здатність до критики і самокритики; здатність працювати в команді; міжособистісні вміння; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність взаємодіяти з експертами в інших предметних областях; здатність сприймати різноманіття і міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; прибічність етичним цінностям. Нарешті, 12 системних цінностей визнано такими: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі вміння; здатність до навчання; здатність до адаптації до нових ситуацій; здатність до генерації нових ідей (творчості); лідерство; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розроблення проектів та управління ними; здатність до ініціативи та підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху [18].

Крім того, дослідники визначають компетентність як інтегральну характеристику результату освіти, навчання, тобто як "поінформованість, обізнаність, авторитетність" [2; 7; 8; 9; 15].

Перевірити рівень знань, умінь та навичок, а отже і компетентності, можна за допомогою різних форм контролю (екзамен, тест, перевірка, контрольна робота тощо).

Часом, використання інтерактивних методів навчання утруднює оцінювання навчальних досягнень, а тому вироблення критеріїв оцінювання, єдиних стандартів, еталонів, зразків оцінювання та досягти повної об'єктивності в оцінюванні неможливо. Як зазначають науковці, "оцінки можуть бути номінальними (наявність або відсутність вимірювальної ознаки) або рейтингові із застосуванням рангової шкали щодо ступеня прояву набуті якості. Оцінювальні методи - співставлений, висновок, міркування, твердження, коментар авторитетного колективного або індивідуального суб'єкта щодо якості, характеру засвоєних систем цінностей - ціннісні оцінки. Кожна з даних оцінок має бути прохідною (заліковою), тобто не передбачати санкцій, крім явно небезпечних випадків" [13, с.85-86].

Зосередження під час навчання на поглибленому опануванні об'єктом учіння певної освітньої інформації і розвитку на цій основі відповідних професійних здібностей, умінь (навичок), компетентностей особистості, дозволить зменшити ризики не об'єктивності контролю досягнень. Сприяють цьому і особистісно орієнтовані технології навчання.

У психолого-педагогічній літературі досить широко висвітлені чинники особистісно орієнтованого навчання і виховання.

О. Савченко виокремлює такі ознаки особистісно орієнтованого навчання:

- зосередження на потребах суб'єктів навчання;
- забезпечення діагностичної основи навчання;
- переважання навчального діалогу;
- співпраця, співтворчість між суб'єктами навчального процесу;
- створення ситуацій вибору і відповідальності;
- турбота про фізичне та емоційне благополуччя суб'єктів навчання;

- максимальна відповідність специфіці пізнавальної діяльності суб'єктів навчання;
- стимулювання їхнього розвитку і саморозвитку [1].

Зрозуміло, що у цьому випадку зростає роль викладача, який має ефективно використовувати пізнавальні завдання для курсантів, постановку до них системних запитань, застосовувати різноманітні методи навчання, в тому числі і групові.

Застосування групових методів навчання обумовлено тим, що як зазначають науковці, "фронтальна діяльність полягає у виконанні всіма студентами під безпосереднім керівництвом викладача спільних завдань. При цьому академічна група спрямовується на роботу в єдиному темпі. Впродовж всього фронтального навчання викладач намагається згуртувати студентів, перетворити академічну групу чи підгрупу у працездатний первинний колектив, проте високої активності навчальних дій, як правило, досягти не вдається.

Доводиться констатувати, що фронтальна навчальна діяльність зорієнтована на середніх студентів. На абстрактного середнього студента розраховані її темп, об'єм і рівень складності матеріалу. Студенти з низьким рівнем навчальних можливостей за таких умов не спроможні сприйняти й осмислити матеріал у повному обсязі. Якщо ж знизити темп фронтальної роботи, то це ще більше негативно позначиться на сильних студентах. От і виходить, що від фронтальної навчальної діяльності завжди потерпає певна частина студентів. Як суттєву особливість фронтальної діяльності слід виділити те, що від навчальних зусиль одного з її виконавців не залежать результати діяльності всіх інших" [13, с. 146].

Таким чином, навчальна діяльність не може зводитись лише до фронтальної та індивідуальної роботи.

Так, зважаючи на важливість "системного світогляду" у професійній культурі фахівця, І. Зязюн зазначає: „системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей до вибудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для інформування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну діяльність" [5, с. 42].

Разом з тим, недолік "фронтальної та індивідуальної діяльності" вдало компенсує групова робота, яка є спільною навчальною діяльністю невеликих за складом груп студентів ... Досягнення загальної мети навчання відбувається завдяки спільним зусиллям представників групи, які діють як єдиний суб'єкт групової діяльності, а безпосереднє спілкування студентів є одночасно і умовою, і результатом цієї діяльності" [13, с. 148].

Видатний педагог В. Сухомлинський наголошував, що потреба набувати знання найкращим чином стимулюється тоді, коли людина повинна навчити інших, надати їм допомогу у навчанні [16].

Завдяки груповій діяльності досить успішно реалізуються розвиваючі цілі навчання. Найбільший вплив діяльність у групі справляє на мислення студентів, оскільки контакти й обмін думками істотно його стимулюють і зміни характеру розумової діяльності відбуваються в таких напрямках:

- прискорюються асоціативні процеси і збільшується їх цінність;
- розширюються інтереси учасників групової роботи;
- узагальнюються й систематизуються уявлення, стимулюються аналітична й синтетична діяльність мислення [13, с.162].

Людський мозок пристосований природою до виконання кількох функцій одночасно, а контрольована волею людини складова його активності поряд чи перевищує 10% загалу [3]. Мислення, емоції, уява й інші складні процеси протікають у ньому поряд з дією механізмів обробки інформації і соціально-культурної

взаємодії - спілкування з іншими людьми [12]. Виходячи з цього, викладач може використовувати різноманітну за змістом і формами групову навчальну діяльність.

Метод розгляду конкретних ситуацій відноситься до технологій активного навчання, в основі яких лежить факт (ситуація), яка потребує аналізу, з'ясування причин протиріч, що виникли та оперативне прийняття рішень. С. Мухіна, А. Соловйова [10, с.100-101] класифікують конкретні ситуації на:

- ситуацію-проблему, коли вона є прототипом реальної проблеми. За допомогою подібної ситуації можна виробити вміння пошуку оптимального рішення;
- ситуація-оцінка, коли є прототип реальної ситуації з готовим рішенням, що пропонується і яке треба оцінити як "правильне" чи "неправильне" та запропонувати власне рішення;
- ситуація-ілюстрація, коли є прототип реальної ситуації, яка вміщена в матеріалах лекції. За допомогою подібних прикладів починається процес з використання конкретних ситуацій на практичних заняттях. Візуальна образна ситуація виробляє вміння кодувати інформацію для більш простого способу її вирішення;
- ситуація-тренінг, коли прототипи банку стандартних або інших ситуацій залежно від поставленої мети передбачають напрацювання певних вмінь. При тому ситуації поділяють на класичні (взяті з літератури або практики та штучно сконструйовані), живі ситуації (беруться з життя та описуються в тій послідовності, в якій вони відбуваються), розгляд кореспонденції (проводиться аналіз документів та формується вміння їх уважно читати, виділяти головне та другорядне та прогнозувати рішення);
- дії за алгоритмом, за інструкцією, за стандартом (вирішення уміння діяти відповідно до нормативних документів).

Все це знаходить своє відображення в навчанні курсантів та розвитку у них професійних здібностей. Наприклад, здібності розуміти мотиви поведінки засудженого, встановлювати з ним емоційний контакт, активно впливати на його моральну, емоційну та розумову сферу. Для цього, на навчальних заняттях, створюються умови, що сприяють формуванню у курсантів певного складу розуму, розвитку інтелекту, виробленню умінь та навичок, що обумовлені специфікою подальшої професійної діяльності.

Слідуючи за М. Дьяченко [4] можна виділити такі професійні вміння та компетентності, які слід формувати у курсантів під час навчання:

- аналізувати та оцінювати реальну ситуацію та зіставляти її з відповідними завданнями та цілями, застосовуючи певні методи або методичні прийоми, що дають змогу розв'язати дану проблему;
- збирати, обробляти та узагальнювати відомості про характер ситуації та фактичний стан даної проблеми відповідно до диференційованого підходу в роботі з різними категоріями засуджених; визначати умови заміни існуючих підходів, методів та методичних прийомів чи засобів виправлення на досконаліші, знаходити зв'язки даної проблеми з іншими;
- самостійно застосовувати моделі розв'язання проблеми або організувати їх реалізацію; відбирати оптимальні варіанти моделей вирішення завдань.

Напрацюванню навичок та вмінь швидкого вирішення завдань, що можуть виникати в процесі подальшої практичної діяльності курсантів в установах виконання покарань сприяє проведення практичних занять як на базі навчального закладу, так і тренування на місцевості - безпосередньо в колоніях.

Так, на практичних заняттях з пенітенціарної педагогіки та соціально-виховної роботи, що проводяться на базі Чернігівського юридичного коледжу Державного департаменту України з питань виконання покарань, курсантів ділять на

групи по 4-5 чоловік. У кожній групі призначається старший, який керує процесом обговорення та прийняття рішення за фабулою ситуаційної задачі. При тому, курсантам пропонується виступати в ролі співробітників тієї або іншої служби колонії, тобто, виконувати конкретні функції-ролі. Відповіді курсантів обговорюються в навчальній групі та коректуються з боку викладача. Такі групові заняття дозволяють розвивати у курсантів вміння раціонально використовувати час, приймаючи рішення за дуже короткий його відрізок, а також вміння вести полеміку та дискусію, відстоюючи, при тому, свою власну думку та позицію товаришів, які її сприйняли.

Висновок. Проведений аналіз сутності індивідуалізації, яку переживають курсанти за роки перебування в коледжі, показує, що навчання є особливим етапом у їхньому духовному житті, що пов'язано з пошуком свого укорінення у світі, пристосуванням до нього з напрацюванням власного кругозору, з визначенням своєї самотунності та унікальності. Період навчання - це початок становлення власного погляду на життя та індивідуального способу життя. Спілкування із викладачами, практичними працівниками на теми, що безпосередньо стосуються подальшої роботи курсантів, самостійна їхня робота з літературними джерелами, нормативними актами, учіння застосовувати ті або інші методи в роботі із засудженими - є підґрунтям формування професійного менталітету та стійкої мотивації до засвоєння нових знань в області пенітенціарії.

Перспективи подальших досліджень. Наукові дослідження, присвячені проведенню соціально-виховної роботи із засудженими [14] мають велике значення в роботі пенітенціарного персоналу і зокрема того, який задіяний в цій сфері. Однак, ці та інші дослідження торкалися здебільшого форм, методів та принципів роботи із засудженими, а відтак завдання створення сучасної системи підготовки майбутніх пенітенціаріїв на основі компетентнісного підходу потребує подальшого вирішення.

Література

1. Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. *Культура. Ідеологія. Особистість*. - К: Знання України, 2002. - 578 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / Уклад, і голов., ред. В.Т.Бусел. - К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005.
3. Гольдберг Э. *Управляющий мозг // В мире науки*. - 2004. - №1. - С. 82 - 87.
4. Дьяченко М.И. *Психология высшей школы. Учебн. пособие для ВУЗов*. - Минск, 1991.
5. Зязюн І.А., Саган Г.М. *Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів*. - К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302 с.
6. *Енциклопедія освіти / Акад пед наук України, головний ред В.Г. Кремень* - К.: Юрінком Інтер, 2008 - 1040 с.
7. Луговий В.І. *Державна політика і управління в освіті // Десять років становлення (досвід досліджень, розробок і впроваджень у сфері державного управління)*. - К: Вид-во НАДУ, 2005.
8. Луговий В. І. *Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України*. - К, 1995.
9. Луговий В. І. *Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності „Держ. управління”*. - К.: Вид-во УАДУ, 1997
10. Мухина С.А., Соловьёва А.А. *Современные инновационные технологии обучения*. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. - 360 с.
11. *Педагогічні технології (монографія за ред. С. О. Сисоевої)* - К.: Віпол, 2001. - 502 с.
12. *Основы психологии: Учебник для студентов ВУЗов /под ред. О.В.Киричука/*. - К.: Лыбидь, 1995.
13. *Психолого-педагогічне проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у вищих навчальних закладах: Монографія / За заг. ред. В.П. Андрущенка, В. І. Лугового*. - К.: „Педагогічна думка”, 2008 - 253 с.

14. Синьов В.М., Радюв Г.О., Кривіша В.І., Беца О.В. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців. - К: МП "Леся", 1997. 272 с.
15. Словник іношомовних слів/За ред. чл.-кор. АН УРСР О.С.Мельничука. - К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977.
16. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива / Методика воспитания коллектива. - М.: Молодая гвардия, 1975. - 239 с.
17. Формирование системного мышления в обучении / Под ред. З.А. Решетовой. - М.: Юнити - Дана, 2002. - 344с.
18. Gonzalez J. and Wagenaar R. Tuning methodology // Tuning General Brochure. English version. - <http://tuning.unideusto.org>. - 2007.
19. Villa A., Gonzalez J., Auzmendi E., Bezanilla M.J. and Laka J.P. Competences in the teaching and learning process // Tuning General Brochure. English version. - <http://tuning.unideusto.org>. - 2007.

УДК 371.134:81

І.Й. ХАЛИМОН

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ З ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ІНОЗЕМНА МОВА»

Анотація. У статті визначається сутність рефлексії, окреслюється її роль у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» та пропонуються шляхи її розвитку в процесі підготовки із зазначеного фаху, зокрема - в курсі «Теоретичний курс англійської мови».

Ключові слова: майбутній учитель, професійна компетентність, друга спеціальність «іноземна мова», рефлексія.

Аннотация. В статье дается определение сущности рефлексии, очерчивается её роль в формировании профессиональной компетентности будущего учителя по второй специальности «иностранный язык» и предлагаются пути ее развития в процессе подготовки по упомянутой специальности, в частности - в курсе «Теоретический курс иностранного языка».

Ключевые слова: будущий учитель, профессиональная компетентность, вторая специальность «иностранный язык», рефлексия.

Annotation. The article deals with reflection and its role in the process of formation of a future teacher's professional competence in the second specialty «foreign language». The author outlines some ways of developing reflection in the process of professional training, specifically in the course «Theoretical course of the English language».

Key words: future teacher, professional competence, second specialty «foreign language», reflection.

Постановка проблеми. У зв'язку з поширенням у сфері освіти і, зокрема, у галузі професійної підготовки майбутнього вчителя, компетентнісного підходу, метою підготовки майбутнього вчителя є формування у нього професійної компетентності з обраного фаху. У процесі наукового пошуку було визначено, що професійну компетентність майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» можна тлумачити як інтегральне особистісне новоутворення, що включає ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, особистісний і рефлексивний компоненти, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні обов'язки вчителя іноземної мови [6]. На процес формування професійної компетентності впливає низка чинників, важливе місце серед яких належить рефлексії.

Як засвідчує **аналіз останніх досліджень**, рефлексія як явище віднедавна привертає пильну увагу психологів і педагогів. Здійснюються дослідження реф-

пенсії як психічного явища, її психологічних механізмів, видів та рівнів (А.О. Деркач, І.С. Ладенко, І.С. Степанов, С.Ю. Семенов, А.О. Тюков, М.Я. Штокало, Г.П. Щедровицький). Значна увага приділяється вивченню проблеми рефлексії у вчителів (В.О. Сластьонін, О.М. Трубіцина, О.Ю. Шавріна), студентів педагогічних ВИЗ (Ю.О. Бабаян, Т.М. Яблонська), у тому числі й тих, що опановують фах учителя іноземної мови (С.В. Соколова). Дослідники наголошують на її винятковій важливості в процесі формування професійної компетентності, педагогічної майстерності, професіоналізму (М.Ю. Варбан, А.О. Деркач, Т.Є. Єрьоменко, В.О. Калінін, С.В. Самойлович та ін.).

Процес підготовки майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» має певні особливості: навчальним планом передбачено меншу кількість годин і скорочений перелік навчальних дисциплін з другої спеціальності «іноземна мова» (у порівнянні з навчальними планами з іноземної мови як першої спеціальності), студенти перевантажені предметами першої спеціальності, у них часто несформована професійна мотиваційна сфера і недостатній початковий рівень володіння мовою. Наявність цих особливостей зумовлює зростання ролі саморозвитку, самонавчання, самовдосконалення в обраній галузі. Їх рушійною силою є рефлексія. У той же час, проблема впливу рефлексії на формування професійної компетентності майбутнього вчителя, який опановує другу спеціальність «іноземна мова», механізми її розвитку не знайшли теоретичного обґрунтування у науковій літературі.

Зважаючи на це, метою статті є визначення ролі рефлексії у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова». Відповідно до мети, **завдання** статті полягають у тому, щоб: 1) розкрити сутність рефлексії як чинника впливу на формування зазначеного особистісного утворення; 2) запропонувати шляхи формування рефлексії в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова»

Основний зміст статті. З'ясування впливу рефлексії на процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» у першу чергу полягає у тлумаченні самого явища рефлексії. Термін походить від латинського *reflexio* (відображення) і означає роздуми, сповнені сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану [4, с. 803]. Але рефлексія - це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлектуючого», його особистісні характерні риси, емоційні реакції, когнітивні уявлення [2, с. 398].

Рефлексія як психічне явище характеризується такими рисами:

- спрямованістю на власні процеси в мисленні, тобто наявністю специфічної рефлексивної інтенції, зумовленої, як правило, зовнішніми факторами, труднощами в діяльності, потребою її вдосконалення;
- усвідомленим протіканням рефлексивних процесів;
- здатністю рефлексії виступати моментом розвитку будь-якої діяльності та і суб'єкта;
- об'єктністю (спрямованістю рефлексії на той чи інший ідеальний об'єкт; полі свідомості). Об'єктами можуть виступати власні пам'ять, мислення, знання вербальна функція [3].

Таке тлумачення рефлексії свідчить про її важливість для формування і функціонування решти складових професійної компетентності (ціннісно-мотиваційного когнітивно-операційного, особистісного компонентів). Як зазначав Г.П. Щедровицький, розвиток психічних функцій і здібностей у процесі діяльності **можливий лише за умови надбудови над ними вторинної рефлексивної діяльності** [8, с. 151-152].

Зокрема, здатність до рефлексії нерозривно пов'язана з формуванням усього комплексу академічних і загальнопрофесійних умінь (комунікативних, аналітичних, організаційних, умінь планування, контролю й оцінювання, готовності до постійного особистісного розвитку) [5, с. 14].

Рефлексія як одна з форм самосвідомості на рівні теоретичного мислення, орієнтована на осмислення людиною діяльності своєї і своїх партнерів [1, с. 20], може мати різні форми. Візьмемо за основу класифікацію Ю.І. Машбиця, який розглядає інтелектуальну, особистісну і міжособистісну форми рефлексії. *Інтелектуальна* рефлексія спрямована на осмислення здійснюваного суб'єктом руху в змісті проблемної ситуації і на організацію дій, які перетворюють елементи цього змісту. *Особистісна* рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення людиною себе і своєї розумової діяльності в цілому як способу здійснення свого цілісного «я». Вона є засобом адекватної самооцінки й необхідною передумовою розвитку самоконтролю, самовиховання, саморегулювання, самовизначення особистості, системи цінностей, ідеалів і мотивів. *Міжособистісна рефлексія* включає як інтелектуальну, так і особистісну рефлексію, відрізняючись від них своєю спрямованістю на самоорганізацію власної діяльності через осмислення людиною особистості і діяльності партнера по спільній діяльності. Цей вид рефлексії є фактором ефективного функціонування будь-якої спільної діяльності [1, с. 20-21]. Ці види рефлексії є важливими як для успішної навчальної, так і професійної діяльності. Крім них, виділяють ще й мовленнєву рефлексію, яка відіграє особливу роль у формуванні складових іншомовної комунікативної компетенції майбутнього вчителя ІМ і забезпечує розвиток не лише свідомої основи автоматизації мовленнєвих дій, а й професійно значущих педагогічних умінь [9, с. 160].

З метою формування рефлексивних умінь у підготовці майбутнього вчителя використовуються, зокрема, такі прийоми як спостереження (за досвідченими вчителями, колегами, уроків на відео), викладання в різних умовах (мікровикладання, викладання в команді, навчальна практика), дослідження викладання (кейс-метод, аналіз записів уроків), критична рефлексія викладацького/ навчального досвіду (ведення щоденників, самоспостереження), фокусування на критичних подіях у викладанні (розв'язання проблем, рольові ігри), проектна робота тощо [10]. Розвиток мовленнєвої рефлексії стимулюється такими прийомами навчання як пропозиція виправити мовлення товаришів, пояснити допущену ними помилку тощо [9, с. 160].

Як зазначають учені, в ідеалі педагогічний ефект рефлексивної концепції викладання навчальних предметів полягає в тому, що студенти демонструють самостійність аналітичної думки, збагаченої асоціаціями індивідуального досвіду вивчення навчальної інформації і рефлексії, збагачуються методологічно й інтелектуально, готові до творчості в будь-якій сфері діяльності [7, с. 56]. Таким чином, розвинена рефлексія, передбачаючи самоусвідомлення, самооцінку, самоконтроль, сприяє розвитку й удосконаленню ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного й особистісного компонентів професійної компетентності.

Важливість рефлексії у процесі формування професійної компетентності доведено в процесі експериментального дослідження, метою якого було перевірити педагогічні умови, що забезпечують ефективність педагогічної технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова». Експериментальне навчання здійснювалося у процесі викладання курсу «Теоретичний курс англійської мови». Особлива увага приділялася зокрема формуванню таких рефлексивних умінь як аналіз і адекватне оцінювання власної діяльності, її корекція залежно від обставин, здійснення само-

контролю, самоорганізації, самовдосконалення. Зазначені вміння формуються в процесі застосування різноманітних прийомів: залучення студентів до контролю (парні і групові форми взаємоконтролю, самоконтроль); участь студентів у виправленні допущених помилок, усвідомлення їх причин; надання студентам можливості порівнювати отриманий результат із критеріями еталону (мети); оцінювання не лише результату, а й процесу навчання.

Експериментальне навчання спрямовувалося на розвиток у студентів різних форм рефлексії: інтелектуальної, особистісної, міжособистісної, мовленнєвої. Так, для розвитку інтелектуальної форми рефлексії використовувалися такі прийоми як складання алгоритму (студенти повинні не просто виконати завдання, а й скласти алгоритм його виконання); класифікація (студенти отримують перелік мовних одиниць із завданням класифікувати їх відповідно до визначеного критерію і пояснити хід своїх думок); заглиблення в сутність (під час аналізу тексту визначити його головну думку, комунікативний намір автора; скласти план прослуханої лекції). Виконані завдання обговорювалися в групі, студенти обирали найкращі варіанти, визначали помилки та їх причини. Застосування завдань, орієнтованих на розвиток у майбутніх учителів рефлексії є умовою розвитку їх креативності: якщо на початку вивчення курсу студенти, зазвичай, підходили до виконання завдань шаблонно, то надалі вони пропонували усе більше нестандартних рішень, намагалися знайти нові підходи до розв'язання того чи іншого завдання.

Особистісна форма рефлексії розвивається шляхом спонукання студентів до самоаналізу, самооцінювання. Студенти аналізували, що вони робили на занятті, як організували свою роботу, що їм вдалося, що - ні, чи досягли вони цілей, пропонували, яким чином можна використати позитивний досвід, як відкоригувати помилки й уникнути їх у майбутньому тощо. У процесі такого аналізу усвідомлювався не лише результат діяльності, а й спосіб його досягнення. Що ж до вмінь самооцінювання, то воно є запорукою саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. Відтак, самооцінка є набагато важливішою, ніж оцінка викладача. Самооцінювання навчальної діяльності можливе за умови розуміння студентами ієрархії цілей навчальної діяльності та критеріїв, за якими вона оцінюється. Знайомство з ними відбувалося на початку вивчення курсу. Надалі формування вмінь оцінювання власної діяльності здійснювалося за допомогою таких прийомів як коментування викладачем оцінки, яка ним виставляється; коментування одним із студентів оцінки, яку виставляє викладач; взаємооцінювання і, нарешті, оцінювання власної навчальної діяльності (зауважимо, що оцінювання й коментування здійснюється відповідно до визначених критеріїв). Така послідовність дій забезпечувала поступовий перехід від оцінювання викладачем до аргументованого, критеріально-орієнтованого самооцінювання. Крім навчальної діяльності, студентам пропонувалося оцінити власний рівень сформованості професійної компетентності (на першому занятті і наприкінці вивчення курсу), особистісних якостей тощо.

Міжособистісна форма рефлексії знаходила вираження в процесі аналізу спільної діяльності під час проведення рольових ігор, виконання різноманітних завдань у мікрогрупах. Наприклад, проведені студентами фрагменти уроків обов'язково обговорювалися у групі, оцінювалися дії як «учителя», так і «учнів», підбивалися підсумки уроку, давалися рекомендації. Критично оцінюючи діяльність інших студентів, студенти вчилися аналізувати власну. Зауважимо, що студенти мали можливість оцінити не лише власну діяльність і роботу своїх колег-студентів, а й роботу викладача. З цією метою їм пропонувалося висловити свою думку про окремі заняття і про курс у цілому за такими критеріями як інформативність, новизна, зрозумілість, практична значущість для майбутньої професії,

організація занять тощо. Проведення регулярного анкетування, обміну думками зі студентами з приводу змісту курсу, організації навчального процесу мали подвійну мету. По-перше, це давало можливість експериментатору вдосконалювати курс в цілому та його окремі складові. По-друге, студенти при цьому почувалися повноправними суб'єктами навчального процесу, до певної міри творцями курсу, вони мали можливість висловлювати власну думку з приводу того, що і як вони повинні вивчати і таким чином впливати на процес і результат власної освіти.

На думку майбутніх учителів, такий аналіз процесу і результатів навчальної діяльності сприяв оволодінню найефективнішими способами виконання різноманітних завдань, а само- і взаємооцінювання допомагало їм краще зрозуміти самих себе, вчило бачити власні помилки і недоліки, спонукало до саморозвитку, самовдосконалення. Крім того, сформованість рефлексивних умінь позитивно вплинула на рівень сформованості професійної компетентності загалом, про що свідчать результати експериментальних вимірювань (у середньому в експериментальних групах він зріс майже на 25 %).

Таким чином, аналіз сутності поняття «рефлексія», класифікації її видів, а також аналіз результатів експериментальної роботи приводить до **висновку** про важливість цього психічного явища у процесі формування професійної компетентності. Здатність до рефлексії, рефлексивні вміння створюють сприятливий ґрунт для формування і подальшого розвитку всіх інших компонентів професійної компетентності. Досвід рефлексивно-орієнтованого навчання у процесі викладання курсу «Теоретичний курс англійської мови» свідчить про його безумовно позитивний вплив на процес формування професійної компетентності і необхідність пошуку ефективних шляхів створення рефлексивно-орієнтованого середовища у викладанні інших фахових дисциплін з другої спеціальності «іноземна мова», у чому і вбачаємо перспективу подальших досліджень у цьому напрямі.

Література

1. Машбиц Е. И. *Психологические основы управления учебной деятельностью: [метод. пособие]* / Е. И. Машбиц. - К. : Вища школа. 1987. - 223 с.
2. *Педагогічний словник* [за ред. М.Д Ярмаченка] - К. : Педагогічна думка, 2001. - 514 с.
3. Петухова И. А. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности / И. А. Петухова, В. Ю. Шишкина. // *Психология студента как субъекта учебной деятельности* / [ред. кол. И. А. Зимняя (отв. ред.) и др.] - М., 1989. - С. 56-65.
4. *Словник іноземних слів* [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. - К. : Довіра, 2000. - 1018 с.
5. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова. // *Иностр. яз. в школе.* - 2004. - № 2. - С. 11—17.
6. Халимон І.І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. І. Халимон. - Житомир, 2009. - 20 с.
7. Чернова Ю. К. Акроеология делового человека / Ю. К. Чернова, И. Н. Григорьева. - Тольятти, 2000. - 242 с.
8. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // *Педагогика и психика* / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. - Касталь, 1993. - С. 16-201.
9. Ярова О. Б. Використання методів педагогічного стимулювання на початковому етапі навчання іноземної мови у педагогічному ВНЗ / О. Б. Ярова // 36. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту : Пед. науки. - 2004. - № 2. - С. 155-162.
10. Richards J.C. Content knowledge and instructional practice in second language teacher education / Jack C. Richards. // *Linguistics and language pedagogy. The state of the art* / Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991 / [James E. Alatis, editor], - Georgetown University Press, 1991. - P. 76-99.

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И МЕХАНИЗМЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Анотация: Информационно-компетентностный компонент готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции представляет собой систему специальных психолого-педагогических, диагностических, методических знаний, умений, компетенций, адекватных содержанию профессионально-педагогической деятельности и без специальной подготовки остается на элементарном или функциональном уровне.

Резюме: Інформаційно-компетентна складова гатуності будучих педагогів до роботи за умов адукаційнай інтэграцыі прадстаўляе сістэму спецыяльных псіхалагічадэаггічных, дыягнастычных, метадычных ведаў, уменняў, кампетэнцый,

якія адпавядаюць зместу прафесійна-педагагічнай дзейнасці і без спецыяльнай падрыхтоўцы застаецца на элементарным альбо функцыянальным узроўні.

Annotation: The information competent component of readiness of future teachers to work in the educational integration conditions represents a system of special psychology-pedagogical, diagnostic, methodological knowledge, skills and abilities which are adequate to the pedagogical profession content, and remains on the elementary or functional level without special training.

В основе государственной политики Республики Беларусь в сфере образования лежит идея интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество: обучение не рядом, а вместе, в более благоприятных условиях, чем изоляция, в условиях максимально способствующих социальной адаптации личности.

Исследователи констатируют тенденцию к увеличению числа детей, имеющих проблемы психофизического развития: в Республике Беларусь в 1995 году число детей с особенностями психофизического развития было 93342. ребенка, а к 2009 году их число увеличилось до 126379 человек и составило 6,5% от общей детской популяции страны. Изменяются качественные характеристики категории детей с особенностями психофизического развития: кроме традиционно выделяемых нозологических групп детей с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, нарушениями речи, слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, причисляются и дети с эмоциональными расстройствами (проявлениями раннего детского аутизма, синдромом дефицита внимания, психопатоподобным поведением и др.).

В практику дошкольных учреждений образования и общеобразовательных школ внедряются модели интегрированного обучения и воспитания. Содержание, формы и методы организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития имеют специфику, детерминированную рядом социальных и культурных факторов, характером и глубиной нарушения развития, индивидуальными особенностями детей. Расширяется сфера профессиональной реализации педагогов: педагоги, не имеющие специального образования, вовлекаются в педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития.

Таким образом, актуальность проблемы определения готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции и механизмов ее формирования обусловлена рядом факторов:

- сближение систем общего и специального образования, набирающие силу интеграционные процессы в обществе и системе образования, делают необходимым расширение профессиональных компетенций педагогов, работающих в общеобразовательных структурах;

- реализация принципа гуманизации образования предполагает взгляд на личность каждого ребенка как на высочайшую ценность и создание необходимых условий ее развития, гуманного отношения общества к лицам с особенностями психофизического развития;

- новые подходы к образованию, связанные с преодолением репродуктивного стиля в обучении, обеспечением познавательной активности и самостоятельности мышления обучающихся, открывают и новые перспективы для реализации потенциальных возможностей каждой личности.

Исследование проблемы профессиональной готовности в структурно-содержательном и технологическом аспектах достаточно широко освещена в научной литературе [2-4]. Анализ психолого-педагогической литературы обнаружил различные подходы исследователей в определении сущности профессионально-педагогической готовности: комплекс внутренних сил личности, ее внутренний потенциал, оказывающий влияние на эффективность деятельности (Б. Г. Ананьев); определенное функциональное состояние, избирательная направленность (активность), психологическое условие успешности выполнения деятельности, настраивающая личность на будущую деятельность (Ю. К. Васильева, С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов); синтез свойств личности (В. А. Крутецкий.); сложное личностное образование (Л. В. Кондрашова); интегральное умение педагогически мыслить и действовать (А. И. Мищенко); свойство личности, обеспечивающее наибольшую продуктивность педагогической деятельности (Ю. В. Янотовская); особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение [1, 6 и др.]. Ф. М. Рекешева понятие профессиональной готовности рассматривает как категорию теории деятельности (состояние) и понимает ее, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой, - установки на что-либо [7]. И. А. Зимняя, В. И. Ильин, Л. А. Кандыбович, В. В. Сериков и др. рассматривают ее как субстанциональное качество личности педагога - сложное личностное новообразование, многоплановая, многоуровневая структура качеств, свойств, состояний, которые в своей совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность [5].

Под понятием профессионально-педагогической готовности педагога к работе в условиях образовательной интеграции мы понимаем сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку. Содержание и структура готовности детерминирована особенностями профессиональной деятельности.

Проведенные ранее исследования [9, 10] позволили определить структуру профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции - это информационно-компетентностный, мотивационный (установочно-поведенческий), эмпатический (эмоционально-нравственный) и коммуникативный компоненты. Нам удалось определить со-

держание, критерии и показатели сформированное™ каждого компонента. При определении сущности критериев и показателей мы опирались на положения ГОСТ 15-467 - 79: «критерии - интегральные признаки, позволяющие различать, судить и определять соответствие чему-либо»; «показатели - количественные и качественные выражения критериев».

Каждый из выделенных компонентов может иметь различный уровень сформированности: элементарный уровень; функциональный уровень; уровень системного видения.

Содержание информационно-компетентностный компонента, по нашему мнению, представляет собой систему специальных психолого-педагогических, диагностических, методических знаний, умений, компетенций, адекватных содержанию деятельности педагога в интегрированных учебных заведениях (теоретико-методологические основы психофизических нарушений, психолого-педагогическая характеристика различных категорий детей с особенностями психофизического развития, система специального образования в нашей стране; методические основы педагогического сопровождения детей с ОПФР в учреждениях образования на различных уровнях образования, условия реализации принципа коррекционно-компенсаторной направленности учебного процесса и др.). Показателями сформированности информационно-компетентностного компонента могут выступать объем знаний (полнота, прочность, глубина); их осознанность (самостоятельность суждений, доказательность отдельных положений, постановка проблемных вопросов); системность (взаимосвязь с ранее изученными знаниями, знаниями из других предметных областей, перенос знаний в новые условия профессиональной деятельности). Именно этот компонент готовности, по нашему мнению, лежит в основе подготовленности педагога к работе в интегрированных учебных заведениях.

Основными характеристиками уровней сформированности информационно-компетентностного компонента профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции являются: элементарный - профессиональные знания носят конкретный характер, отрывочны, часто искажается смысл понятий; функциональный - профессиональные знания достаточно полные и системные, адекватно используются при решении практических задач в стандартных ситуациях; ошибки в применении знаний единичны и несущественны; уровень системного видения - полные, глубокие, системные научные знания, легко переносятся в новые нестандартные ситуации; суждения самостоятельны, доказательны.

Исследование информационно-компетентностного компонента профессиональной готовности будущих учителей к работе в условиях образовательной интеграции проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборка составила 215 респондентов: студенты 3 курса дневной и заочной форм обучения (100 и 115 человек соответственно) специальностей «Дошкольное образование» и «Начальное образование». Основными методами исследования являлись: анкетирование студентов (вопросы закрытой формы), а также выполнение тестовых учебных заданий и упражнений по содержанию раздела «Введение в коррекционную педагогику» учебной дисциплины «Педагогика» (общее количество часов учебного плана - 24, в том числе 16 - лекционных и 8 - семинарских), позволивших судить о степени понимания проблемы образовательной интеграции, уровне теоретических знаний студентов, умении использовать их при решении практических задач.

Результаты проведенного исследования (анкетирования) показали достаточно высокий уровень понимания проблемы подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции. Так, 90% опрошенных подготовку педагога к работе в условиях образовательной интеграции считают важной задачей, а 10% определяют ее скорее как важную, чем второстепенную; 72% опрошенных студентов рассматривают интегрированное обучение и воспитание как социальную необходимость; 84% экспериментальной выборки полагают, что профессиональная компетентность каждого педагога должна включать подготовку к работе в условиях образовательной интеграции. Тогда как 21% опрошенных считают, что проблема интегрированного обучения и воспитания никак не касается педагогов общеобразовательных учебных заведений и относится к сфере профессиональных интересов учителей-дефектологов.

Определяя наиболее важные аспекты содержания подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции, респонденты отдают предпочтение знанию методических приемов и способов организации детей с особенностями психофизического развития (96%), а также знанию психолого-педагогических характеристик различных категорий детей с особенностями психофизического развития (95%).

Весьма интересными оказались ответы испытуемых, касающиеся оценки роли педагога в продвижении идеи образовательной и социальной интеграции детей с особенностями психофизического развития. Так, 98% респондентов считают, что необходима большая разъяснительная работа в обществе, чтобы дети с особенностями психофизического развития были приняты; а основная роль педагога группы (класса) интегрированного обучения и воспитания - формирование толерантности у нормально развивающихся детей (91%).

Оценивая значение интегрированного обучения и воспитания, 97% респондентов определяют его как первую ступеньку к интеграции детей с особенностями психофизического развития в социум, а 85% - образовательную интеграцию считают основой социальной интеграции; 87% респондентов полагают, что образовательная интеграция способствует формированию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, а в 90% ответов содержится предположение, что именно такая образовательная модель способствует развитию у нормально развивающихся детей чувства сострадания и эмоционального сопереживания; а 8% считают интегрированное обучение воспитание попыткой следовать моде, подражая западным странам.

Однако, оценивая содержание подготовки к работе в условиях образовательной интеграции в вузе, респонденты отмечают: недостаточность полученных знаний и умений для работы с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированных групп (классов) - 54%; дефицит знаний об особенностях детей различных нозологических групп - 68%; неполноту знаний и умений по обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития - 80%; недостаточность собственной информированности - 69%; невозможность обеспечения качества профессиональной реализации - 47%. Лишь третья часть опрошенных (33%) заявляют, что знания и умения, полученные в вузе, вселяют уверенность в успешности профессиональной реализации в условиях образовательной интеграции, 27% респондентов считают полученную в вузе подготовку достаточной для эффективной работы в учреждениях образования интегрированного типа.

Результаты выполнения тестовых заданий и упражнений оценивались по десятибалльной шкале и отражены в таблице.

Таблица 1

**Учебная успешность выполнения тестовых заданий и упражнений
по разделу «Введение в коррекционную педагогику»**

Учебная успешность	Отметки, в том числе (%)										Средний балл
	«1»	«2»	«3»	«4»	«5»	«6»	«7»	«8»	«9»	«10»	
Дневная форма обучения	-	-	1	7	42	14	15	12	8	1	6,1
Заочная форма обучения	-	-	2,6	29,6	40	15,5	5,2	4,3	3,7	-	5,1

Качественный анализ учебной успешности показал, что знания значительной части студентов дневной (50%) и заочной (72,2%) форм обучения могут быть отнесены к элементарному уровню: конкретны, ситуативны, фрагментарны, понимание некоторых понятий ограничено; к функциональному уровню (41% и 25% соответственно): профессиональные знания достаточно полные и системные, адекватно используются при решении практических задач в стандартных ситуациях; и лишь 9% студентов дневной и 3,7% заочной форм обучения - к уровню системного видения. Такая картина означает, что уровень усвоения содержания изученной дисциплины не может обеспечить профессиональную готовность и качество профессиональной деятельности педагога в условиях образовательной интеграции.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости внесения изменений в содержание подготовки будущих педагогов и акцентирование внимания на особенностях их профессиональной деятельности в условиях образовательной интеграции. Как отмечалось выше, информационно-компетентностный компонент готовности к работе в условиях образовательной интеграции опирается на содержательную и технологическую подготовленность студентов, включающую и теоретическую и практическую составляющие. Подготовленность определяется овладением содержания образования, отраженном в Государственном образовательном стандарте подготовки специалистов на первой ступени и реализуемом в учебных планах специальности. Подробный анализ содержания Государственного образовательного стандарта и учебных планов подготовки специалистов по специальностям 1-02 06 02-06 Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика; 1-03 04 04-02 Практическая психология. Технология (обслуживающий труд); 1-01 02 02-04 Начальное образование. Белорусский язык и литература; 1-01 02 02-09 Начальное образование. Социальная педагогика показал, что в содержании подготовки специалистов не нашла отражения информация об обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития.

Создавшаяся ситуация и задача обеспечения качества подготовки специалистов позволила нам рассмотреть вопрос о включении дисциплины "Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития" в учебный план специальности "Технология (Обслуживающий труд). Социальная педагогика" (вузовский компонент). Общее количество аудиторных часов - 46, в том числе: 28 час. - лекционные занятия, 10 час. - практические занятия, в том числе и модуль-контроль, 8 час. - лабораторные занятия, 24 час. - на самостоятельную работу, включая модуль-Анотация.

Основной целью изучения данной учебной дисциплины является повышение уровня профессиональной педагогической компетентности будущих учителей.

лей школ и социальных педагогов посредством овладения знаниями и умениями работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Среди задач изучения содержанием учебного предмета можно назвать:

- овладение общими представлениями об особенностях познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и всей личности в целом различных категорий детей с особенностями психофизического развития;

- ознакомление с системой специального образования в Республике Беларусь, нормативными документами Министерства образования Республики Беларусь, раскрывающими организационно-содержательные особенности обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития;

- изучение сравнительных характеристик психического развития ребенка в норме и в условиях физической и/или психической депривации;

- развитие у студентов адекватной социальной перцепции, оценки, рефлексии состояния и педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития и др.

Полученные в результате освоения учебной дисциплины специально-педагогические компетенции призваны обеспечить успешность решения многих профессионально-педагогических задач: организации совместной деятельности, сотрудничества, общения нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития; создания оптимальных условий для развития личности каждого ребенка; обеспечения гуманистического воспитания детей в семье и учреждениях образования, их полноценного развития и др.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. /Б.Г.Ананьев - М., 1980. - Т. 1.-230С.

2. Барабошина, Н. В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности студентов педагогического вуза / Н. В. Барабошина: Автореф. дисс. ... к-та пед. наук. - Ярославль, 1998.

3. Брызгалова, С. И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию / С. И. Брызгалова: Дис. ... д-ра пед. наук. - Калининград, 2004.

4. Гончарова, И. И. Формирование профессиональной готовности педагога к обеспечению преемственности дошкольного и начального образования / И. И. Гончарова: Дисс. ... д-ра пед. наук. - М., 2004.

5. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Мн.: Изд-во БГУ, 1976. - 175 с.

6. Мищенко, А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса /А. И. Мищенко: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук - М., 1992.-32 с.

7. Рекешева, Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов / Ф. М. Рекешева: Автореф. дисс. ... к-та психол. наук. - Астрахань, 2007. - 22 с.

8. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. - Тбилиси, 1961. - 210 с.

9. Хитрюк, В. В. Профессиональная готовность педагога: к вопросу обеспечения качества интегрированного обучения и воспитания / В. В. Хитрюк // Наука. Образование Технологии. - Барановичи, 2009. - С. 168 -171.

10. Хитрюк, В. В. Структура профессионально-педагогической готовности: к вопросу о качестве высшего образования / В. В. Хитрюк // Педагогические проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов в условиях евроинтеграции. - Днепрпетровск: 1МА-прес, 2009. - С 190-195.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Автомонов П.П., доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, к.пед.н.

Азарова Н.В., старший викладач кафедри українознавства Запорізького юридичного інституту Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ

Андрейко О.І., доцент кафедри скрипки Львівської національної музичної академії ім.М.В.Лисенка, д.філософ.м., к.пед.н.

Атаманчук П.С., завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, академік АНВО України, д.пед.н., проф.

Бабіна-Косенко О.І., доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, к.пед.н.

Башкирова Ю.В., Барановичский государственный университет

Безверха Ю.В., викладач географії, основ екології, учитель-методист гімназії «Апогей».

Белоглазова Ю.О., аспірант Інституту вищої освіти НАПН України

Бєлофастова Т.Ю., доцент Київського національного університету культури і мистецтв, к.пед.н.

Борець І.В., аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти НАУ

Борисенко Л.Л., доцент кафедри педагогіки і психології Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана, к.пед.н.

Вінніченко Н.В., викладач кафедри вищої математики Чернігівського державного інституту економіки і управління

Гедзик А.М., доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, к.пед.н.

Гпушко О.О., аспірант кафедри методики навчання математики Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

Гончарук В. А., доцент кафедри української літератури та українознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, к. пед.н.

Горда І.М., старший викладач Полтавської державної аграрної академії

Грицай Н.Б., доцент кафедри методики викладання природничих дисциплін Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.

Гузій Н.В., завідувач кафедри педагогічної творчості Національного університету імені М.П. Драгоманова, д.пед.н, проф.

Гуріненко І.Ю., старший науковий співробітник сектору міжнародного співробітництва Академії пожежної безпеки ім. Гзроїв Чорнобиля МНС України.

Жиленко М.В., доцент кафедри педагогіки Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Жорнова О.І., професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, д.пед.н.

Жорнова О.І., професор кафедри теорії початкової освіти Київського університету імені Б. Д. Грінченка, д.пед.н.

Забранський В.Я., доцент кафедри математики, теорії та методики навчання математики Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Завалевський Ю.І., перший заступник директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, к.пед.н., доц.

Запорожченко Ю.Г., аспірант кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Зарубінська І.Б., докторант КНЕУ, к.пед.н., доц.

Іванюта О.В., доцент кафедри практичної психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.психол.н.

Кабриль К.В., аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гзголя

Клак І.Є., старший викладач кафедри англійської філології Кременецького гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка

Козлакова Г.О., головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України, д.пед.н., проф.

Корець М.С., директор інституту гуманітарно-технічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, д.пед.н., проф.

Корносенко О.К., викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Коропенка

Коробович Л.П., начальник аналітично-координаційного центру Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Корсак К.В., завідувач відділу теорії і методології природничої та інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України, д.філос.н к.ф.-м.н., доц.

Костенко Р.В., докторант кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Котик Т.І., здобувач кафедри української мови та методики викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Красовська О.О., доцент кафедри початкової освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.

Кукалець М.В., доцент Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.

Леценко Г.П., професор кафедри української мови та методик викладання Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н., доц.

Лодатко Є. О., ректор Інституту науково-педагогічної та виробничої інфраструктури, к.пед.н., доц.

Лоза Г.І., завідувач редакційно-видавничого відділу видавництва «Політехніка» НУТУ «КПІ, Київський національний технічний університет України НУТУ «КПІ».

Локшин В.С., докторант відділу педагогіки і психології вищої школи Інституту вищої освіти АПН України, к.п.н., Ph D

Мамчур Н.С., аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Матковська І.Д., викладач Рівненського аграрного коледжу

Мельник О. Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Мельничук Л.Б., доцент кафедри педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.

Міськова Н.М., доцент кафедри початкової освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.

Мовчун А.І., аспірант Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Молодиченко В.В., проректор з наукової роботи Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького, к.геол.н., доц.

Музичко Л.В., доцент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана, к.п.н.

Никишова А.В., проректор по научній роботі Барановичського державного університету, к.філол.н.

Овсієнко Ю.І., старший викладач кафедри вищої математики Полтавської державної аграрної академії

Онопрієнко О.М., аспірантка Черкаського національного університету імені Б.Хмельницького

Орленко Н. А., старший викладач кафедри спортивної підготовки Національного авіаційного університету

Отич О.М., завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, д.пед.н., ст.не.

Павленко О.М., аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Пагута Т.І., декан педагогічного факультету Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н., доц.

Паладій М.В., Голова Державного департаменту інтелектуальної власності, к.е.н., доктор наук в галузі права

Пелех Л.Р., доцент кафедри англійської філології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.

Перхун Л.П., доцент кафедри кібернетики та інформатики Сумського національного аграрного університету, к.пед.н.

Плахотнік О.В., професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, д.пед.н.

Попова Д.А., завідувач кафедри іноземних мов Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н., доц.

Пригодій М.А., докторант Інституту вищої освіти НАПН України, к.пед.н., доц.

Питулик Н.В., доцент кафедри етнології та краєзнавчо-туристичної роботи Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, к.пед.н.

Регейло І.Ю., начальник науково-організаційного відділу Президії Національної академії педагогічних наук України, к.пед.н.

Серман Л.В., викладач іноземної мови Івано-Франківського коледжу фізичного виховання, аспірант Інституту вищої освіти НАПН України.

Сиротюк М.В., асистент кафедри англійської філології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка

Сліпачук С.Б., магістрант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Соляр Л.В., асистент кафедри музичних дисциплін Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка

Стасенко О.А., аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Тарутіна З.Є., старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України, к.мед.(біол.)н.

Товканець Г.В., доцент кафедри педагогіки і початкової освіти Мукачівського державного університету

Тогочинський О.М., заступник директора Інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби КНУВС, к.пед.н, доц.

Токарь Є.Б., викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України

Третьак О.С., докторант Інституту вищої освіти НАПН України, к.психол.н., доц.

Трищук О.В., завідувач кафедри «Видавнича справа та редагування НТУ України «КПІ», д.н. із соціальних комунікацій, к.фіпол.н.

Халимон І.Й., доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, к.пед.н.

Хитрюк В.В., проректор по учебной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет», к.пед.н.

Хоменко П.В., викладач кафедри біологічних основ фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г Короленка, к.п.н.

Цуруль О. А., доцент кафедри теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін Інституту природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, к.пед.н.

Швець В.О., завідувач кафедри математики і теорії та методики навчальної математики Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, к.пед.н, проф.

Яблочнікова І.О., аспірантка Інституту вищої освіти НАПН України

Яницький М.С., декан социально-психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета, д.психол.н., проф.

Яценюк Н.І., асистент кафедри Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка

ЗМІСТ

РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДХОДУ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВНЗ

<i>Атаманчук П.С.</i> Інноваційні технології формування професійних якостей майбутнього вчителя фізики	5
<i>Бабіна-Косенко О.І.</i> До проблеми тестування як сучасного методу діагностики знань, вмінь та навичок	12
<i>Белоглазова Ю.О.</i> Підвищення якості освіти в сучасних вищих технічних навчальних закладах відповідно до Болонського процесу	18
<i>Горда І.М., Швець В.О.</i> Планування моніторингу як виду діяльності у вищих навчальних закладах	23
<i>Жиленко М.В.</i> Вплив індивідуальних стратегій навчальної діяльності студентів на ефективність підготовки у вузі	28
<i>Жорнова О.І., Жорнова О.І.</i> Організаційно-методичне забезпечення науково-дослідної практики в університетах	30
<i>Запороженко Ю.Г.</i> Концепції забезпечення якості вищої освіти у європейському просторі	39
<i>Лодатко Є.О.</i> Педагогічні вимірювання в умовах інформаційного розвитку національного освітнього простору	44
<i>Мельник О.</i> Динаміка змін в управлінні навчальним процесом у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка в умовах євроінтеграції	50
<i>Перхун Л.П.</i> Оптимізаційна модель планування аудиторного навчального навантаження студентів	55
<i>Регейло І.Ю.</i> Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: теоретико-методологічний аспект	62
<i>Сліпачук С.Б.</i> Світові тенденції впровадження систем управління якістю у вищих навчальних закладах	69
<i>Токарь Є.Б.</i> Критерії та показники якості освіти як важелі управління нею ...	76
<i>Трищук О.В.</i> Методика дослідження науково-інформаційного дискурсу ...	82

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ АКСІОПЕДАГОГІКИ У МЕЖАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УКРАЇНИ

<i>Гузій Н.В.</i> Педагогічний професіоналізм в аксіологічному вимірі	89
<i>Молодиченко В.В.</i> Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді ...	96
<i>Плахотнік О.В.</i> Аксіологічні засади екологічної взаємодії суспільства і природи	103
<i>Тогочинський О.М.</i> Експериментальне дослідження моральних цінностей у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України	110
<i>Яницький М.С.</i> Комплексная модель оценки показателей психологической адаптации студентов вуза и ее апробация в условиях перехода на уровневую систему образования	118

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ (ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ)

<i>Автомонов П.П.</i> Технологічний компонент кредитно-модульної системи навчання	129
<i>Азарова Н.В.</i> Сучасні підходи до організації навчання мовних дисциплін курсантів вищих юридичних закладів	136
<i>Андрейко О.І.</i> Сучасні підходи до формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста.....	142
<i>Безверха Ю.В.</i> Навколишній світ, основи, географія як модель формування гуманістичного світогляду у системі природничої освіти ОВК "Лісова казка" - гімназія "Апогей"	147
<i>Борисенко Л.Л.</i> Оптимізація навчальної діяльності майбутніх економістів в умовах інноваційного розвитку ВНЗ	153
<i>Вінніченко Н.В., Забранський В.Я.</i> Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх економістів під час вивчення вищої математики	160
<i>Гедзика М.</i> Дидактичні умови формування геометричних понять у процесі графічної підготовки майбутніх вчителів освітньої галузі "Технологія" ...	167
<i>Глушко О.О.</i> Профільна диференціація математичної підготовки майбутніх вчителів хімії та біології.....	173
<i>Грицай Н.Б.</i> Індивідуальна робота студентів з методики навчання біології... ..	176
<i>Гуріненко І.Ю.</i> Особливості дотримання принципу наочності у підготовці майбутніх фахівців пожежної безпеки та цивільного захисту	183
<i>Завалевський Ю.І.</i> Підготовка вчителя до інноваційної освітньої діяльності	189
<i>Іваненко Н. В.</i> Професійна підготовка майбутніх менеджерів-стюардів в системі вищої освіти	197
<i>Іванюта О.В.</i> Образне мислення як один з провідних видів інтелектуальної діяльності в підлітковому віці	203
<i>Козлакова Г.О.</i> Організація і проведення фахових конференцій як науково-методична проблема	205
<i>Корець М.С.</i> Наукові основи проектування технічної підготовки майбутніх вчителів технологій	210
<i>Коробович Л.П.</i> Експериментальна перевірка програми маркетингових досліджень ринку освітніх послуг в системі педагогічного менеджменту ВНЗ недержавної форми власності.....	216
<i>Корсак К.В.</i> Про фізику і природничі науки у системах освіти XXI ст. ...	221
<i>Костенко Р.В.</i> Професійна підготовка майбутніх економістів у вищій школі до роботи на валютному ринку на основі програмного продукту OMEGA RESEARCH TRADESTATION 20001	224
<i>Кукалець М.В.</i> Підготовка вчителя початкових класів до організації позаурочної та поза-класної роботи з природознавства	230
<i>Лоза Г.І.</i> Відтворення процесових явищ як проблема української термінології в контексті редагування	235
<i>Мамчур Н.С.</i> Естетико-виховний потенціал традиційного декоративно-прикладного мистецтва	240

<i>пковська І.Д.</i> Вдосконалення системи правової освіти студентської у сучасних умовах розбудови громадянського суспільства в Україні...	246
<i>ькова Н.М.</i> Методико-математична підготовка майбутнього вчителюшкої школи у вищих навчальних закладах.....	252
<i>зчун А.І.</i> Проблеми використання ділових ігор в навчальному прокордоном	258
<i>зичко Л.В.</i> Практика формування індивідуального стилю учіння сту в умовах контекстно-професійної підготовки фахівців у галузі викня економіки	263
<i>сіенко Ю.І.</i> Підготовка до практичних занять з вищої математики у навчальних закладах аграрного профілю	269
<i>юпрієнко ОМ.</i> Українські народні рухливі ігри як важлива складова ної системи	276
<i>іленко Н.А.</i> Особистий психолого-педагогічний паспорт навчальних нень майбутнього пілота як умова успішної професійної діяльності ...	282
<i>пич ОМ.</i> Технологія розвитку творчої індивідуальності майбутнього ога професійної школи на основі використання мистецтва	288
<i>їладій М.В.</i> Удосконалення державної системи правової охорони інтеальної власності - важлива складова інноваційного розвитку України ...	294
<i>оигодій М.А.</i> Стан готовності вчителів технологій до організації профго навчання	301
<i>ритулик Н.В.</i> Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь студентівнознавців у процесі ознайомлення з українським фольклором	306
<i>оляр Л.В.</i> Етична підготовка майбутнього вчителя до професійної іності	312
<i>■тасенко О.А.</i> Формування готовності майбутніх учителів фізичної гури до позакласної роботи з учнями основної школи.....	316
<i>арутіна З.Є.</i> Освіта ХХІ століття - сфера застосування сучасних і зутніх відкриттів у природничих науках	321
<i>іуруль О.А.</i> Досвід реалізації теорії педагогічних вимірювань у прометодичної підготовки вчителя біології	327
<i>Яблочнікоеа І.О.</i> Удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх івців-фінансистів.....	334
<i>Яценюк Н.І.</i> Підготовка студентів до аналізу підручника з німецької мови початкової школи	338

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО І КРЕДИТНОГО ПІДХОДІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

<i>Белофастова Т.Ю.</i> Сучасні підходи до формування комунікативної лпетентності фахівців засобами риторики	344
<i>Борець І.В.</i> Формування управлінської компетентності майбутніх іхівців з транспортних систем в авіаційному ВНЗ: психолого-педагогічні пекти	348
<i>Гончарук В.А.</i> Впровадження кредитно-модульної системи у навчальй процес з методики викладання народознавства	353

<i>Зарубінська І.Б.</i> Експериментальне дослідження сформованості операційно-технологічного компонента соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів	359
<i>Зарубінська І.Б.</i> Дослідження соціального інтелекту як психолого-педагогічна проблема	366
<i>Кабриль К.В.</i> Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики на основі компетентнісного підходу	371
<i>Клак І.Є.</i> Проблема формування професійної компетентності майбутнього викладача педагогічного коледжу в умовах вузу	377
<i>Корносенко О.К., Хоменко П.В.</i> Модель професійно компетентного фахівця фізичної культури	382
<i>Красовська О.О.</i> Сучасні підходи формування фахової компетентності студентів педагогічних факультетів до викладання мистецьких дисциплін у початкових класах	388
<i>Лещенко Г.П.</i> Формування мовної (лінгвістичної) компетенції студентів-філологів на засадах наступності	394
<i>Локшин В.С.</i> Психолого-педагогічні основи формування професійної управлінської компетентності менеджерів соціокультурної сфери	400
<i>Мельничук Л.Б.</i> Формування у студентів професійних компетентностей у процесі вивчення дисципліни "Основи науково-педагогічних досліджень" (у контексті інтерактивного навчання)	406
<i>Никишова А.В., Башкирова Ю.В.</i> Психологическая компетентность выпускника вуза в контексте методологии и стратегии высшего образования ...	412
<i>Павленко О.М.</i> Джазово-Імпровізаційна компетенція майбутнього вчителя музики: структурно-функціональний аналіз	420
<i>Пагула Т.І.</i> Шляхи реалізації компетентісно зорієнтованого підходу в роботі з обдарованими учнями	427
<i>Пелех Л.Р.</i> Формування професійних компетенцій майбутнього фахівця з іноземної філології у процесі вивчення предметів циклу професійно-орієнтованих дисциплін (на прикладі «Лінгвокраїнознавства»)	433
<i>Попова Д.А., Котик Т.І.</i> Текст як найбільш ефективний засіб формування соціокультурної компетенції в компетентнісному аспекті	439
<i>Серман Л.В.</i> Комунікативна компетенція як система мовленнєвих іншомовних умінь та навичок	444
<i>Сиротюк М.В.</i> Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти засобами інтерактивних технологій	451
<i>Товканець Г.В.</i> Дидактичні аспекти розвитку вищої економічної освіти у контексті глобалізаційних процесів	454
<i>Третяк О.С.</i> Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу та особистісно зорієнтованих технологій навчання у процесі підготовки персоналу державної кримінально-виконавчої служби України	459
<i>Халимон І.Й.</i> Роль рефлексії у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова"	464
<i>Хитрюк В.В.</i> Информационно-компетентностный компонент готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции и межкультурного формирования	460

**Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАГІН України
Протокол № 9 від 30 вересня 2010 року**

Редакційна колегія випуску:

**Андрущенко В.П., Луговий В.І., Степко М.Ф., Левшин М.М., Євтух М.Б.,
Дем'янчук Ю.С., Дем'янчук А.С., Маноха І.П., Тадєєв П.О. Пелех Ю.В.,
Невмержицький О.А., Михальченко М.І., Уваркіна О.В.,
Дем'яненко Н.М., Корольов Б.І., Онкович Г.В., Козлакова Г.О.,
Корсак К.В., Бобров В.Я., Лутай В.С.**

Відповідальний редактор випуску:
Левшин М.М., Пелех Ю.В.

Підготовка до друку:
Тітаренко Наталія, Яковина Олена

Вища освіта України № 3 (додаток 1) - 2010 р. - Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». - Т. 2. - 484 с.

У тематичному випуску часопису «Вища освіта України» вміщені наукові статті фахівців з питань методології, теорії та технологій педагогіки вищої школи.

Співвідношення філософії освіти та педагогіки вищої школи, напрямки уточнення предмету, обґрунтування змісту, виокремлення інноваційних чинників її розвитку; конструювання моделей «ідеального випускника» та «ідеального викладача» вищих навчальних закладів; результати досліджень по реалізації технологічного підходу у вищій освіті та надання їй особистісно зорієнтованої спрямованості - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску.

Особлива увага загострюється обґрунтуванню філософії освіти як духовній парадигмі модернізації вищих навчальних закладів, методологічній основі педагогіки вищої школи.

Публікації тематичного збірника адресовані науковцям, дослідникам психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

**Видавництво не несе відповідальності
за орфографічні та стилістичні помилки авторів**

Здано до набору 01.10.2010. Підписано до друку 08.10.2010.
Формат 60х80/16. Папір офсетний. Гарнітура Arial. Друк офсетний.
Умови, друк. арк. 30,25. Обл.-вид. арк. 29,95.

Віддруковано ПП Баришев К. В.
м. Рівне, вул. Ст. Бендери, 40/67. Тел.: (0362) 43-05-17.