

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Збірник наукових праць

Частина 2

№ 10, 2014

ББК 74.580.2
УДК 371.13
П 78

ISSN 2307-4914
Problemi pidgotovki sučasno govčitelâ
Probl. pidgot. sučas. včitelâ

Науковий збірник. Виходить 2 рази на рік.
Заснований у 2010 році. Засновник: Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини.
Реєстраційне свідоцтво КВ № 17132–5902Р від 08.10.2010 р.

Науковий збірник входить до нового Переліку фахових видань України
(Бюлетень ВАК України № 4, 2011 р.),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук
(постанова президії ВАК України від 23 лютого 2011 р., № 1–05/2)

Редакційна колегія:

Побірченко Н. С. (*головний редактор*), Ярошинська О. О. (*заступник головного редактора*), Євтух М. Б., Коберник О. М., Кузь В. Г., Луговий В. І., Мартинюк М. Т., Пащенко Д. І., Сивачук Н. П., Ярошенко О. Г.

Рецензенти:

Адаменко О. В., доктор педагогічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, декан факультету допрофесійної підготовки

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, головний науковий співробітник відділу ТМГО Інституту вищої освіти АПН України

*Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол № 3 від 20 жовтня 2014 р.)*

П 78 Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини /
[ред. кол.: Побірченко Н. С. (*гол. ред.*) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О.,
2014. – Випуск 10. – Частина 2. – 304 с.

ББК 74.580.2

У науковому збірнику розкриваються результати досліджень у галузі педагогічної освіти в Україні, здійснюється інформування суспільства про дослідження проблем підготовки сучасного вчителя. Призначений для докторантів, аспірантів, викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, усіх тих, хто цікавиться проблемами професійної педагогічної підготовки.

© Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, 2014

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

Надія Грицик

Діагностика сформованості культурологічної компетенції
майбутнього вчителя іноземної мови 7

Наталія Гричаник

Теоретичне осмислення проблеми аналізу художнього твору:
методичний і літературознавчий аспекти 13

Галина Деркач

Особливості відбору лексичного мінімуму для активного
і пасивного словника студентів факультетів фізичного виховання 19

Ірина Кухарчук

Організація індивідуальної роботи майбутніх фахівців
з української мови за професійним спрямуванням за
кредитно-модульною системою навчання 25

Тетяна Олексенко

Важливість підготовки майбутнього вчителя до проведення
спостережень з учнями 31

Ілона Палагута

Педагогічна діяльність вчителя як основна складова професійної
компетентності майбутнього освітянина 38

Валентина Папіжук

Використання автентичних матеріалів під час навчання
французької мови як третьої іноземної у ВНЗ 43

Лада Петрик

Методичні можливості застосування медіазасобів на уроках
іноземних мов 48

Наталя Плахотнюк

Використання навчально-ігрового проектування на заняттях
з іноземної мови 55

Олександр Пушкар

Сучасні підходи та методи навчання англомовної професійно
орієнтованої лексичної компетентності у немовному вищому
навчальному закладі 61

Олександр Рацул

Педагогічне підґрунтя системного розвитку інформаційної
культури майбутніх соціальних педагогів 68

Микола Росновський, Михайло Логінов

Роль та значення демонстраційних експериментів у підготовці майбутніх інженерів-педагогів 74

Лариса Сливка

Деякі аспекти теорії та методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до здоров'язберігаючої діяльності 80

Галина Ткачук

Вебінар як засіб теоретичної підготовки майбутніх учителів інформатики 87

Олена Чайка

Проблема розвитку творчої самостійності майбутнього фахівця у методиці літератури: ретроспективний аналіз 93

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Ирина Гетьман

Использование электронных учебников в дистанционном образовании 99

Євген Мегем

Використання технологій нейролінгвістичного програмування у проектно-технологічній підготовці студентів 105

Ольга Поляновська

Використання технологій інтерактивного навчання під час вивчення курсу «Технології навчального процесу в початковій школі» 112

Світлана Прищепя

Використання технологій інтерактивного навчання у підготовці майбутніх педагогів 118

Юлія Руднік

Актуалізація проблеми застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов 124

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Юлія Горщенко

Формування оцінно-естетичних суджень студентів у процесі професійної підготовки в умовах вищої школи 132

Тетяна Довга

Педагогічна толерантність як ознака іміджевої позиції вчителя-вихователя 138

Олександр Земка

Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у студентів-філологів 146

Марина Ілляхова

Андрагогічні принципи підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми 156

Галина Кондрацька

Етапи формування комунікативної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання 166

Ірина Нестайко

Розвиток дидактичної ініціативи майбутніх учителів – запорука високого професіоналізму 173

Наталія Сівак

Соціалізація майбутнього вчителя в умовах соціально-педагогічного партнерства 180

Наталія Скрипник

Педагогічний супровід як умова формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців 186

Людмила Соколенко

Сучасні тенденції формування культури здорового способу життя в процесі підготовки майбутніх фахівців 193

Ольга Ткаченко

Деякі питання формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів 200

Людмила Хіценко

Формування соціокультурної компетенції за допомогою автентичних матеріалів 206

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

Андрій Максютюв

Патріотичне виховання майбутніх учителів географії в процесі туристсько-краєзнавчої роботи 212

Світлана Омеляненко

Національне виховання майбутніх фахівців у процесі використання методу проектів 218

Олена Попадич

Професійно-правова обізнаність як компонент структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі 224

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Оксана Бунчук

Науково-педагогічна діяльність товариства шкільної освіти як фактор розвитку професійної підготовки спеціалістів (1917–1920 рр.) 232

Вікторія Лучкевич

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови: історико-педагогічний дискурс 239

Людмила Новаківська

О. Д. Галахов – автор навчальних посібників зі словесності 244

Марія Суділовська

Наукова спадщина Дмитра Чижевського крізь призму педагогічної рефлексії 251

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Вікторія Вертегел

Проблема академічної мобільності в контексті підготовки конкурентоспроможних фахівців 256

Тетяна Герлянд

Прогностичні підходи до професійно-технічної освіти України в умовах сьогодення 262

Тетяна Фурс

Впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту 269

НАШІ АВТОРИ 276

АННОТАЦІИ 280

ANNOTATION 293

ДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА

УДК 378.141:371.134:811.111

Надія Грицик

**ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У даній статті автор розкриває та описує комплекс діагностичних методик спрямованих на формування культурологічної компетенції майбутнього філолога, які допомогли виявити критерії та показники сформованості досліджуваної властивості майбутнього вчителя іноземної мови. На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні досліджуваної властивості мовознавця.

Ключові слова: культурологічна компетенція, критерії, показники та рівні сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Якісна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови набуває першорядного значення в умовах полікультурного, поліетнічного середовища України. В освітніх процесах необхідно враховувати етнокультурний чинник, створювати умови для пізнання й розуміння культури народів, опановувати досвід міжкультурної взаємодії на засадах гуманізму, свободи, рівності і толерантності [3]. Поряд із загальною професійною компетентністю майбутнього вчителя іноземної мови постає питання формування культурологічної компетенції. Важливою сутнісною характеристикою майбутнього філолога та складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості педагогічної діяльності є культурологічна компетенція, яка, в свою чергу, передбачає ознайомлення учнів з національно-культурними особливостями мовленнєвої поведінки, звичаями, нормами, соціальними умовами, ритуалами, соціальними стереотипами народу, мова якого вивчається [2].

Проведений аналіз педагогічної та методичної літератури засвідчив, що сьогодні є чимало як вітчизняних, так і зарубіжних публікацій, що розкривають ті чи інші риси культурологічної компетенції в навчанні іноземної мови (Н. Бориско, Л. Голованчук, О. Коломінова, Ю. Пассов, О. Селіванова, Г. Томахін, Є. Верещагіна, В. Костомарова, Л. Калініна, В. Топалова, L. Damen, D. Killick, C. Rramsch). Запровадження у навчання культурологічного матеріалу в контексті діалогу культур та цивілізацій присвячені праці таких вчених В. В. Сафонові, Ю. І. Пасова.

Але, не дивлячись на інтерес до проблеми, процес формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови зали-

шається недостатньо розробленим і ми не знайшли наукового дослідження, котре цілісно й різноаспектно розкриває це поняття.

Мета статті – описати діагностичні методики спрямованих на визначення рівня сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Завдання статті – схарактеризувати критерії, показники, рівні сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя філолога.

Для успішної організації процесу формування досліджуваної властивості вчителя іноземної мови було ретельно проаналізовано стан досліджуваної проблеми, здійснено моніторинг рівня сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови в експериментальній та контрольній групах серед студентів спеціальності «Філологія (англійська мова та література)». З метою розробки критеріїв, показників та рівнів сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови було поставлено такі завдання: 1) визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови; 2) розробити діагностичний інструментарій для проведення дослідження; 3) провести констатувальне діагностування студентів спеціальності «Філологія (англійська мова та література)».

Поставлені завдання вирішувались за допомогою таких методів: анкетування студентів, тестування, спостереження; аналіз результатів анкетування, узагальнення.

З метою виявлення стану сформованості культурологічної компетенції у майбутніх вчителів іноземної мови визначено критерії та показники рівнів сформованості відповідної властивості: мотиваційний: сукупність мотивів і потреб у пізнанні іншомовної культури, інтерес до оволодіння культурологічними знаннями; змістовий: володіння системою культурологічних знань та вмінь, особливостей іншомовної культури, сукупність знань, необхідних для продуктивної міжкультурної комунікації; операційний: сформованість навичок і вмінь навчально-викладацької діяльності сучасного вчителя іноземної мови, володіння способами та прийомами професійної діяльності вчителя іноземної мови у ролі медіатора культур; рефлексія: самостійне визначення рівня власної культурологічної компетенції, інтроспективне володіння культурологічною компетенцією.

Діагностика основних показників культурологічної компетенції та їх порівняння дозволили виявити чотири рівня сформованості: низький, середній, високий і найвищий.

Виділені критерії і показники стали необхідними для нас з метою визначення рівнів сформованості культурологічної компетенції. Поняття «рівень» висловлює діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, зв'язків і

відносин і вживається для відображення послідовності традицій, де багато з наступних являють собою набагато менш великі шаблі підвищення організації у порівнянні з однією або кількома попередніми ступенями [1].

При виявленні рівнів культурологічної компетенції ми спиралися на методологічне положення В. Афанасьєва про виникнення нової системи на основі розрізнених компонентів на початковому рівні, до їх певної єдності на середньому рівні, заміни однієї системи іншою в результаті змін і розвитку нової системи на більш високих рівнях [1]. Ця позиція вченого допомогла нам виявити за допомогою діагностичних методик власне чотири групи студентів з низьким, середнім, високим і найвищим рівнями сформованості досліджуваної властивості. Коротко зупинимося на узагальнених характеристиках кожного рівня.

Низький рівень характеризується відсутністю мотивації до формування культурологічної компетенції, нерозумінням майбутнього вчителя іноземної мови потреби у формуванні культурологічної компетенції його учнів. Водночас це мінімальний рівень не тільки сформованості культурологічної компетенції студентів, але і володіння ними іноземною мовою. Цей рівень мають студенти, володіння іноземною мовою яких задовольняє елементарні комунікативні потреби в культурологічних ситуаціях і ситуаціях повсякденного спілкування іноземною мовою. У процесі роботи над засвоєнням іноземної мови студентів вважають за краще репродуктивні види діяльності, дотримуються зразків, малоактивні, не проявляють ініціативи, закриті для спілкування та обговорення проблемних ситуацій. Вони демонструють пасивне або негативне ставлення до процесу формування культурологічної компетенції, до змін, що відбуваються в навчальному процесі, до введення в процес навчання нестандартних форм навчання, що вимагають ініціативності та висловлювання власної думки.

Середній рівень представлений домінуванням мотивації до формування культурологічної компетенції, але відсутністю знань щодо того, як її сформувати в себе та своїх учнів. Позиція рефлексії на цьому етапі є нерозвинена. Середній рівень сформованості культурологічної компетенції дозволяє задовольняти основні комунікативні потреби майбутнього вчителя іноземної мови у соціально-побутовій, соціально-культурній та навчально-професійній сферах загальноповідно до вимог державних стандартів з іншомовної освіти для загальноосвітніх шкіл. Цей рівень характеризує репродуктивно-творчий характер діяльності студентів під час занять і в процесі самостійної роботи. Виконання культурологічних творчих завдань не відрізняється оригінальністю, але студенти використовують перенесення особистих знань на практику, активно користуються додатковими джерелами культурологічної інформації. За допомогою викладача вони інтерпретують отриману інформацію і намагаються

обґрунтувати свою думку.

Високий рівень притаманний тим студентам, які є зацікавлені у формуванні культурологічної компетенції. Майбутні вчителі іноземних мов такого рівня володіють технологіями формування означеної компетенції в себе та своїх учнів, є спроможні інтроспективно оцінити процес її становлення та розвитку. Цей рівень відзначений спрямованістю студентів на досягнення високих результатів у формуванні культурологічної компетенції, завдяки глибокій обізнаності, ерудиції й системності знань щодо методів та прийомів її формування, високим рівнем рефлексії, критичності та ретельного аналізу результатів власної діяльності.

Найвищий рівень сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя передбачає наявність достатній запас культурологічної інформації для роботи в якості вчителя, може бути повноцінним вчителем іноземної мови з відповідною методичною підготовкою, має потенціал для подальшого самовдосконалення. Для найвищого рівня характерна творча діяльність студента, який володіє вміннями та навичками роботи з культурознавчим матеріалом, вміє не тільки аналізувати, порівнювати й інтерпретувати культурознавчу інформацію, але і донести її до учнів, стати ретранслятором культур – рідної та культури країни іноземна мова, якої вивчається.

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетенції майбутніх учителів іноземних мов було залучено низку методів, аналіз яких наведено у табл.

Таблиця

Комплекс методик діагностики рівня сформованості культурологічної компетенції

Критерії оцінки культурологічної компетенції	Методика діагностики
1. Мотиваційний	Анкета: «Визначення потреби у формуванні культурологічної компетенції» Анкета: «Культурологічна компетенція майбутнього вчителя іноземної мови»
2. Змістовний	Quiz on Cultural Awareness Cross-Cultural Knowledge Assessment
3. Операційний	Опитування: «Визначення найчастотніших культурологічних проблем» Тест незакінчених речень Твір на тему: «Культурологічна компетенція вчителя іноземної мови»
4. Рефлексивний	Аркуш самооцінки рівня сформованості культурологічної компетенції

На підставі аналізу результатів експериментальних завдань за чотирма критеріями визначено загальний рівень сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Отже, найвищий рівень сформованості культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови виявлено в 7,2 % майбутніх учителів експериментальної групи та 7,9 % респондентів контрольної групи. На високому рівні перебували 10,9 % респондентів експериментальної групи та 11,3 % майбутніх учителів контрольної групи. У 40 % студентів експериментальної та 38,2 % респондентів контрольної груп виявлено середній рівень сформованості культурологічної компетенції. Низький рівень за результатами констатувального обстеження зафіксовано в 41,9 % респондентів експериментальної та 42,6 % майбутніх учителів контрольної груп.

За результатами вхідної діагностики ми з'ясували, що в цілому студенти мають низький рівень сформованості культурологічної компетенції:

1) культурологічна компетенція не стала системоутворюючою метою підготовки фахівців у мовному педагогічному вищому навчальному закладі; 2) значне переважання у випускників лінгвістичної компетенції над тематичною, навчальною, професійною та культурологічною; недостатня педагогічна спрямованість змісту навчальних предметів і відсутність опори на інтеграцію лінгвістичної і психолого-педагогічної підготовки на факультеті.

За підсумками діагностики рівнів сформованості виявлено деякі недоліки в підготовці майбутніх учителів іноземної мови, а також, виходячи зі специфіки філологічного факультету, механізмами формування культурологічної компетенції студентів для нас стали: активізація пізнавальної діяльності студентів; діалогізація процесу оволодіння студентами комунікативного, тематичного, навчального та професійного компонентів у складі культурологічної компетенції; творчо-ігрова спрямованість процесу формування культурологічної компетенції студента; рефлексія студентами результатів власне організованої педагогічної діяльності і рівня становлення особистості як професіонала.

На цьому етапі головною метою для нас було всебічне вивчення реального стану проблеми формування культурологічної компетенції студентів університету на практиці. Крім того, ми вважаємо за доцільне приділити значну увагу розвитку у студентів мобільності знання і розуміння глибини навчального матеріалу з англійської мови, формування вмій усвідомлено оперувати основними науковими поняттями, аналізувати й узагальнювати матеріал, підвищення гнучкості мислення. Велику увагу ми приділяли виробленню в майбутніх учителів систематичної виконавської дисципліни при конспектуванні на заняттях, у роботі з навчальною, науковою та методичною літературою, в глибокому знанні текстів.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що необхідна спеціальна підготовка студентів, спрямована на підвищення рівня оволодіння культурологічними знаннями та сформованості здібностей їх застосування у практичній діяльності; новий підхід до навчання студентів іноземної мови, який сприяв би ефективній підготовці до міжкультурного спілкування.

Визначення етапів експерименту, критеріїв і показників рівнів сформованості культурологічної компетенції у студентів вимагає реалізації у зміст розробленої нами моделі формування культурологічної компетенції.

Перспективи подальшого розвитку окресленої проблеми підтверджують необхідність розробки та впровадження моделі формування культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Грицик Н. В. Компоненти культурологічної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови / Н. В. Грицик // Наукові записки. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2010. – Випуск 89(2). – С. 279–282.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

УДК 378

Наталія Гричаник

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ
ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ:
МЕТОДИЧНИЙ І ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ АСПЕКТИ**

У статті розкрито погляди провідних літературознавців та методистів на проблему аналізу художнього твору. Зазначено, що літературознавчий аналіз – це аналіз художніх елементів літературного твору в їх взаємодії в історико-літературному контексті з метою ідейно-естетичного осмислення художнього твору як цілого. Проаналізовано визначені в методиці три традиційні шляхи аналізу художнього твору: за розвитком дії («слідом за автором»), пообразний, проблемно-тематичний.

***Ключові слова:** аналіз, художній твір, шляхи аналізу, літературознавці, методисти.*

Національна стратегія сучасного розвитку освіти України вказує на пріоритетність виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням модернізованого поступу освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Саме тому освітньою метою розвитку є створення міцної основи для інтелектуально-культурного вдосконалення підрастаючого покоління, формування критичного мислення і власного погляду на світ. Особливу роль у цьому процесі відіграють шкільні курси української і світової літератури, на яких під час роботи з текстом художнього твору учні вчаться висловлювати свою думку з приводу прочитаного, простежувати його тісний зв'язок з актуальними проблемами сьогодення. Тому, перш ніж вчити вихованців аналізувати художній твір, вчитель-словесник сам повинен мати неабиякий літературознавчий хист, впевнено володіти науково-теоретичною базою, вмінням обирати ті оптимальні шляхи, методи, форми і види аналізу, за допомогою яких відбуватиметься залучення учнів до кращих здобутків української і світової літератури. Але, як свідчать спостереження, аналіз художнього твору викликає чимало труднощів у роботі вчителів, оскільки більшість з них не володіють належним чином основами аналізу твору. Робота з текстом часто підмінюється переказом, вибіркоким читанням окремих епізодів, переглядом кінофільмів тощо.

Проблемі літературознавчого аналізу художнього твору присвячені ґрунтовні наукові праці літературознавців С. Єфремова, Л. Грицик, Р. Гром'яка, А. Гуляка, М. Жулинського та ін.

Здійснено ряд наукових досліджень, що стосуються різних аспектів

означеного питання: створення концепції аналізу художнього твору, визначення принципів аналізу літературного явища в єдності форми і змісту, співвідношення аналізу як специфічної основи літературного дослідження та інтерпретації (Г. Клочек, М. Наєнко, О. Кухар-Онишко, В. Марко та ін.).

Проблема роботи з текстом художнього твору стала об'єктом зацікавлення відомих методистів Л. Мірошниченко, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Ніколенко, А. Ситченка, Г. Токмань та ін.

Безперечно, наукові досягнення цих вчених мають суттєвий вплив на розкриття вказаної проблеми і заслуговують на ретельне вивчення та узагальнення.

Мета статті полягає у розкритті поглядів літературознавців та методистів на проблему аналізу художнього твору.

Аналіз твору повинен стати основою літературної освіти учнів, яку вони набувають у процесі вивчення курсу української і світової літератури. Навчитися аналізувати літературний твір означає сприймати його не пасивно, а осмислено; глибоко проникати в тканину художнього твору; розуміти його не на побутовому рівні, а в контексті розвитку світової культури, філософської думки, з позиції духовних прагнень свого часу; уміти оцінити й отримати справжню естетичну насолоду від твору як мистецтва слова.

У результаті опрацювання наукових джерел можна стверджувати, що термін «аналіз» не має однозначного тлумачення. Так, словник сучасної літературної мови тлумачить аналіз як: 1) метод наукового дослідження предметів, явищ та ін. шляхом розкладу, розчленування їх у думці на складові частини; протилежне – синтез; розгляд чогось; 2) визначення складу та властивостей якої-небудь речовини, дослідження їх [1, с. 40].

Літературознавчий аналіз – це аналіз художніх елементів літературного твору в їх взаємодії в історико-літературному контексті з метою ідейно-естетичного осмислення художнього твору як цілого. Українські літературознавці Г. Клочек, О. Кухар-Онишко, М. Наєнко, розглядаючи художній текст як своєрідний модуль образних компонентів, виступають не лише за проникнення у зміст і форму твору, а й за створення і дотримання певної системи засобів його вивчення та порядку їх реалізації. Вони розуміють аналіз художнього твору як розгляд окремих образних компонентів тексту і передбачають розкриття емоційно-сміслових зв'язків між ними для його цілісного осягнення, проникнення завдяки цьому в ядро авторської думки.

Ефективність застосування літературознавчого аналізу (у межах шкільного) також визначають Ю. Ковбасенко і А. Градовський, які стверджують, що літературознавчий аналіз дає можливість синтезувати досягнення сучасної лінгвістики й академічного літературознавства. На їх думку, широке використання можливостей такого аналізу дасть школярам

неабиякий арсенал для подальшого формування їхньої літературної освіти, допоможе зорієнтуватися у складних культурних епохах та новаторських досягненнях письменників-класиків [2, с. 11].

Професор А. Ткаченко у своєму підручнику «Мистецтво слова. Вступ до літературознавства» визначає аналіз як розщеплення явища на складники і покомпонентне їх дослідження, доводить, що літературний твір є такою функціональною рухомою системою зв'язків, де кожен елемент, взаємодіючи з іншими, переносить на них свою енергію і навпаки. Автор переконує, що, коли перед читачем знаходиться готовий, викінчений текст, що відділився від автора і почав самостійне існування, то в ньому мають бути ті орієнтири, які будуть придатні для літературознавчого аналізу. Це насамперед тісна взаємодія форми і змісту [3, с. 147].

Грунтовну концепцію аналізу художнього твору пропонує В. Марко. Дослідник вважає, що аналіз – це «один із шляхів адекватного, тобто найближчого до авторського задуму, прочитання твору; уявна (мислительна) операція над твором, яка передбачає членування та виділення його на частини, дослідження їхніх особливостей, визначення місця й функціональної ролі в загальній системі твору» [4, с. 10]. Автор переконаний, що аналіз будь-якого твору слід закінчувати стислими висновками про основну ідею, авторську позицію та специфіку її втілення.

Успішний літературознавчий аналіз потребує оволодіння інструментарієм, видами і способами його реалізації. Насамперед необхідно знати складники твору й систему понять і термінів для означення. За традицією, у творі вирізняють два аспекти: форму і зміст. З.Кирилюк підкреслювала: «...аналіз художнього твору неможливий без уважного ставлення не тільки до того, що зображено, а й до того, як автор творить образи, викликає у читачів певні переживання, почуття, думки. В іншому разі аналіз перетворюється на переказ змісту чи розмову з приводу того, що зображено».

На важливості дотримання принципу єдності змісту і форми наголосив і літературознавець М. Гіршман, вказавши на те, що у художньому тексті єдність змісту та форми – це водночас і єдність автора і читача, їхня творча зустріч та перевтілення одне в одного.

У підручнику «Теорія літератури» за науковою редакцією О. Галича автори, описуючи структурні особливості художнього твору, зауважують: «...виділення форми зі змісту або змісту із форми – умовна логічна операція, до якої ми вдаємося, аналізуючи твір. Протиставлення їх за принципом: «що сказано (зміст) і як сказано (форма) – також великою мірою припущення, яке дозволяє наочно уявити структуру літературного твору»» [5, с. 17].

Думку сучасників поділяє і професор А. Ткаченко, який теж визначає основні компоненти змісту і форми. За визначенням науковця В. Марка, форма художнього твору – це «художні засоби і прийоми втілення змісту

(теми та ідеї); способи його внутрішньої і зовнішньої організації». Автор притримується думки про те, що в сучасних умовах розвитку літературознавства виокремилася нова система принципів аналізу художнього твору: принцип аналізу взаємодії змісту і форми, системний підхід, принцип історизму.

Таким чином, літературознавці стверджують, що немає принципової різниці, як рухатися в аналізі: від змісту до форми чи навпаки, оскільки в ньому однаково важливі обидва компоненти. А тому, розглядаючи твір, дослідник має виходити зі змістових і формальних особливостей саме того твору, який є об'єктом дослідження.

У сучасній методичній науці аналіз художнього твору трактується і отримує різні форми. Методисти, як і літературознавці, переконані, що відрив у процесі аналізу змісту від форми породжує голе соціологізування і формалізм. Тому головний принцип роботи на етапі аналізу художнього твору – аналіз у єдності змісту і форми.

Вчений-методист Б. Степанишин переконує, що в основі аналізу художнього твору – текст, а не літературознавчий чи методичний посібник. Методист зазначає, що аналіз повинен розвивати естетичні мистецькі смаки.

Методист Г. Токмань доводить, що на сучасному етапі літературної освіти аналіз художнього твору повинен відповідати наступним критеріям: формувати в учнів оцінні судження; активізувати їх життєвий (моральний) досвід; виробляти потребу поспілкуватися з митцем; розвивати творче мислення та уяву; виробляти особистісний підхід до оцінки художнього твору [6, с. 29].

А. Ситченко вказує на те, що «аналіз художнього твору в школі переслідує конкретну мету: сформувати в учнів наукове поняття про його зміст і форму, їхній взаємозв'язок; завдяки процесу й результату осягнення мистецтва слова вплинути на становлення домінантних рис розвиненої особистості» [7, с. 69].

Методист М. Кудряшов теоретично доводить і обґрунтовує дві важливі умови аналізу художнього твору в школі: «Перше – сам вчитель повинен глибоко зрозуміти, пережити, відчути художній твір. Друга умова – правильний відбір і дозування матеріалу з урахуванням віку, розвитку й можливості школярів».

Професор Л. Мірошниченко зазначає, що «вчити учнів аналізувати художній твір – означає визначати його складові, досліджувати їх, робити аргументовані висновки; синтезувати окремі частини, щоб побачити твір у цілому; відчути його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну, критичну, обґрунтовану оцінку» [8, с. 213]. Науковець теоретично обґрунтовує питання шляхів аналізу художнього твору, яке привертало увагу багатьох методистів, але й досі чимало його сторін вимагає наукового висвітлення й уточнення.

Нині в методиці літератури існує кілька класифікацій типів аналізу художнього твору, але серед них традиційними залишаються пообразний, «слідом за автором», проблемно-тематичний.

Аналіз «слідом за автором» доцільно брати до уваги, коли твір невеликий за обсягом, попередньо поділивши його на логічно завершені змістові частини і склавши систему запитань до кожної з них. Пообразний шлях аналізу використовується у школі найчастіше і вимагає від вчителя концентрації основної уваги на образах героїв. Запитання, правильно сформульовані вчителем, стимулюють учнів глибше проникати в текст, зацікавитися ним і перечитати ті місця, які вони, можливо б, пропустили при самостійному прочитанні. Проблемно-тематичний шлях аналізу твору проводиться у такій послідовності:

- визначення теми художнього твору;
- оголошення вже визначених проблем;
- пошук авторських шляхів вираження.

Під час такого аналізу учні самі здобувають знання, а вчитель лише організовує пошук і стежить за його напрямом. До цієї роботи важливо залучити всі компоненти художнього твору, що сприяють визначенню напрямів вирішення проблеми, оцінці вартості його змісту і форми, розумінню твору в цілому.

Отже, названі шляхи аналізу дають змогу вчителеві не просто повідомляти знання в готовому вигляді, а вводити школярів у лабораторію самостійного відкриття, вказувати шляхи пошуку істини.

Таким чином, доходимо до висновку, що літературознавчий аналіз – це складний процес ґрунтовного дослідження різних аспектів художнього твору, який передбачає повну заглибленість у зміст прочитаного матеріалу та вимагає від вчителя-словесника володіння повним інструментарієм термінів і понять. В значній мірі його ефективність визначається вдало підібраними видами аналізу і широким використанням літературознавчих принципів.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямків досліджень даної проблематики ми відносимо розробку методики навчання студентів аналізу художнього твору літератури як мистецтва слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новий словник української мови / укладачі: Василь Васильович Яременко, Оксана Миколаївна Сліпущко. – К., 1999. – Т. 1.
2. Ісаєва О. О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу) / Олена Олександрівна Ісаєва // Всесвітня література. – 2004. – № 6. – С. 2–6.
3. Ткаченко А. О. Мистецтво слова: вступ до літературознавства : підручник / Анатолій Олександрович Ткаченко. – К. : ВПЦ «Київський

- університет», 2003. – 448 с.
4. Марко В. П. Аналіз художнього твору : навч. посіб. / Василь Петрович Марко. – К. : Академвидав, 2013. – 280 с.
 5. Галич О. А. Теорія літератури : підручник / Олександр Аркадійович Галич, Віталій Миколайович Назарець, Євгеній Михайлович Васильєв ; за наук. ред. Олександра Аркадійовича Галича. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
 6. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Ганна Леонідівна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
 7. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : [монографія] / Анатолій Люціанович Ситченко. – К., 2004. – 110 с.
 8. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник / Леся Федорівна Мірошніченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 432 с.

УДК 372.881.111.1

Галина Деркач

**ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ
ДЛЯ АКТИВНОГО І ПАСИВНОГО СЛОВНИКА
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

У статті порушено проблему поповнення активного і пасивного вокабулярів студентів, які вивчають англійську мову для спеціальних цілей (English for Specific Purposes). Окреслено основні принципи відбору лексичного мінімуму, проаналізовано доцільність їхнього одночасного застосування в процесі збагачення лексичного запасу, доведено, що семантичний принцип та тематична відповідність є основними способами відбору як активного так і пасивного лексичного мінімуму для студентів факультетів фізичного виховання

Ключові слова: активний вокабуляр, пасивний вокабуляр, лексичний мінімум, англійська мова для спеціальних цілей (ESP), спорт.

Володіння будь-якою іноземною мовою пов'язане з певними лексичними навичками, в основі формування яких лежить поповнення словникового запасу. «Лексичні мовленнєві навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєво-моторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови» [1, с. 84]. Проблема відбору слів для активного і пасивного вокабулярів є досить актуальною, оскільки вміння оперувати лексикою іноземною мови на належному рівні багато в чому визначає рівень іншомовної компетенції взагалі. Відбір лексичних мінімумів, визначення кількості лексичних одиниць (ЛО) та їх належність до активного або пасивного мінімуму проводять укладачі навчальних програм та автори підручників. Лише з допомогою ефективних методичних засобів можна досягти успіхів у формуванні професійної мовленнєвої компетенції студентів ESP, а у нашому випадку студентів факультетів фізичного виховання, а відтак, у майбутньому, отримати конкурентоздатних фахівців у галузі спорту.

На сьогодні розроблені загальні принципи формування лексичної компетенції та загальні положення викладання англійської мови для спеціальних цілей. Цю проблему широко висвітлювали у своїх працях провідні науковці-методисти І. М. Берман, В. А. Бухбіндер, М. Я. Дем'яненко, Ю. О. Жлуктенко, Л. С. Панова, М. В. Ляховицький, Г. В. Рогова. Питанню потенційного словника і його базових складових присвятили свої дослідження А. Н. Шапкіна, В. Д. Семиряк, С. Ф. Шатілов, В. Ю. Гнат-

кевич, Ю. І. Пассов визначили загальні принципи організації процесу навчання лексики. Труднощі мовної здогадки досліджували А. Д. Кли-матенко, А. А. Миролубов. Фундаментальні праці з викладання англій-ської мови розробили Т. Хатчінсон, А. Волтерз, Дж. Свейлз та Г. Від-довсон. Достатньо уваги приділяється особливостям критеріїв відбору лексичного мінімуму для учнів різних класів середньої школи. Натомість, проблема поповнення фахового активного і пасивного лексичного словників студентів вишів висвітлена спорадично, а методика формування лексичної компетенції, що базується на підході ESP потребує ширшого дослідження.

Метою статті є розкриття суті активного, пасивного та потенційного вокабулярів; висвітлення особливостей основних критеріїв відбору лексичних одиниць та встановлення доцільності їх використання для успішного формування активного і пасивного словника у студентів, які навчаються за напрямками підготовки «Фізична культура», «Спорт» та «Здоров'я людини»¹.

Науковці-методисти (І. М. Берман, В. А. Бухбіндер) виділяють два принципи відбору лексичного мінімуму: *інтуїтивний* та *статистичний* (принцип частотності). Кожен з них має свої плюси та мінуси. І. В. Рахманов пропонує багатовекторний підхід до відбору нових лексичних одиниць та ділить усі критерії відбору лексики на **основні** (*семантичну цінність слова* – тобто висловлювання за допомогою лексичних одиниць важливих понять з різних сфер людської діяльності, включаючи ті, які представлені в конкретному підручнику; *сполучуваність слова з іншими лексемами та стилістичну необмеженість* (перевага не надається жодному зі стилів мовлення)) і **допоміжні** (*багатозначність* – здатність слів виконувати «конструктивну функцію в реченні»; *частотність* та *словотворчий потенціал*) [2, с. 167]. На таких важливих критеріях, як *регулярність вживання лексеми* та *рівні труднощі її засвоєння* наголошує Л. І. Морська [3, с. 70]. М. Я. Дем'яненко переконаний, що при відборі нових слів для вивчення слід відштовхуватися ще й від *багатозначності* слова, його «зразковості», чи здатності служити структурним зразком при створенні інших слів, відповідності навчальному процесу [4, с. 201].

Перед тим, як проаналізувати основні критерії та підходи до відбору лексичного мінімуму для студентів-спортсменів, необхідно дати визначення активному та пасивному словниковим запасам. До активного вокабуляру відносять слова, необхідні для продуктивного «вираження думок в усному мовленні та на письмі» [4, с. 200]. Пасивний словник складається зі слів, які слугують для рецепції зорової та слухової інформації, тобто при аудіюванні та читанні. Чітких меж між активним та

¹ Напрями підготовки бакалаврів факультету фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

пасивним словниками немає, а об'єм кожного постійно змінюється: лексична одиниця (слова, словосполучення та кліше) може перейти з активного словника до пасивного, якщо нею часто не користуватися і навпаки.

Активний вокабуляр формується в результаті ретельного опрацювання нового матеріалу та використовується в усному мовленні. Він є, порівняно з пасивним, обмеженим. Джерелом активного словникового запасу студентів слугують усні діалоги та монологи зі спеціальності – подача слухового образу через аудіювання, з подальшим переходом до артикуляції, читання та письма.

Джерелами пасивного словника є друковані тексти (фахова, наукова та публіцистична література), а також аудіо та відео інформація. Викладач може запропонувати студентам записи інтерв'ю з відомими спортсменами та тренерами англійською мовою, англійські коментарі спортивних змагань, правила спортивних ігор тощо. Пасивний лексичний запас зазвичай більший, аніж активний. Приміром, під час слухання нового тексту чи читання студент зустрічає набагато більше слів, ніж він може вжити в говорінні чи письмі. Проте, з власного досвіду, він може здогадатися значення тієї чи іншої ЛО. Незнайомі слова, які студенти зустрічають при читанні тексту, умовно ділять на дві групи: ті, які він намагається пропустити повз, оскільки не знає їх значення, або звертається до словника, та слова, значення яких можна здогадатися з контексту і тому саме вони сприяють розширенню лексичного (потенційного) словника.

В основі формування потенційного лексичного запасу лежить реальний або наявний вокабуляр студента, утворений активним і пасивним словниками. До потенційного словника зараховують інтернаціоналізми – це лексичні одиниці, що мають структурно-семантичну спільність у більшості мов: *sport* – спорт, *football* – футбол, *tennis* – теніс тощо; слова, подібні за звучанням чи графічним оформленням до слів рідної мови (*music* – музика, *gymnastics* – гімнастика, *goal* – гол); складні та похідні слова, які складаються з відомих учням компонентів (*compete* – *competition*, *sports* – *sportsman*), конвертовані слова (*export* – *to export*); нові значення багатозначних слів (*go*, *take*), а також слова, значення яких можна здогадатися за допомогою словотворчих елементів чи за контекстом. Важливим є те, що потенційний вокабуляр формується завдяки самостійній семантизації студентами ще не вивченої лексики під час читання, в основі якої лежить лексична здогадка. Під семантизацією розуміємо процес розкриття значення іншомовних слів та їхнє запам'ятовування. Щодо розуміння англійських слів, які мають схоже звучання зі словами рідної мови, то тут важливо пам'ятати про інтернаціональні слова, значення яких у рідній та англійській мові різні, наприклад: *velvet* – оксамит, *magazine* – журнал, *complexion* – колір шкіри обличчя, *conductor* –

диригент тощо. Методисти наголошують на трьох групах підказок лексичної здогадки: внутрішньомовна (витікає із співвіднесення слова з певною граматичною категорією, визначенням його функції у реченні); міжмовна (стосуються здебільшого запозичених слів, інтернаціоналізмів) та позамовна (впливає із знань та досвіду про факти та явища, описані в тексті та допомагає зрозумінню значення незнайомих слів) [5, с. 97].

Отже, зважаючи на вищесказане, можемо окреслити основні принципи відбору активного вокабуляру та визначити доцільність застосувати їх усіх для збагачення лексичного запасу майбутніх спортсменів.

1. Принцип стилістичної необмеженості для студентів, що вивчають англійську мову для спеціальних цілей, є не надто важливим, оскільки вони вивчають ту фахову лексику, яка їм найбільше потрібна, навіть, якщо весь запас необхідних лексичних одиниць належить до наукового чи публіцистичного стилів. Винятком можуть бути слова, що вживаються в розмовному стилі.

2. Принцип сполучуваності слів. У нашому випадку не відіграє особливого значення, оскільки студенти факультету фізичного виховання, перш за все, вивчають не стільки лексику загального вжитку, як, власне, професійно орієнтовану.

3. Принцип частотності. Безперечно, важливо враховувати частотність вживання фахової лексики, її повторюваність у потрібних студентам контекстах.

4. Принцип багатозначності лексем не можна вважати вагомим критерієм, позаяк вивчення спортивної термінології передбачає ознайомлення із конкретними значеннями, а не семантичним потенціалом слова загалом.

5. Принцип виключення синонімів. Вважаємо відбір до активного вокабуляру найуживанішого слова із синонімічного ряду важливим.

6. Здатність слів (особливо службових частин мови) виконувати конструктивну функцію в реченні можна розглядати як допоміжний критерій, адже студенти повинні розуміти, як функціонують у реченні сполучники, прийменники тощо.

7. Словотворчий потенціал лексем також не може бути основним принципом відбору лексичного мінімуму, однак, на наш погляд, його не можна ігнорувати повністю, адже саме вміння простежити утворення чи побудувати лексичний дериват є потужним засобом здогадки, а, відтак, і збагачення пасивного словника студентів.

Отже, семантичний принцип та тематична відповідність, на нашу думку, є основними принципами відбору як активного так і пасивного лексичного мінімуму для студентів факультетів фізичного виховання.

Оскільки пасивний словник є «розширеною версією» активного, зосередимося спочатку на останньому. Для студентів напрямів «Фізична

культура», «Спорт», «Здоров'я людини» важливо вільно оперувати спортивними поняттями по-англійськи, тому до активного мінімуму слід включити назви усіх видів літнього та зимового спорту та ігор: *track-and-field events (jumping, throwing, running), ball games (football, volleyball, basketball, tennis, badminton, cricket, baseball, rugby, handball etc), weight lifting and combat sports (wrestling, judo, karate, boxing), water sports (swimming, diving, water polo, rowing and canoeing, sailing, yachting, motorboats, water skiing etc), cycle racing and motorsports* і т.д., спортивного спорядження, тренажерів, снарядів та їх частин (*tennis racket, parallel bars, rings, pommel horse, horizontal bar, climbing rope, balance beam, starting block, pedal, hoop, netting, fencing mask etc*), одягу та аксесуарів (*headgear, goggles, skistick, sneakers etc*), змагань різних категорій, правил командних ігор, спортивних інструкцій та команд, назв спортивних рухів (*free exercises, hand stand, seat on heels, split, fore armstand, arch, kinds of grasps: overgrasp, undergrasp, crossgrasp etc*) тощо. Також сюди слід зарахувати лексику, що стосується проведення тренувань, змагань, суддівства (*linesman, coach, red/yellow card, referee, scoreboard, umpire, instructor etc*). Варто також ознайомити студентів з лексемами, що пов'язані зі здоровим способом життя, будовою тіла (назви частин тіла, внутрішніх органів) та видами травмувань. Оскільки напрям «Здоров'я людини» пов'язаний із фізичною реабілітацією та охороною здоров'я, вважаємо за доцільне додати до активного словникового мінімуму ті лексеми та «мовленнєві штампи», які зазвичай застосовуються медичними працівниками. Студенти повинні вміти описати проблему, проінструктувати пацієнтів щодо подальших дій до консультації лікаря тощо.

До цього списку слід ввести лексику, яка потрібна майбутнім чемпіонам, адже спорт пов'язаний із участю в міжнародних змаганнях різного рівня. Студенти повинні знати розмовні кліше, лексичні звороти та типові фрази ввічливості, які допоможуть їм в готелі, в місті, в ресторані, в магазині і т.п., а також у веденні телефонної розмови.

Спеціалісти, у свою чергу, зобов'язані володіти ще більш специфічною лексикою, яка залежить від виду спорту, яким займається студент, а саме спортивними термінами (футбольними, боксерськими, гімнастичними, легкоатлетичними, важкоатлетичними і т.д.).

Як бачимо, принципи відбору активного та пасивного мінімумів для студентів факультету фізичного виховання не зовсім співпадають із загальними принципами, якими керуються при вивченні англійської для загального вжитку (General English). Програма курсів ESP із засвоєння лексики повинна підпорядковуватися конкретним потребам та професійним вимогам студентів, тож за основу вважаємо за потрібне брати лише критерії семантичної цінності, тематичної відповідності та частотності вживання лексем у сфері фізичної культури та спорту. Саме на ці аспекти потрібно зважати у подальших дослідженнях проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
2. Основы методики преподавания иностранных языков / Берман И. М., Бухбиндер В. А., Штраусс Вольфганг и др. ; под. ред. В. А. Бухбиндера, д-ра пед. наук, проф., В. Штрасса, д-ра наук, проф. К. : Издательство при Киевском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1986.
3. Методика навчання англійської мови : збірник інформаційно-методичних матеріалів для вчителів англійської мови-слухачів курсів підвищення кваліфікації / упорядники: Скалій Л. І., Уруська Л. В. – Тернопіль : Астон, 2004.
4. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс / Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Кислая С. В. ; под общей редакцией Демьяненко М. Я. – К. : Вища школа, 1976.
5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991.
6. Друзь Г. О. Раціоналізація процесу засвоєння іншомовної лексики / Г. О. Друзь // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 61–65.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

УДК 811.161

Ірина Кухарчук

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ
ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ НАВЧАННЯ**

У статті висвітлено проблему організації індивідуальної роботи студентів з української мови (за професійним спрямуванням) відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання. Відзначено, що у зв'язку із запровадженням у вищій школі кредитно-модульної системи необхідно звернути особливу увагу на індивідуальну роботу студентів. У статті подано типи індивідуально-дослідних завдань зі змістових модулів курсу, аналізуються особливості засвоєння студентами навчального матеріалу, відповідність умінь і навичок меті та завданням курсу.

Ключові слова: *кредитно-модульна система навчання, індивідуальна робота студентів, індивідуально-дослідні завдання, професійне мовлення студентів.*

Одним із основних аспектів інтеграції України до європейського освітнього простору є запровадження у вищій школі кредитно-модульної системи організації навчального процесу на засадах ECTS (Європейської кредитно-трансферної системи), що спрямована на розроблення відповідної технології організації навчального процесу та адаптацію системи підготовки фахівців в університеті до вимог Болонського процесу.

Реформування освіти в Україні в умовах євроінтеграційних процесів зумовлюють зміни до підготовки спеціалістів. Визначальними для формування професійної майстерності та конкурентноздатності сучасного фахівця є «рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державного діяча, керівника, ученого та ін.)» [2, с. 2].

Навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» посідає чільне місце в системі мовної підготовки фахівців і відіграє значну роль у піднесенні мовної культури, формуванні навичок мовленнєвого самовдосконалення як умови професійного становлення і розвитку особистості. Свідоме оволодіння мовними нормами професійного спілкування, культурою усного і писемного фахового мовлення, термінологією майбутньої спеціальності є важливими чинниками ґрунтовної, комплексної підготовки сучасного фахівця.

Проблему організації індивідуальної роботи у процесі вивчення

навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням) студентами різних спеціальностей і напрямів підготовки досліджено в працях Т. Єщенко, Л. Науменко, Л. Сидоренко, Н. Тільняк, С. Шевчук та ін.

Окремі аспекти модульного та кредитно-модульного навчання у вищій школі розглянуто у працях А. Алексюка, В. Євдокимова, С. Гончарова, В. Лозової, І. Прокопенка, П. Сікорського та ін.

Проте потребує особливої уваги проблема організації індивідуальної роботи, розробки індивідуально-дослідних завдань з української мови (за професійним спрямуванням) для студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Важливого значення набуває проблема формування професійно орієнтованої компетенції особистості, основними компонентами якої є оволодіння нормами сучасної української літературної мови, уміннями вести міжособистісний діалог, послугуватися основними жанрами ділового мовлення, правильно добираючи вербальні і невербальні засоби спілкування.

Мета статті – розглянути особливості організації індивідуальної роботи майбутніх фахівців у процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Сучасні тенденції розвитку соціуму засвідчують, що найбільший запит у різних сферах, галузях діяльності мають фахівці, які не тільки відзначаються високим професіоналізмом, але й володіють культурою ділового мовлення. Адже культура спілкування у професійній діяльності є свідченням культури думки, загальної культури особистості. З огляду на це успіх професійної діяльності та особистого життя значною мірою визначається рівнем комунікативної культури, і ділової передусім, що охоплює мовні, інтеракційні, соціокультурні, міжкультурні знання, уміння і навички. Їх опануванню сприятиме зміст курсу української мови за професійним спрямуванням. Загальний обсяг дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» – 108 год. (3 кредити), на аудиторні заняття відведено – 54 год., на індивідуальну та самостійну роботи – 54 год.

Робоча навчальна програма курсу складається з трьох змістових модулів: «Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування», «Професійна комунікація», «Наукова комунікація як складова фахової діяльності». У межах кожного курсу нами розроблені індивідуально-дослідні завдання, які студенти виконують протягом року.

Індивідуальна робота студента є формою організації навчального процесу, що передбачає створення умов для реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально-спрямований розвиток їхніх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність.

Важливою формою організації навчання є *індивідуально-дослідні завдання*. Вони мають на меті поглиблення, узагальнення та закріплення

знань у процесі навчальної діяльності та їх застосування на практиці.

Індивідуальні завдання виконують студенти під керівництвом викладача.

Мета індивідуальної роботи – навчити студента самостійно здобувати знання з програмного матеріалу курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», виробити навички роботи з науковою літературою, словниками; сформувані вміння аналізувати лексикографічні праці, оформлювати документацію, складати, перекладати та редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів.

Під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студенти виконують три індивідуально-дослідні роботи. До кожної з них розроблені методичні рекомендації, що вміщують перелік теоретичних питань для самостійного опрацювання, список основної й додаткової літератури, ключові поняття теми, зразки виконання завдань, запитання для самоконтролю, тестові завдання.

Зокрема, під час вивчення змістового модуля «Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування» майбутні фахівці самостійно за методичними рекомендаціями опрацьовують тему «Словники у професійному мовленні. Роль словників у підвищенні мовленнєвої культури» та виконують індивідуально-дослідне завдання (кожному студентові пропонується окремий варіант), наприклад:

Завдання 1. Охарактеризуйте словник *Орфографічний словник української мови : близько 35000 слів / А. А. Бурячок. – 3 вид. – К. : Наукова думка, 2000. – 400 с.* за схемою:

1) вихідні дані про словник (повна назва словника, його автор чи колектив авторів, упорядник; кількість томів, місце видання, видавництво, рік видання);

2) тип аналізованого словника, специфіка його побудови, особливості розробки словникових статей (зверніть увагу на розробку слів різних частин мови);

3) завдання цього словника;

4) коротка оцінка словника, визначення його практичної цінності.

Завдання 2. Поясніть значення паронімів, використовуючи словник паронімів. Уведіть пароніми у речення, дотримуючись вимог офіційно-ділового і наукового стилів.

Інструктивний – інструкційний, інтелігентний – інтелігентський, інформативний – інформаційний, кваліфікаційний – кваліфікований, книжковий – книжний, комунікативний – комунікаційний, корисливий – корисний.

Завдання 3. Поясніть різницю поданих слів, користуючись тлумачним словником, Словником української мови в 11-ти томах або словником синонімів. Уведіть їх у речення. Зробіть висновок про сферу використання цих слів.

Площа – майдан, позитивний – ствердний, поступ – хода, поширювати – розповсюджувати, робочий – робітничий, розв'язувати – вирішувати, скарб – майно, складати – становити, суспільство – громада – товариство, часопис – журнал – газета, замісник – заступник, положення – становище – стан, наступний – подальший, закінчити – завершити, багато – чимало, загальний – спільний, зміст – значення, смисл; вимоги – ультиматум.

Основна мета індивідуально-дослідного завдання зі змістового модуля «Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування» – це формування вмінь послуговуватися лексикографічними джерелами (словниками) та іншою допоміжною довідковою літературою, необхідною для самостійного вдосконалення мовної культури; збагачення фахового словникового запасу майбутніх спеціалістів.

Змістовий модуль «Професійна комунікація» передбачає індивідуальну роботу з теми «Складання та оформлення ділової документації». Як свідчить практика, студенти володіють знаннями про види документів за класифікаційними ознаками, але можуть допускати помилки в розташуванні й оформленні реквізитів ділових паперів, не завжди вміють дібрати типові мовні звороти, що репрезентують їх специфіку.

Саме тому особливо важливо для фахівців оволодіти нормами роботи з документами як основним видом писемного ділового мовлення. Текст ділових паперів має відповідати загальним мовним нормам та вимогам щодо їх складання.

У процесі виконання індивідуально-дослідної роботи зі змістового модуля «Професійна комунікація» студенти опрацьовують основні теоретичні питання щодо особливостей документів як основного виду писемного ділового мовлення; класифікації ділових паперів; вимоги до змісту і розташування реквізитів; правила оформлення сторінки документа; вимоги до тексту ділових паперів.

Оформлюючи пакет документів, майбутні фахівці вчаться характеризувати документи за класифікаційними ознаками; визначати основні реквізити документів та правильно їх розташовувати на сторінці; оформлювати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби.

Загальновідомо, що важливим складником професійної діяльності фахівця є знання жанрів наукового мовлення та особливостей їх оформлювання; засвоєння термінології обраного фаху, характерних ознак та основних вимог до термінів, способів словотворення української термінології, дотримання національних стандартів щодо системи термінів.

Головна мета змістового модуля «Наукова комунікація як складова фахової діяльності» – це ознайомити з особливостями наукового тексту і професійного наукового викладу думки, основними правилами бібліографічного опису джерел, оформлювання посилань; вимогами до написання наукових робіт; навчити студентів створювати навчально-

наукові тексти в жанрах, що відповідають професійній підготовці; сформулювати вміння правильно добирати мовні кліше для написання наукових текстів.

Пропонуємо зразок індивідуально-дослідного завдання:

- Дібрати з фахового журналу наукову статтю. Скласти до неї план, тези; написати рецензію.
- Виписати із наукової статті терміни. Кожен термін охарактеризувати за схемою: 1) дефініція (що означає термін); 2) ступінь спеціалізації (загальногалузевий, міжгалузевий, вузькоспеціальний); 3) походження (власний, запозичений); 4) спосіб творення (для українських термінів).
- Перекласти українською мовою фаховий текст з російської мови (100 слів).

Зауважимо, що у процесі перекладу текстів з російської мови на українську студенти спостерігають за функціонуванням мовних одиниць у різних мовах. Робота з перекладами сприятиме засвоєнню понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Такий вид роботи забезпечує свідоме засвоєння термінології обраного фаху, допомагає уникнути невиправданого калькування у процесі перекладу навчальної літератури.

Отже, у студентів під час виконання індивідуально-дослідного завдання зі змістового модуля «Наукова комунікація як складова фахової діяльності» формуються вміння оперувати фаховою термінологією, аналізувати специфічні особливості термінів обраного фаху; аналізувати наукові тексти, робити посилання на джерела, правильно оформлювати наукові роботи, бібліографію.

Складовою навчальної діяльності є система контролю й діагностування досягнень студентів. Оскільки кредитно-модульна система організації навчального процесу вимагає систематичного оцінювання успішності майбутніх фахівців після вивчення кожного змістового модуля, завершення курсу, то застосування тестів і модульних контрольних робіт є нагальною потребою сучасної вищої школи. Навчальну дисципліну побудовано відповідно до кредитно-модульної системи організації навчання у вищих навчальних закладах і зорієнтовано на визначення якості засвоєння студентами навчального матеріалу, ступеня відповідності вмінь і навичок меті та завданням курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». По завершенню вивчення дисципліни студенти виконують модульну контрольну роботу, яка дозволить виявити в студентів рівень сформованості вмінь і навичок уживати словосполучення і речення відповідно до мовних норм, визначати документи за класифікаційними ознаками, складати і редагувати тексти документів, аналізувати терміни обраного фаху, перекладати письмово професійно зорієнтовані тексти з російської мови українською.

Отже, аналіз педагогічної, методичної літератури з теми нашого дослідження, а також власний педагогічний досвід щодо організації індивідуальної роботи з української мови (за професійним спрямуванням) в умовах кредитно-модульної системи навчання засвідчив, що виконання індивідуально-дослідних завдань створює умови для розвитку творчого потенціалу фахівця, особистісного зростання, самостійного здобуття професійних умінь і навичок, підвищує об'єктивність оцінювання знань.

Запропоновані індивідуально-дослідні завдання зі змістових модулів спрямовані на вивчення основ офіційно-ділового стилю, його підстилів, мовних норм, призначення, функцій, актуальних чинників ділової комунікативної вправності. Усе це допоможе усвідомити роль, місце, вагу ділового спілкування, глибше зрозуміти специфіку офіційного стилю, у якому, за Л. Вітгенштейном, мова має долати емоційні думки; з'ясувати, урегулювати і розв'язувати проблеми ділового спілкування.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розгляді проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в умовах кредитно-модульного навчання у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2003. – 200 с.
2. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
3. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К. : Алерта, 2010. – 696 с.

УДК 378:373.3.091.33:502

Тетяна Олексенко

ВАЖЛИВІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОВЕДЕННЯ СПОСТЕРЕЖЕНЬ З УЧНЯМИ

У статті розглядаються особливості базової та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення спостережень в природі з учнями. Наводяться відомості про відношення вчених-методистів до спостережень. Досліджується відповідність підготовки майбутнього вчителя вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти. Показано значення навчальної практики з методики викладання природознавства, наводяться особливості оформлення результатів спостережень, створення проектів.

Ключові слова: *початкова школа, природознавство, спостереження, Державний стандарт, навчальна практика, проект.*

Перебудова загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи відповідно до завдань нового варіанту Державного стандарту початкової загальної освіти передбачає удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів. Важливими стають питання базової та методичної підготовки студентів до вирішення завдань, які входять до освітньої галузі «Природознавство». В Державному стандарті йдеться про формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння ними системи інтегрованих знань про природу, розвиток розумових здібностей та пізнавальної активності [1]. Підготовка майбутнього вчителя до викладання природознавства в зв'язку з тим, що ця дисципліна має інтегрований характер, повинна орієнтуватися на формування особливої компетентності вчителя.

Новий Державний стандарт важливе значення приділяє методам пізнання природи, серед них – спостереження за предметами і явищами неживої природи та їх змінами, спостереження за організмами, їх поведінкою. Учні повинні уміти фіксувати результати спостережень і дослідів, користуватися приладами, необхідними для пізнання природи, таблицями, схемами.

Такий підхід до вивчення, природознавства мають і сучасні нові підручники з цього предмету для початкової школи. Зокрема, підручник для другого класу побудований на ідеї взаємозв'язку предметів і явищ природи та має екологічну та практичну спрямованість [2]. В ньому для кожної пори року передбачена мандрівка в природу, надаються завдання для ведення спостережень за неживою та живою природою. Крім того, наводиться календар для оформлення результатів спостережень. Це

повинно надати учню можливість скласти характеристику кожної пори та вміти порівнювати їх та розрізняти.

Питанням проведення спостережень учнями початкової школи та ролі вчителя в організації цієї роботи завжди приділяли увагу педагоги та методисти. Відомий педагог О. Д. Савченко в своєму підручнику дидактики визначає, що вивчення природничого матеріалу, спостереження в природі, всі види роботи, які з цим пов'язані, сприяють розвитку здатності дитини вдивлятися в навколишній світ, розуміти взаємозв'язок між предметами та явищами. Багато років для підготовки майбутніх вчителів початкової школи використовується посібник з методики навчання природознавства Т. М. Байбари. В ньому розглядається суть спостереження, його структура, види спостережень, їх організація. Підкреслюється, що спостереження є способом організації взаємопов'язаної діяльності учителя і учнів.

За останні роки вийшли нові посібники з методики викладання природознавства, в яких також розглядаються спостереження. В посібнику М. В. Кукалець окремо розглядається тема по організації спостережень за природою у 3–4 класах. Студенти знайомляться з особливостями спостережень, у них формуються прийоми роботи з календарем спостережень, з зошитом спостережень учня. До теми додається поточний контроль, а також довідка, яка містить теоретичні пояснення, характеристику пір року, додатковий матеріал [4]. Автор іншого навчального посібника з методики природознавства О. О. Ліннік, в темі, в якій характеризуються методи викладання, наводить зміст поняття «спостереження». Крім того, надається характеристика фенологічних спостережень, план їх проведення та засоби фіксації, наводиться схема класифікації спостережень [5].

Відомий методист А. В. Міронов в новому посібнику детально розглядає особливості проведення спостережень. Він підкреслює, що умовою ефективності проведення спостережень є їх програма, яку повинен складати вчитель. Програма спостережень за метеорологічними показниками залишається приблизно одноковою протягом року, програма інших спостережень повинна коректуватися. Правильно побудоване спостереження передбачає фіксацію результатів. Задача вчителя – довести учням необхідність не тільки зафіксувати свої спостереження, але і скласти їх аналіз. А. В. Міронов рекомендує вчителю використовувати краєзнавчий та фенологічний матеріал своєї регіону для обговорення результатів. Спостереження він розглядає як метод та як форму організації навчального процесу з природознавства [6]. Важливе місце в питаннях проведення спостережень може зайняти монографія П. М. Скворцова. Вона присвячена педагогічній концепції фенологічної роботи на рівні початкової загальної освіти. Пропонується модель формування універсальних навчальних дій за допомогою фенологічної роботи. П. М. Скворцов розглядає спостереження за сезонними змінами молодшими школярами навколишнього світу,

наводить аналіз місця спостережень в сучасному навчальному процесі початкової школи [9]. Нами наведені основні видання. Методика організації спостережень розглядається і в інших роботах.

Мета статті – показати на конкретному матеріалі важливість використання для підготовки майбутнього вчителя до організації спостережень в початковій школі не тільки традиційних курсів, зокрема методики викладання природознавства, але і інтеграцію з іншим навчальним матеріалом вищої школи.

Сучасна початкова школа вимагає від вчителя так організувати навчальний процес, щоб заохотити учнів проводити спостереження, зацікавити їх. Головне, щоб ця робота не перетворилась у формальну фіксацію фактів.

Професійна підготовка студентів, їх компетентності до викладання освітньої галузі «Природознавство» повинна мати спадковий характер. Для цього нами використовуються різні дисципліни. До програм та навчального матеріалу більшості дисциплін ми вводимо теми, пов'язані з методами пізнання природи учнями початкової школи, зокрема, з методом спостережень.

Особливе значення надається становленню метода спостереження в початковій школі, щоб студенти з'ясували його важливість. Свого часу Я. А. Коменський вважав, що на початку навчання пізнання предметів повинно здійснюватися з їх споглядання. Він вважав, що «Якщо мають намір упроводити у учнів дійсне та правильне пізнання речей, то безумовно необхідно, щоб все викладалось шляхом особистого спостереження та почуттєвої наочності». Для ознайомлення студентів з поглядами вчених на важливість спостережень в початковій школі ми використовуємо лекції та практичні заняття з курсу «Методика викладання природознавства», а також курс «Історія формування шкільних дисциплін та методик їх викладання». Він розроблений нами для студентів магістратури і рекомендований для навчання МОН України. Формується усвідомлення, що багато вчених-педагогів в своїх роботах звертали увагу на важливість проведення спостережень в природі. С. Ф. Русова в своїй роботі «Шкільні екскурсії і їх значення» писала, що діти повинні бачити усякі явища в усіх деталях, придивлятися до цих явищ і розуміти їх зв'язки між собою, і зв'язок їх з тою сферою, в якій вони утворилися. Діти повинні уявити собі, що ліс – це складне зооботанічне явище. Під час спостережень керівник повинен не тільки керувати увагою учнів, але і дати їм спокійно придивлятися до усього [8]. Важливе значення для розвитку методики викладання природознавства має спадщина відомого методиста-вченого К. П. Ягодовського, українця за походженням. Протягом 1916–1923 рр. він працював у Глухівському інституті народної освіти, при ньому створив школу нового типу – нову гімназію та дослідну школу. Про себе він казав: «Я прожив красиве життя, тому що мав можливість давати багато радостей

дітям, з якими я працював». Його педагогічна спадщина містить фундаментальні теоретичні та практичні розробки з методики викладання природознавства. Він розробив основи формування природознавчих понять в початковій школі, які базуються на використанні спостережень в природі. При цьому «знання про природу, які набувають діти під час безпосереднього з нею спілкування, без всякого керівництва з боку педагогів, не можуть створити того фундаменту, який потрібен для побудови природознавства» [10, с. 146]. К. П. Ягодовський надавав важливе значення оформленню результатів спостереження, він розробив календар природи для кожного з класів початкової школи і показав як з ним треба працювати. Наукові праці К. П. Ягодовського нами використовуються для підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Відомим вченим-методистом, який надавав великого значення спостереженням в природі, був Д. Н. Кайгородов. Він не тільки розробив нову програму вивчення природознавства в початковій школі, але і активно розробляв методику проведення фенологічних спостережень в школі. Він писав: «Для успішності викладання природознавства (як і для всякого іншого предмету) треба, щоб учні полюбили його. Для того, щоб учні полюбили природознавство, треба, щоб вони полюбили природу. Любов до природи виникає зближенням з нею, а ніщо так не зближує з природою, як постійне її спостереження» [3, с. 3].

Основою формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є традиційний курс «Методика викладання природознавства». Він дає можливість детально розглядати методи, прийоми, форми, знайомити студентів з сучасними педагогічними технологіями. Серед них – метод спостереження. Для організації та проведення спостережень в різні пори року вчитель повинен добре знати назви та зовнішній вигляд різних рослин і тварин, фази розпускання рослин навесні та інше. Практична підготовка студентів до проведення фенологічних спостережень здійснюється під час навчальної практики з методики викладання природознавства. Нами розроблено навчальний посібник рекомендований МОН України.

Програма практики передбачає декілька тем занять, під час яких студенти знайомляться з морфологічними та біологічними характеристиками польових, овочевих, плодкових та декоративних культур, з ознаками фаз їх розвитку та самостійно проводять фенологічні спостереження. Для цього використовуються дослідні ділянки агробіологічного комплексу педуніверситету, міський парк, насадження інституту зрошувального садівництва. Під час екскурсії на метеостанцію студенти знайомляться з приладами, які необхідні для проведення спостереження за погодою, та з особливостями їх використання. В методичному курсі ми звертаємо увагу студентів на те, що важливе значення має вміння фіксувати результати фенологічних спостережень. Майбутній вчитель

початкових класів повинен не тільки грамотно організувати такі спостереження, а головне – допомогти учням проаналізувати їх результати, зробити висновки та оформити у вигляді щоденників, малюнків або таблиць.

Важливе значення має включення спостережень учнів в навчальний процес. Для цього разом зі студентами ми розробляли різні типи уроків, особливо присвячені вивченню рідного краю. Інтегрований урок на цю тему був проведений в четвертому класі (природознавство та англійська мова). В другому класі по розвивальній системі Д. Б. Ельконіна-В. В. Давидова проведений урок на тему «Пори року». Крім того, на уроках діти по результатам спостереження складали фенологічне дерево та інше. В навчальному процесі з використанням спостережень учнів студенти магістратури використовували моделювання, метод проектів, ІКТ, інтегровані уроки, роботу в групах та загалом систему розвивального навчання.

Важливою методичною та науковою базою для підготовки студентів був експериментальний клас початкової школи при кафедрі початкової освіти. Протягом чотирьох років з першого по четвертий клас студенти знайомились з навчально-виховним процесом, проходили в класі навчальну практику, виконували дипломні та магістерські роботи на матеріалі проведення досліджень учнями. В експериментальному класі нами розроблявся матеріал для удосконалення курсу «Методика викладання природознавства», зокрема протягом чотирьох років учні працювали над створенням проектів. Метод проектів використовується в сучасній початковій школі, але він вимагає удосконалення. Ми розробили свій підхід, свою технологію проекту, одержали позитивні результати і використовуємо їх для викладання методики природознавства. Тема дослідницького проекту учнів була «Цей дивовижний навколишній світ». Починаючи з першого класу, кожний рік – це новий етап проекту. Вони мали назви – «Давайте дружити з природою» (перший клас); «Природа в різні пори року» (другий); «Знайомимось з природою рідного краю» (третій); «Створюємо свій музей рідного краю» (четвертий). Програма проекту містила теоретичний природничо-науковий матеріал, практичні роботи, екскурсії, спостереження, індивідуальну роботу. Більшість тем проекту передбачала спостереження в природі, але детально вони розроблені для другого класу – «Природа в різні пори року». Щоб підготували учнів до проведення спостережень, для них були підготовлені для виконання тематичні завдання «Особливості різних сезонів року», «Розцвічування листя восени», «Птахи перелітні та зимуючі» та інші. Проект передбачав спостереження за неживою та живою природою. До блоку «Спостерігаємо за неживою природою» входили окремими темами спостереження за вітром, опадами, хмарами, ґрунтом. До кожної теми надавались індивідуальні завдання; складання опису особистих спосте-

режень, малювання, використання літературного матеріалу.

В межах проекту формувалась зацікавленість дітей до музеїв, про необхідність їх використання для набуття знань та інтелекту. Поєднання ознайомлення з об'єктами природи в природничому або краєзнавчому музеях з безпосередніми спостереженнями за ними в природі дають можливість більш ефективно формувати природничу грамотність та екологічне мислення учнів. Учнями були розроблені та створені у класі міні-музеї «Біля лукомор'я дуб зелений» (О. С. Пушкін), «Заповідник Кам'яна Могила», міні-музей анімалістики «Хижі тварини». Розробка музейного напрямку у проекті дала можливість скласти для студентів програму курсу «Музейна педагогіка в початковій школі». Матеріал увійшов до навчального посібника для студентів, який був підготовлений разом з викладачами із Белгорода (Росія) [7].

Крім того, для підготовки студентів з методики спостережень нами використовуються авторські курси «Вступ до природознавства» та «Дослідницька робота вчителя початкової школи з учнями» для магістрантів.

В Запорізькій області в школах введено регіональний курс «Екологія рідного краю». Нами розроблено підручник для 3 класу. В його структурі передбачено самостійне проведення спостережень учнями. Ми його використовуємо для підготовки майбутніх вчителів.

Наведений матеріал дозволяє сказати про створення певної методичної системи та методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів початкової школи до організації проведення з учнями спостережень в природі та для проведення дослідницької роботи, що відповідає вимогам до формування компетентності учнів згідно Державного стандарту початкової загальної освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням та розширенням професійної компетенції майбутнього вчителя. Планується розробити нові теми по організації спостережень та їх властивості для формування екологічного мислення учнів в курсі «Методика дослідницької роботи вчителя початкової школи з учнями» для студентів магістратури. Крім того, розробляється методика до виконання магістерських робіт на матеріалі спостережень учнів в природі. Продовжується сумісна робота з вчителями по удосконаленню проектної діяльності учнів та використанню музейної педагогіки в школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 18(594). – 43 с.
2. Грушинська І. В. Природознавство : підруч. для 2 кл. / І. В. Грушинська. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с. і іл.
3. Кайгородов Д. О школьных фенологических наблюдениях / Д. Кай-

- городов. – Издание Союза Северных Кооперативных Союзов, 1920. – 11 с.
4. Кукалець М. В. Методика викладання природознавства у початковій школі: навчально-методичний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання студентів спеціальності «Початкова освіта» : навч. посібник / М. В. Кукалець. – Львів : «Новий Світ – 2000», 2014. – 223 с.
 5. Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ» : навчальний посібник / автор та укладач О. О. Лінник. – К. : Видавничий Дім «Словом», 2010. – 248 с.
 6. Миронов А. В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе (Образовательные технологии овладения младшими школьниками основами естествознания и обществознания) : учебное пособие / А. В. Миронов. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 510 с.
 7. Музейная педагогика в образовательном пространстве школы и вуза : учебное пособие / под. общ. ред. Т. М. Стручаевой. – Белгород-Мелитополь : Изд-во БелИПКППС, 2013. – 140 с. – С приложением DVD
 8. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значення / С. Русова. – Вибрані педагогічні твори, кн. 2. – К. : Либідь, 1997.
 9. Скворцов П. М. Концепція фенологической роботи на ступени начального общего образования : монография / П. М. Скворцов. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 116 с.
 10. Ягодковский К. П. Вопросы общей методики естествознания / К. П. Ягодковский. – М. : Гос. Уч.-пед. изд. Министерства просвещения РСФСР, 1951. – 234 с.

Ілона Палагута

**ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ
ЯК ОСНОВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ОСВІТЯНИНА.**

У статті розглядаються основні підходи щодо розкриття ролі майбутнього вчителя у формуванні своєї професійної компетентності, яка є необхідною умовою удосконалення його педагогічної діяльності. Розкривається значення культури мовлення, як одного із вирішальних чинників налагодження відносин між вчителем і учнем. Окреслюються основні риси педагогічної діяльності сучасного вчителя. Визначається і обґрунтовується роль самоосвіти у професійній діяльності вчителя, а також ряд труднощів, пов'язаних з нею. Пояснюється прагнення вчителя до самовдосконалення та самоосвіти, а також до вершин своєї педагогічної майстерності.

Ключові слова: професійна компетентність, педагогічна діяльність, самоосвіта.

Проблеми пошуку ефективних шляхів для формування професійної компетентності майбутнього вчителя є особливо важливою для вищих навчальних закладів. Адже так важко знайти вчителя, який би був дійсно майстром своєї справи. У процесі розвитку, навчання і виховання учня в умовах сучасності головну роль відіграє вчитель.

У наш складний час нам стає все важче і важче жити, а нашим дітям – все важче і важче вчитись. Це пов'язано з тим, що по-перше – в навчальних закладах не завжди достатні умови для навчання дітей (наприклад нестача підручників), по-друге – не вистачає висококваліфікованих вчителів, які б могли займатися вихованням і навчанням дітей.

В зв'язку з постійними змінами в нашому суспільстві постало нагальне питання про якісну підготовку майбутніх вчителів, про розвиток в них різних умінь та навичок, про розуміння їхньої ролі у навчанні, вихованні та розвитку учнів. Тому набувають значної ваги дослідження з проблем професійної компетентності майбутнього вчителя, основною складовою якої являється педагогічна діяльність. Потрібно сформулювати особистість вчителя, який би міг вирішувати всі завдання навчання та виховання без будь-яких труднощів, а якщо б якісь труднощі з'являлися, міг їх подолати, і загалом бути професіоналом своєї нелегкої справи.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що нова якість освіти неможлива без творчого самовизначення, самовдосконалення, саморо-

звитку педагогів, їх професійної майстерності.

Питання формування професійної компетентності вчителя та розвиток його педагогічної майстерності у педагогічній літературі досліджуються багатьма психологами та педагогами, зокрема А. Марковою, С. Макаровим, О. Гнатишиною, К. Репніною. Аналіз праць цих видатних психологів та педагогів свідчить, що важливе місце у педагогічній діяльності вчителя займає формування його професійної компетентності, яка передбачає вільне володіння своїм предметом, усвідомлення своєї ролі у навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями. Проте проблема формування професійної компетентності вчителя потребує подальшого дослідження та узагальнення.

Метою статті є розкриття ролі вчителя у формуванні своєї професійної компетентності, акцентування уваги на самовдосконаленні та самореалізації педагога.

Формування професійної компетентності – одна з найважливіших проблем сьогодення. Адже це необхідна умова удосконалення педагогічної діяльності вчителя.

Сучасна школа потребує вчителя нового типу, який володіє високою фаховою кваліфікацією та професійною культурою, здатний об'єктивно осмислювати педагогічні явища і факти, критично оцінювати й творчо перетворювати педагогічну дійсність. Це пов'язано, насамперед, із проблемами саморозвитку особистості та творчою самореалізацією педагога, новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти.

Важливе місце у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя займає професійно-педагогічна комунікація, яка є основною формою педагогічного процесу. Професійно-педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів з метою взаємообміну інформацією, регулювання педагогічних відносин. Він забезпечує передачу через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій. Педагогічне спілкування забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження.

Культура мовлення є одним із вирішальних чинників у налагодженні вчителем соціальних, професійних контактів засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. Вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування та ін. Опанування вчителем культури мови, мовлення і мовленнєвого етикету є передумовою ефективності професійної і особистісної комунікації.

Немає ні одного вчителя, який не прагнув би до вершини

педагогічної майстерності у своїй професії. Адже майстерність – зняряддя, без якого не можливі високі результати діяльності вчителя, її ефективності і якості. Педагогічну майстерність набувають в досвіді, у повсякденній праці. В сукупності з цією ідеєю діяльність припускає ціленаправлену зміну навколишнього світу, являється основним фактором формування і розвитку особистих і професійних якостей людини. Але це не означає, що будь-який досвід стає джерелом професійної, а також педагогічної майстерності. Таким джерелом виявляється тільки праця. Причиною постійних невдач, помилок і низьких результатів праці вчителів часто виявляється нерозуміння ними змісту своєї професійної діяльності. Головним об'єктом професійно-педагогічної діяльності вчителя є учень, а її предметом є формування духовного світу школяра. Навчальний процес займає провідне місце в системі навчально-виховної роботи.

Діяльність вчителя називають викладанням. Вона не обмежується лише виконавчою частиною навчального процесу, але і охоплює всі його етапи, а саме: підготовчий, організації і здійснення навчання, аналізу результатів. Важливою частиною педагогічної діяльності являється також велика самостійна робота, яка включає в себе професійно-педагогічне самовдосконалення, оволодіння новими досягненнями науки і передовим педагогічним досвідом, особисті методичні пошуки, аналіз результатів навчального процесу в цілому, щоденну підготовку до уроків.

Суспільство завжди пред'являло і буде пред'являти до вчителя найвищі вимоги. Для того, щоб вчити інших, потрібно знати більше, ніж всі інші. І ці знання не повинні обмежуватися лише предметом і методикою його викладання. Учитель повинен бути в курсі передових технологій, мати знання в різних сферах суспільного життя.

Самоосвіта вчителя є необхідною умовою професійної діяльності педагога.

Проблема самоосвіти вчителя є багатогранною. Її значущість знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський), зарубіжній педагогічній науці (І. Г. Герде, В. Оконь та ін.), так і у вітчизняній науковій думці (В. К. Буряк, В. А. Козаков та ін.).

Саме тому основною метою самоосвіти є досягнення бажаного рівня професійної компетентності шляхом оновлення та удосконалення наявних у фахівця знань, умінь і навичок.

Основним змістом самоосвіти є оновлення і вдосконалення знань, що є у спеціаліста, його умінь і навиків з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. У сучасному суспільстві постійна самоосвіта все більше стає умовою успіху в професійній діяльності особистості.

Самоосвіта включає вдосконалення суспільно-політичних знань, ознайомлення з найбільш визначними досягненнями різних наук, збага-

чення літературних і естетичних уявлень, знайомство з новими тенденціями і явищами культурного життя. Особливо важливе місце займає поповнення знань по предмету, що викладається, і знайомство з новітніми даними відповідної науки, розвиток педагогічних, психологічних і методичних знань і умінь, що можливо лише при ознайомленні з відповідною новою літературою і регулярному читанні періодичних видань.

Разом з тим самоосвіта пов'язана з цілим рядом труднощів. На відміну від організованих форм підвищення кваліфікації, де зміст знань визначається навчально-тематичними планами, програмами, самоосвіта вчителя базується на принципі самоорганізації роботи. Він сам вирішує, в якій науці потрібно вдосконалюватись, якими конкретними знаннями потрібно оволодіти, здійснює самостійний пошук джерел інформації, осмислює спосіб роботи над ними.

Щоб надати майбутньому вчителю методичну допомогу професійно-педагогічній освіті, розглянемо деякі аспекти її організації.

Перш за все вчитель повинен визначити, в яких галузях наукових знань потрібно підвищити свою кваліфікацію; далі осмислює цілі і конкретні завдання своєї педагогічної діяльності. Свою освіту вчитель підвищує на методологічних семінарах, в університетах, поєднуючи колективні форми роботи з індивідуальними. Досвід показує, що вузьким місцем в професійній підготовці молодих вчителів являються їх знання про учнів. Як правило, особистість учня характеризується абстрактно («хороший учень», «поганий учень», «не хоче вчитись»). Вчитель здатний здійснити тонку педагогічну діагностику особистості учня і дати його «психологічний портрет», на жаль, це рідкісне явище. Навіть в тих випадках, коли вчитель володіє достатньо вичерпною інформацією про учня, він не завжди може розповісти правду, щоб інший вчитель міг використати її, і врахувати при організації навчально-виховного процесу.

Для того, щоб підвищити педагогічну ефективність своєї діяльності, вчитель повинен перш за все з'ясувати, які сторони навчального процесу потребують вдосконалення. Діяльність вчителя і її результати являються предметом вивчення, аналізу і оцінки зі сторони школи, методистів, допомагають вчителю покращити свою роботу. Вчитель, будучи організатором навчального процесу, повинен забезпечувати управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів не тільки на уроці чи на іншому занятті в школі, але і в умовах домашньої роботи. Для цього він повинен добре знати можливості кожного учня, його відношення до навчальної дисципліни, труднощів у засвоєнні матеріалу. Досвідчений вчитель, який досягнув високого рівня педагогічної майстерності, до такої міри знає своїх вихованців, що може без помилок визначити, з яким завданням упорається, з якими труднощами стикнеться, скільки часу потрібно учневі, щоб виконати домашнє завдання.

Вчитися бути вчителем і прагнути до вершин професійно-

педагогічної майстерності – це означає вчитися працювати колективно, на основі загальної педагогічної позиції і єдність дій своїх вчителів, класних керівників і батьків учнів.

Вчитися бути вчителем – це значить намагатися до того, щоб дотримуватись норм часу на всі види навчальної діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особистостей учнів, їх праці, стану здоров'я та інших якостей.

Отже, вчитися бути вчителем – значить постійно думати про те, як на науковій основі раціоналізувати нелегку працю навчання, як використовувати всі можливості свого предмету, створювати методику навчання, яка дозволить все краще навчати і виховувати кожного учня, одночасно створюючи умови для максимального розвитку його здібностей і внутрішніх сил.

Тому, подальше дослідження слід провести у напрямі активної праці вчителя над собою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скульський Р. П. Вчитися бути вчителем / Р. П. Скульський. – К. : Педагогіка, 2008. – 155 с.
2. Карпович В. А. Діяльність сучасного вчителя / В. А. Карпович. – К., 2004. – 121 с.
3. Добродін В. Г. Педагогічна майстерність вчителя / В. Г. Добродін. – К., 2006. – 520 с.
4. Малихін О. В. Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : КДПУ, 2000. – 24 с.
5. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко Х. : Основа, 2006. – 126 с.

УДК 811.133.1(07)

Валентина Папіжук

**ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ
ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ
ЯК ТРЕТЬОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ВНЗ**

У статті розглядається проблема навчання студентів французької мови як третьої іноземної. Наводяться приклади прийомів викладання іноземної мови в рамках комунікативного підходу до навчання. Створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці французької мови з використанням різних прийомів роботи дає змогу активізувати комунікацію, використання аудіо- та відеоматеріалів поглиблює лінгвокраїнознавчі знання студентів. Актуальним є залучення в процесі навчання третьої іноземної мови автентичних матеріалів, що сприяє формуванню не лише комунікативної, а й міжкультурної компетенції.

Ключові слова: методи викладання, третя іноземна мова, автентичні тексти, комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація.

Сучасна Україна і світ в цілому стрімко міняються на наших очах. Завдяки розвитку науки і техніки зникають поняття часу і простору. Зараз ми можемо спілкуватися з людьми, що живуть на іншому кінці планети і за лічені години здатні дістатися до будь-якої точки світу. Стираються всі межі, світ з замкнутих маленьких світів окремих держав перетворюється на єдиний взаємозалежний організм. Ми входимо в епоху глобалізації. Тому вже сучасне, не кажучи про майбутнє, суспільство вимагає від нас знання іноземних мов.

Питання про пошук ефективних шляхів навчання третьої іноземної мови у мовному вузі є на часі, оскільки з кожним роком все більше студентів мовного факультету вибирають для вивчення третю і навіть четверту іноземну мову. Завдання даної статті – розглянути дієві методи навчання студентів мовного факультету третьої іноземної мови (французької).

Вже більше десяти років активно досліджуються питання теорії навчання другої або третьої іноземної мови. Багато робіт присвячено питанням навчання іноземним мовам на базі мов національних груп або двом іноземним мовам через їх послідовне засвоєння (Н. Г. Аталаева, Д. Бончані, К. Н. Борисова, Т. Н. Чеваніна, 2008; С. Baker, 1993; RE Vann, 1996; J. Cenoz, 2000; Y. Matras and P. Bakker, 2003 та ін.). З'являються також роботи, що стосуються питань навчання багатомовності за допомогою одночасного навчання кількох іноземних мов, наприклад, стаття Н. В. Баришнікова, М. А. Бодоні або одночасне вивчення мов однієї

групи, як в дослідженні Х. Г. Клейна і Т. Д. Штегманн.

Введення третьої іноземної мови у ВНЗ означає, що освіта стає багатомовною: перша іноземна, друга та третя утворюють унікальне лінгвістичне явище – триглосію. Разом з тим, оскільки навчання будь-якій мові нерозривно пов'язане з культурою країни, мова якої вивчається, правомірно говорити про вивчення третьої іноземної мови як про феномен полікультурного навчання комунікативної діяльності.

Об'єктивно англійська мова є найпоширенішою серед мов, що вивчаються у вузі. Отже, в більшості випадків при організації білінгвальної освіти англійська мова – це перша іноземна, а в якості другої та третьої студенти можуть вибрати німецьку, або ж французьку.

З розвитком високих технологій, глобалізацією економіки і більш досконалою системою суспільної комунікації виникло питання про розробку нових методів викладання іноземних мов, більш дієвих і ефективних. На зміну звичному методу викладання за допомогою книг, вивченню граматики та виконанню однотипних вправ, читання і перекладу текстів (граматико-перекладний підхід) прийшла комунікативна методика. При використанні граматико-перекладного методу студенти вчать правильно перекладати з української мови на іноземну та з іноземної на українську, а також поглиблено вивчають граматику. Однак такий студент, який здатний ідеально перекладати тексти в письмовому вигляді, не може говорити іноземною мовою. Комунікативна методика ліквідує ці прогалини.

Сучасна концепція навчання іноземній мові вимагає комунікативної спрямованості: уміння спілкуватись з носіями мови, тобто мовою, яка вивчається, читати те, що написано, розуміти на слух те, що говориться в звичному темпі, говорити і писати так, щоб розуміли носії мови. Оволодіти комунікативною компетенцією на іноземній мові, не перебуваючи в країні, мова якої вивчається, досить складно. Тому одним із найважливіших завдань викладача є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на уроці французької мови з використанням різних прийомів роботи, таких як рольові ігри, дискусії, творчі проекти, використання сучасних інформаційних технологій та ін. Не менш важливим є залучення студентів до культурних цінностей народу – носія мови. «Кожен урок іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ та іноземну культуру: за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ» [1, с. 25].

Навчання другої і третьої іноземної мови, будучи частиною загальної підготовки фахівців-лінгвістів, виконує також певні загальноосвітні завдання, спрямовані на розширення кругозору студентів, розуміння особливостей культури, пов'язаної з етнічними, геополітичними та іншими умовами, що пізнаються в процесі навчання іноземної мови та інших дисциплін [2, с. 23].

Тісний зв'язок і взаємозалежність викладання іноземних мов і міжкультурної комунікації очевидні. Мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які розмовляють цими мовами. Навчитися спілкуватися (усно і письмово), навчитися створювати, а не тільки розуміти іноземну мову – це важке завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування – не просто вербальний процес. Його ефективність залежить від безлічі факторів: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів) і багато чого іншого [1, с. 27].

Сучасне тісне культурне спілкування повернуло методика викладання іноземних мов на круги своя. Тепер викладачі прагнуть навчити практично використовувати наявний в запасі лінгвістичний матеріал. Зараз викладання третьої іноземної мови сприймається саме як засіб повсякденного спілкування з носіями іншої культури. Максимальний розвиток комунікативних здібностей – ось основне, перспективне, але дуже нелегке завдання, що стоїть перед викладачами іноземних мов. Для її вирішення необхідно освоїти і нові методи викладання, спрямовані на розвиток усіх чотирьох видів володіння мовою, і принципово нові навчальні матеріали, за допомогою яких можна навчити студентів вміння спілкуватися. При цьому, зрозуміло, було б неправильно кинутися від однієї крайності в іншу і відмовитися від усіх старих методик: треба дбайливо відібрати все найкраще, корисне, що пройшло перевірку практикою викладання [1, с. 28].

Серед перевірених часом методик варто згадати про використання автентичних текстів для читання. Досвід показує, що для реалізації комунікативного підходу і ефективного навчання третьої іноземної мови необхідно відбирати автентичні тексти, що відповідають сучасним реаліям (автентичні інноваційні матеріали, що ілюструють іншомовний дискурс як досліджуваної французької, так і досліджуваних раніше іноземних мов). Відбір предметного змісту зумовлений рівнем знань і загальним кругозором студентів з урахуванням характеру тематики і культурного компонента, а також з урахуванням розвитку вмінь критично мислити, що допомагає у навчанні іноземних мов, а в майбутньому допоможе конструктивно спілкуватися, продуктивно вирішуючи проблеми, що виникають, і досягти успіху в міжкультурному спілкуванні.

Не дивлячись на майже повну відсутність розроблених вітчизняних методик навчання французької мови з використанням автентичних матеріалів, вони все частіше використовуються педагогами в процесі навчання. І необхідно якомога раніше починати навчати студентів сприймати звичайну, повсякденну іноземну мову. Загальновідомо, що чим більше носіїв мови (чоловіків, жінок, дітей) буде чути студент, тим легше він адаптується до індивідуальної манери мовлення [3, с. 152]. Для цих цілей активно використовуються навчальні автентичні матеріали до підручників *Vocabulaire en dialogues*, *Vocabulaire progressif du français*

(рівень A1, A2 і B1) видавництва CLE international. Використання таких аудіо матеріалів сприяє розвитку мовленнєвого слуху, що включає в себе не лише впізнавання цілого в контексті, а й розпізнавання лексико-граматичних форм. Хоч на першому етапі роботи з такими текстами (діалогами) студенти мають певні труднощі, однак, використовуючи лексичні опори (друкований варіант тексту), студенти вчаться розуміти природну мову носіїв, що робить процес навчання ефективним. При відборі текстів для навчання необхідно брати до уваги не лише зміст (відповідність темі, доступність), а й мовну форму (чи присутні тут мовні явища, які в даний момент вивчаються).

Одним із ефективних способів навчання міжкультурній комунікації є використання на заняттях автентичних відеофільмів. Фільм підбирається таким чином, щоб його зміст викликав інтерес і міг стимулювати мовну активність. Крім того, сценарій фільму може слугувати основою для створення на заняттях ситуацій, що імітують реальне мовне спілкування. Сюжет повинен мати закінчений характер, обсяг фільму – не більше 15 хвилин. Підбираються такі сюжети, які можуть бути в кінці переказані студентами. Виконуються наступні види вправ: «Хто це сказав?», «зіпсований телефон», рольова гра, опис героїв, вірно-невірно, тощо. Можна запропонувати студентам відповісти на запитання чи написати переказ серії в якості домашнього завдання. На другому році вивчення французької мови як третьої іноземної активно використовується французький навчальний відеокурс «EXTR@». Змістову основу 13 епізодів фільму складають історії, що відбуваються з молодими людьми, один з яких – іноземець і погано розуміє французьку мову. Присутність постійних героїв поєднує сюжети і сприяє концентрації уваги. Тренувальні вправи в кінці кожної частини призначені для закріплення мовних зразків, фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, країнознавчої інформації. Кожний із епізодів є відносно самостійним в плані змісту. Це дає можливість викладачеві самому визначати спосіб подачі матеріалу і можливість послідовного включення фрагменту в навчальний процес або використання окремого фрагменту залежно від комунікативної ситуації. Міжкультурна мотивація є адекватна соціальна взаємодія двох або більше учасників комунікативного акту – представників різних лінгвоетнокультур, що усвідомлюють свою «інакшість», «чужорідність». В процесі навчання французької мови як третьої іноземної студент розширює свою індивідуальну картину світу за рахунок прилучення до мовної картини світу носіїв цієї мови, до їх духовної спадщини, національно-специфічним способом досягнення міжкультурного взаєморозуміння [4, с. 47]. При цьому в свідомості студента здійснюється синтез знань як про специфіку рідної культури, культури першої, другої і третьої мов, так і про спільність знань про культури і комунікації. Саме за рахунок критичного осмислення чужого способу життя і здійснюється процес збагачення картини світу

студента.

Отже, використання комунікативної методики навчання іноземної мови слугує запорукою успішному оволодінню студентами третьою іноземною мовою (французькою). Використання автентичних текстів для читання та аудіювання сприяє набуттю студентами необхідних навичок для спілкування з носіями іноземної мови, автентичні фільми поглиблюють лінгвокраїнознавчі знання і дають змогу конструктивно спілкуватися, що в майбутньому сприятиме продуктивному вирішенню проблем, що можуть виникнути, і досягти успіху в міжкультурному спілкуванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
2. Барышников Н. В. Дидактика многоязычия: теория и факты / Н. В. Барышников, М. А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22–24.
3. Cicurel F. «La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant» / F. Cicurel // Le français dans le monde: Recherches et applications (Les interactions en classe). – 2005. – P. 145–164.
4. Coste D. De la classe bilingue à l'éducation plurilingue / Coste D. // Le français dans le monde, mai-juin 2006, n.°345 [consulté le 27 février 2008]. – Disponible sur le site : <http://www.fdlm.org/fle/article/345/bilingue.php>

Лада Петрик

МЕТОДИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАЗАСОБІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Медіаосвіта стала невід'ємною частиною освіти сьогодення. Актуальність інтеграції медіаосвіти в навчально-виховний процес, зокрема у процес навчання іноземних мов, обумовлена потребою оптимізації пізнавальної діяльності особистості за рахунок інтенсифікації розвитку її уяви, мислення, розширення соціалізаційного простору. В статті визначені поняття «медіаосвіта», «медіа», «медіазасіб» та «медіатекст». Висвітлено класифікацію медіазасобів. Застосування медіазасобів на уроках іноземних мов потребує від вчителя умінь та знань організації роботи з вищезазначеними засобами навчання, саме тому розглянуто теоретичні аспекти застосування медіазасобів та визначені методичні можливості їх застосування під час уроків іноземних мов.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіакомпетентність, медіазасіб, медіатекст, іноземні мови.*

Одним із головних пріоритетів України є прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному і особистому розвитку та підвищуючи якість життя [2]. Саме в інформаційному суспільстві розширюються міжнародні зв'язки держави, а співпраця та комунікація в галузях політики, науки, техніки, економіки та освіти між різними країнами і народами вмотивовує громадян країни до вивчення іноземних мов. Таким чином, статус іноземних мов в Україні підвищується і формування іншомовної комунікативної компетентності кожної особистості стає нагальною потребою часу.

Отже, щоб задовольнити потреби особистості та держави в цілому, навчально-виховний процес має носити інноваційний та інформаційний характер, а стрімкі оновлення у сфері медіа ставлять свої виклики освітянам, зокрема вчителям іноземних мов. Виникає потреба в інтеграції змісту медіаосвіти у процес навчання іноземних мов, адже телебачення, Інтернет та мобільні телефони визначені найпопулярнішими медіазасобами отримання інформації у сучасного покоління і мають найбільший вплив на життя всього суспільства в цілому. Відтак, вчителю слід організовувати процес навчання, застосовуючи саме ті засоби, які є в

поширеному користуванні молоді. Вчитель іноземної мови може застосовувати медіазасоби на уроках з метою формування не лише іншомовної комунікативної компетентності, а і медіакомпетентності особистості учня. *Медіакомпетентність* – сукупність мотивів, знань, умінь, здібностей, якісприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створенню та передачі медіатекстів в різних видах, формах і жанрах [9, с. 25].

Отже, метою статті є обґрунтувати зміст понять «медіаосвіта» та «медіазасіб», розглянути теоретичні аспекти застосування медіазасобів на уроках іноземних мов, висвітлити класифікацію медіазасобів, зазначити методичні можливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов.

Аспекти розвитку медіаосвіти стали колом інтересів зарубіжних вчених і педагогів у 30-х роках минулого століття. Першу навчальну програму з медіаосвіти, яку розробив канадський науковець М. Маклюен у 1959 році, активно було впроваджено навчально-виховний процес на початку 60-х років у Великій Британії, США, Канаді, Німеччині, Франції.

Важливість медіаосвіти знайшла відображення у керівних міжнародних документах, а саме Грюнвальдська декларація з медіаосвіти (1982), Резолюція ЮНЕСКО про розвиток критичної медіаосвіти (Париж, 1989), нові направлення у медіаосвіті (1990), Матеріали Віденської конференції «Медіаосвіта у цифрову епоху» (1999), ЮНЕСКО: дослідження медіаосвіти молоді (2001), Матеріали Севільської конференції «Медіаосвіта молоді» (2002), Паризька програма-рекомендація з медіаосвіти (2007), Резолюція Європарламенту щодо медіа грамотності у світі цифрової інформації (2008) та інші.

Провідними дослідниками у сфері медіаосвіти в Україні у 90-х роках стали Г. Почепцов (медійні теорії і теорії інформаційного впливу), Г. Онкович (теоретичні підходи розвитку медіапедагогіки, медіадидактики та медіавиховання), Б. Потятиник (захисні теорії медіаосвіти).

Медіаосвіта проголошена одним із пріоритетних напрямів у педагогіці XXI століття. Теорія і практика медіаосвіти в сучасній освіті активізує увагу вітчизняних науковців до широкого кола проблем, а саме В. Іванов (історичні і сучасні тенденції розвитку сучасної медіаосвіти), Н. Духаніна (модель застосування медіаосвітніх технологій), І. Чемерис (необхідність застосування іншомовних періодичних видань у процесі навчання іноземній мові), Л. Найдьодова (модель медіакультури), О. Невмержицька (роль розважальних програм центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків), Ю Казаков (педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі підготовки майбутніх учителів), І. Курліщук (педагогічні основи соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації), І. Сахневич (педагогічні умови застосування медіа освітніх технологій у професійній підготовці майбутній фахівців), С. Шумаєва (мас-медійні навчальні технології у середніх

зкладах освіти США) та інші.

Мас-медіа є предметом дослідження багатьох науковців зарубіжних країн, таких як Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков, О. Мурюкіна, І. Челишева та ін. (Росія), З. Рубене (Латвія), Е. Томан, Е. Дженсен, П. Друнер, Ш. Кальвер, Л. Мастерман, Е. Харт, Р. Хоббс (Сполучені Штати Америки), М. Маклюен (Канада), Г. Кедрович, С. Качора, Т. Сарлей, Ф. Шльосек, А. Сордан (Польща) та ін. Проте проблема інтеграції медіа освіти у процес навчання іноземних мов потребує всебічного дослідження.

Політичний, соціальний, економічний, науковий, освітній і технологічний розвиток держави повною мірою пов'язаний з комунікативними процесами, які стали соціально-культурним явищем і стосуються різних видів діяльності людини. Значний і постійно зростаючий обсяг інформації особистість одержує через засоби масової інформації. В Паризькій програмі з медіаосвіти (від 22 червня 2007 р) ЮНЕСКО визначає, що мас-медіа має могутню силу в сучасному суспільстві і наголошує на обов'язковій інтеграції медіаосвіти в навчально-виховний процес. Термін «*медіаосвіта*» вперше було вжито у документах ЮНЕСКО у 1973 році та розтлумачено як навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа, розглядуваних як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці [8].

Згідно з напрацюваннями Віденської конференції, *медіаосвіта* – частина базових прав кожного громадянина в кожній країні світу на свободу висловлювання та на доступ до інформації; інструмент розбудови та дотримання демократії [5, с. 8].

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні була прийнята 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150). За наказом Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України з 01 вересня 2011 року в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах розпочато Всеукраїнський експеримент щодо впровадження медіаосвіти (Наказ № 886 від 27 липня 2011 року) з метою забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної й ефективної взаємодії з сучасною системою медіа, формування у вихованців медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей. У документі зазначено, що *медіаосвіта* – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до взаємодії з сучасною системою мас-медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [3].

За визначенням російського медіадослідника О. Федорова, *медіаосвіта* - процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу і оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки [9, с. 27].

Українські науковці розширюють визначення О. Федорова і визначають, що *медіаосвіта* – це процес навчання й самонавчання особистості за посередництва масовокомунікаційних засобів [8, с. 63], а за українським педагогічним словником *медіаосвіта* – напрям сучасної педагогіки, який передбачає вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, радіо, телебачення, кіно, відео тощо), підготовку їх до життя в сучасному світі, опанування вмінь сприймати й осмислювати різну інформацію, особливо за допомогою технічних засобів [1, с. 211].

Мета медіаосвіти – навчити особистість медіазасобами розуміти та брати участь у медіакультурному середовищі, що її оточує. Таким чином, вчитель іноземної мови, інтегруючи зміст медіаосвіти у процес формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, досягає цілей медіаосвіти шляхом застосування медіазасобів, навчає учнів сприймати, аналізувати, оцінювати іншомовну інформацію, формує творчу, критично мислячу, підготовлену до саморозвитку протягом життя особистість.

В науковій літературі зустрічається ряд синонімічних слів: медіа, медіазасіб, засіб мас-медіа, засіб масової комунікації, засіб медіадидактики, масовокомунікаційний засіб. Слово «*медіа*» часто вживається як глобальне поняття, що охоплює як дидактичні засоби, наукову підтримку, так і засоби масової інформації. Отже, медіа – це предмети, обладнання і матеріали, які передають певну інформацію через слова, зображення і звуки, а також дозволяють виконувати певні дії інтелектуального і мануального характеру [4, с. 9].

О. Федоров стверджує, що медіа – засоби (масової) комунікації – технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, збереження, розповсюдження, сприйняття інформації і обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією) [9, с. 24].

До медіазасобів відносяться *традиційні засоби* масової інформації (друковані видання (газети, журнали), радіо, кіно, телебачення, відео) та *новітні технології* (комп'ютер, Інтернет, мобільна телефонія).

За соціально-педагогічною класифікацією Г. Онкович засоби медіаосвіти поділяються: *за типом основного засобу медіа* (преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі та ін.), *за каналом сприйняття* (аудіо, відео, аудіовізуальні, знакові – текстові, графічні), *за місцем використання* (індивідуальне, групове, масове, домашнє, робоче, транспортне та ін.), *за змістом інформації, напрямку соціалізації* (ідеологічне, політичне, морально-виховне, пізнавально-навчальне, естетичне, екологічне, економічне), *за функціями та цілями використання* (одержання інформації, освіта, спілкування, розв'язання проблем, розвага, соціальне управління), *за результатом впливу на особистість* (розвиток світогляду, самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, самовизначення, регуляція стану, соціалізація) [6].

На жаль, сьогодні в Україні застосування медіазасобів на уроках

іноземних мов носить фрагментарний характер. За умови вчитель іноземної мови застосовує медіазасоби, він формує іншомовну комунікативну компетентність учнів, в той самий час навчає дітей критично аналізувати медіатексти і створювати свої власні. *Медіатекст* – повідомлення, текст будь-якого медійного виду або жанру [9, с. 29]. Наприклад: друкований текст у пресі, фотозображення, аудіовізуальні зображення в кіно, на телебачення або їх фрагменти, повідомлення по радіо, реклама, етикетка на будь-якій продукції, SMS-повідомлення, MMS-повідомлення, веб-сторінка, блог, віртуальні фотоальбоми тощо.

Обираючи форми, методи, прийоми роботи із застосуванням медіазасобів на уроках іноземної мови вчитель також навчає дітей критично мислити (аналізувати, синтезувати, порівнювати, оцінювати, приймати рішення, висловлювати власну думку засобами іноземних мов).

Сутність методичних досліджень використання медіазасобів на уроках іноземних мов полягає як в їх універсальності, так і в їх унікальності. Універсальність використання медіазасобів, як і будь-якого засобу навчання іноземних мов, відображається в можливостях підвищення якості іншомовної комунікативної компетентності (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, полікультурної компетенцій); візуалізації явищ, процесів, подій тощо; формування культурологічних знання учнів; формування уваги, пам'яті, естетичного смаку, пізнавальної активності; розвитку логічного, образного та творчого мислення; поширювати світогляд.

Унікальність медіазасобів на уроках іноземних мов пояснюється в можливостях вищезазначених засобів надавати доступ до аутентичних медіатекстів (анімаційних фільмів, кінофільмів, телевізійних програм, відеороликів, малюнків, графіків, фотографій, матеріалів сайтів тощо); розвивати критичне мислення; формувати навички самостійної роботи; залучати до інтерактивного навчання; розвивати творчі здібності.

Підготовка до уроків іноземної мови вимагає від вчителя ретельного вибору пізнавально-інформаційного матеріалу відповідно до навчальної програми, ресурсів мережі Інтернет, якими дозволено ефективно користуватися під час уроків, за необхідності комп'ютерного програмно-методичного комплексу «Інтерактивна дошка», який має властивості традиційної шкільної дошки, з більшими можливостями графічного коментування екранних зображень, що дозволяє збільшити навчальне навантаження під час викладання предмета, сприяє креативному навчанню, побудованому на аудіовізуальному діалозі.

Науковці пропонують використовувати різні способи навчальної діяльності із застосуванням медіазасобів, які, на нашу думку, можуть застосовуватись на уроках іноземних мов, а саме «*дескриптивний*» (переказування медіатексту, перераховування дійових осіб і подій); «*особистісний*» (опис відносин, емоцій, спогадів, які викликає медіатекст);

«аналітичний» (аналіз структури медіатексту, мовних особливостей, поглядів); «класифікаційний» (визначення місця твору в історичному контексті); «пояснювальний» (формування суджень про медіатекст у цілому або про його частини); «оцінний» (висновок про гідність медіатексту на основі особистісних, моральних чи формальних критеріїв) [7, с. 160].

Новітні медіа сприяють використанню наочності (анімація, комп'ютерна графіка, моделювання), розширюють можливості зворотного зв'язку та індивідуальної роботи (технології віртуальної реальності), дають доступ до різноманітної інформації (телекомунікації). Учитель іноземної мови повинен досліджувати і використовувати можливості конкретних медіа для свого предмету.

Ми дослідили, що різні форми організації роботи на уроках іноземних мов (індивідуальна, фронтальна, робота в парах, робота в малих групах, самостійна робота, різного типу ігри, проектна робота) із застосуванням медіазасобів сприятимуть формуванню іншомовної компетентності та медіакомпетентності учнів. Хочемо зазначити, що методика роботи із медіатекстами медіазасобів на уроках іноземних мов співвідноситься із методикою організації роботи з мовленнєвим матеріалом (завданнями для формування, розвитку та удосконалення навичок аудіювання, читання, письма та говоріння). Отже, робота з будь-яким медіатекстом складається з трьох основних етапів: підготовча робота (введення в ситуацію), безпосередня робота з медіа текстом, післятекстова робота (вихід на непідготовлене мовлення).

Для досягнення результатів уроку вчитель має чітко визначити:

- який матеріал згідно навчальної програми необхідно пред'явити;
- яку практичну, освітню, розвивальну та виховну мету він ставить на уроці;
- які засоби, зокрема медіазасоби, застосовувати для організації роботи з матеріалом;
- які форми роботи він буде використовувати для досягнення мети.

Відповідно до різноманітних тем уроку завдання можуть бути різного характеру. Наприклад: написання реклами, листів, зйомка відео звернень, інтерв'ю, кулінарних рецептів, реклами агенції з організації свят, епізод із улюбленого фільму, треки для розважальних програм, підготовлених учнями, колажі, книжки, журнали, презентації Power-Point тощо.

Таким чином, можна дійти висновку, що медіаосвіта стала невід'ємною частиною сучасної освіти і може бути інтегрована у процес навчання іноземних мов. При систематичному застосуванні різних медіазасобів на уроках іноземної мови вчитель інтегрує процес формування медіакомпетентності та іншомовної комунікативної компетентності учнів. Крім того, для роботи з медіатекстами підходять різні форми, методи та прийоми організації роботи, все залежить від творчого і методичного підходу вчителя. Проте для досягнення позитивного

результату в роботі із медіазасобами, вчителю іноземної мови слід бути компетентним у організації навчально-виховної роботи, адже правильний вибір медіазасобів дозволить досягти цілей медіаосвіти, а саме формування медіакомпетентної, творчої і критично мислячої особистості.

Проблема застосування медіазасобів на уроках іноземних мов має широкі перспективи для подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
4. Литвин А. В. Завдання медіаосвіти в контексті підвищення якості професійної підготовки / А. В. Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2009. - № 4. – С. 9–21.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / [ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за науковою редакцією В. В. Різуна]. - К. : Центр Вільної Преси, 2013. – 352 с.
6. Онкович Г. В. Медіаосвіта (Загальний курс) [Електронний ресурс]: програма навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів / Г. В. Онкович. - Режим доступу : edu.of.ru/attach/17/82979.doc від 21.09.2011.
7. Сахневич І. А. Критичний аналіз медіатекстів фахового спрямування як необхідна складова формування медіакомпетентності майбутніх фахівців ВТНЗ / І. А. Сахневич // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 157–161.
8. Парижская программа или 12 рекомендаций по медиаобразованию (2007) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.medigram.ru/documents/documents_20.html
9. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. - М. : МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.

УДК 371.14

Наталя Плахотнюк

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається застосування технології навчально-ігрового проектування на заняттях з іноземної мови. Навчально-ігрове проектування трактується як інтерактивна дидактична технологія, особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності, яка забезпечує ефективну професійну підготовку майбутніх фахівців. Зазначено, що ігрове проектування передбачає спільну творчу діяльність викладача та студентів, індивідуальний підхід та розв'язання професійно значущих завдань, підготовка до реалізації яких забезпечує ефективність іншомовної комунікативної діяльності.

Ключові слова: *навчально-ігрове проектування, іноземна мова, інтерактивна дидактична технологія.*

Реформування системи вищої освіти в умовах трансформації суспільного устрою в Україні потребує вдосконалення професійної підготовки студентів, забезпечення високого рівня володіння іноземною мовою фахівців різних спеціальностей. Формування готовності студентів до іншомовної професійно-орієнтованої діяльності вимагає використання інноваційних технологій та методів у навчанні іноземній мові, які б уможливили активізацію процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Такою технологією, на нашу думку, є навчально-ігрове проектування, яке спрямоване на розвиток творчих, аналітичних здібностей, критичного мислення, саморозвиток та формування рефлексивних умінь та забезпечує відтворення реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Аналіз наукових досліджень з питань навчально-ігрового проектування свідчить, що це поняття є недостатньо дослідженим. Проблемами ігрового проектування займалися такі науковці як О. Горелий, Т. Качеровська, Н. Кічук, А. Панфілова, Є. Політахіна та ін. Слід відзначити, що досить ґрунтовно розроблена проблема застосування навчально-педагогічних ігор у підготовці майбутніх фахівців (М. Бірштейн, В. Букатов, В. Платов, Т. Хлебнікова, О. Штепа, П. Щербань та ін.). Як ефективний метод навчання іноземній мові навчально-педагогічні ігри представлені у науково-методичних працях О. Вишневського, Г. Китайгородської, Є. Пасова, Г. Рогової. Проте, слід констатувати, що використання навчально-ігрового проектування як технології формування знань з іноземної мови, вдосконалення вмінь та навичок іншомовного спілкування ґрунтовно не

досліджувалось.

Тому метою нашої статті є висвітлення ролі навчально-ігрового проектування в процесі оволодіння студентами іншомовною комунікативною діяльністю.

Для розуміння значимості навчально-ігрового проектування в процесі засвоєння іноземної мови з'ясуємо його сутнісні ознаки. Сутність технології ігрового проектування розкривається в навчанні через дію, результатом якої виступає навчальний ігровий проект, в якому студенти, відповідно до рольового статусу, намагаються розв'язати професійно значущі проблеми, що відбиваються у конкретному результаті [1, с. 36].

Ігрове проектування розуміють також як спільну творчу діяльність студентів та їх наставника, яка має низку переваг порівняно з традиційними видами навчання: оперативність, мобільність педагогічної науки, індивідуальний підхід, розвиток креативності, врахування освітніх інтересів майбутніх фахівців тощо [2, с. 18].

Проблемі навчально-ігрового проектування присвячені роботи Т. Качеровської. Дослідниця визначає сутність і структуру навчально-ігрового проектування, подає модель застосування навчально-ігрового проектування, технологічний алгоритм та шляхи оптимального забезпечення професійної спрямованості цієї технології для менеджерів організацій. Навчально-ігрове проектування визначається науковцем як технологія навчання, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, що має суб'єктивну новизну, виконаний під керівництвом викладача та поданий до захисту [3, с. 85]. На нашу думку, з таким визначенням не можна повністю погодитись, тому що воно повною мірою не відтворює сутність навчально-ігрового проектування, не зазначає його мету та спрямованість.

Вважаємо, що спрямованість навчально-ігрового проектування проявляється в актуалізації у студентів комплексу особистісних потреб, мотивів, цінностей, смислів інноваційної діяльності, перебудова яких впливає на усвідомлення необхідності оволодіння новими способами, засобами, технологіями навчально-виховного процесу. Ігрове проектування передбачає спільну творчу діяльність викладача та студентів, індивідуальний підхід та розв'язання професійно значущих завдань, підготовка до реалізації яких забезпечує, на наше переконання, ефективність іншомовної комунікативної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є розуміння сутності проектувальної діяльності у навчанні іноземних мов Л. І. Медведевою. Науковець трактує її як комплекс вправ або завдань, які передбачають організовану, тривалу, значиму для студентів самотійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується як в аудиторії, так і у позааудиторний час. Основними завданнями проектної технології є: передача студентам певних знань, навчання здобувати їх самотійно і

вміння застосовувати для розв'язання нових практично орієнтованих завдань; сприяння студентів у здобутті комунікативних навичок; розширення кола спілкування студентів, ознайомлення з різними точками зору на одну проблему; формування вміння студентів користуватись дослідницькими прийомами (збирати необхідну інформацію, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки [4, с. 132].

Грунтовними є наукові розробки В. Копилової, яка вважає проектування одним із ефективних засобів активізації студентів в процесі вивчення іноземної мови. Воно вимагає від студента самостійного планування, створення і захисту свого проекту, тобто активного включення в процес комунікативної діяльності. Навчальний проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших видів робіт, які виконує студент самостійно з ціллю практичного або теоретичного рішення поставленої проблеми [5, с. 18–20].

Проаналізувавши наукові дослідження в галузі проектування та ігрових технологій (В. Безрукова, В. Докучаєва, Т. Качеровська, Н. Кічук, І. Колеснікова, М. Горчакова-Сибірська, Є. Полат та ін.), а також виходячи з суб'єктності процесу навчання, навчально-ігрове проектування ми визначаємо як особистісно орієнтовану інтерактивну дидактичну технологію, що інтегрує методи й засоби навчальної, проектувальної та ігрової діяльностей з метою забезпечення ефективності підготовки майбутніх фахівців до створення та реалізації інновацій. Процесуальність технології навчально-ігрового проектування полягає у створенні студентами ігрового проекту відповідно до його основних етапів під керівництвом викладача. Під час розробки та презентації навчально-ігрових проектів іноземною мовою відбувається актуалізація іншомовного мовленнєвого запасу з теми, яка опрацьовується, пошук необхідного лексичного матеріалу, граматичних конструкцій, фонетичних зразків.

Навчально-ігрове проектування є тим засобом, упровадження якого уможливорює інтеріоризацію знань майбутніх фахівців у реальні умови професійної діяльності, що передбачає набуття ними статусу активних суб'єктів професійного становлення.

Ознаками, що розкривають сутність навчально-ігрового проектування як інтерактивної дидактичної технології, є: моделюючий характер процесу навчально-ігрового проектування; відтворення реальних умов майбутньої професійної діяльності; наявність проблемної навчальної ситуації з подальшим її вирішенням; створення умов для продуктивної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, самооцінки та розвитку рефлексивних здібностей студентів.

Використання навчально-ігрового проектування на заняттях з іноземної мови забезпечує: розвиток позитивної мотивації до оволодіння новими підходами в організації навчально-виховного процесу, потреб пізнання нового, засвоєння нововведень, взаємодії, самовдосконалення та

самореалізації; оволодіння дослідницькими прийомами збору необхідної інформації, її аналізу, систематизації; формування вмінь розробки гіпотези, аргументації власної точки зору на проблему, формулювання висновків, самостійного здобування необхідних знань, застосування їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань.

Одним із головних завдань організації навчально-ігрової проектної діяльності студентів є використання іноземної мови на всіх етапах створення та представлення проекту. Для реалізації цього завдання викладачеві необхідно створити комплекс завдань для самостійної роботи студентів, орієнтованих на особистісні інтереси, фахову підготовку з урахуванням наявних знань з іноземної мови.

Підготовка та презентація навчально-ігрового проекту відбувається у три етапи: підготовчий, дослідницький та заключний, які реалізуються за допомогою певних груп методів. На першому етапі викладач допомагає студентам визначити проблему майбутнього проекту, над якою вони працюватимуть, його мету, а також розподіляє студентів на групи, визначає критерії оцінювання проектної діяльності. Цей етап характеризується також продукуванням ідей для подальшого розв'язання поставлених задач. Для студентів характерне виконання рецептивно-репродуктивних комунікативних вправ. Прикладом такої вправи для підготовчого етапу навчально-ігрового проекту «Our local TV channel» (3 курс ННІ філології та журналістики) у контексті вивчення теми «Mass Media» з метою генерування ідей може бути наступна: Write 4 things that make a TV channel successful. Share your ideas with you partner.

На другому етапі навчально-ігрового проекту студенти виконують рецептивні, репродуктивні, продуктивні комунікативні вправи, спрямовані на формування мовленнєвих умінь, необхідних для збору, аналізу та переробки проектної інформації (діалогічне, монологічне мовлення, аудіювання, письмо). Характерним на цьому етапі є використання інтерв'ю, бесіди, аналізу існуючих рішень, матриці ідей, аналізу конкретних ситуацій (case-study).

Наведемо приклад рецептивно-репродуктивної комунікативної вправи для навчання проведення інтерв'ю: Listen to anointer view conducted by a famous journalist with a popular singer and make notes on the following points: a) How does the interviewer start the conversation? b) What does he say in the conclusion? c) List the words and phrases he uses to link the questions.

Продовженням цієї вправи може бути продуктивна вправа на розвиток діалогічного мовлення у формі рольової гри: Conduct an interview with your partner for your channel with a famous person using the notes you took during listening.

Використання дидактичного потенціалу навчально-педагогічних ігор під час розробки та презентації навчально-ігрових проектів стимулює підвищення мотивації до засвоєння нововведень, самооцінки, сприяє вдосконаленню навичок прийняття конструктивних рішень, розвитку

інноваційного, аналітичного мислення.

Заключний етап навчально-ігрового проектування передбачає презентацію, аналіз, обговорення та оцінку проектної діяльності. Презентація проекту включає наступні етапи: коротке представлення; вступ; подання основного змісту відповідно плану; підведення підсумків; запитання та відповіді. Важливою на цьому етапі, на наш погляд, для розвитку рефлексивних умінь та критичного мислення є оцінювання навчально-ігрових проектів іншими групами та самооцінка. Формування критичного мислення також актуалізується на основі альтернативних поглядів та концепцій, які пропонуються та розробляються в процесі навчально-ігрового проектування.

Варто виділити знання, вміння, особистісні характеристики, якими повинен володіти викладач, щоб ефективно співпрацювати зі студентами у процесі навчально-ігрового проектування:

- знання технік взаємодії та сформованість умінь їх використання;
- вміння слухати інших, розуміти невербальні сигнали та контролювати свою невербальну поведінку;
- вміння ставити точні навчальні, ігрові та розвиваючі цілі та досягати їх;
- знання з психології особистості, групи, колективу;
- організаційні знання і вміння;
- знання і вміння здійснювати зворотній зв'язок;
- здатність працювати на рівні партнерських відносин, тим самим доводячи, що викладач теж може і хоче навчатись;
- демонстрація поведінки, яка не викликає психологічного дискомфорту у студентів;
- високий рівень дискусійної культури;
- чітке формулювання своєї думки;
- аналітичні вміння, коли викладач здатен провести об'єктивну експертизу і виявити причини невдач і конфліктних ситуацій;
- стійкість до стресів і висока емоційна культура;
- терпимість і лояльність до аудиторії [6, с. 317–326].

Використання методів, форм, прийомів навчально-ігрового проектування на заняттях з іноземної мови дає змогу студентам відчувати себе активними суб'єктами навчально-виховного процесу, встановити партнерську взаємодію у відносинах з викладачем, розвинути творчі задатки, комунікативні та дослідницькі здібності, дозволяє ефективно набути навичок професійного спілкування іноземною мовою, вміння використовувати іноземну мову як засіб вирішення професійних завдань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов ефективного використання навчально-ігрового проектування на заняттях з іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців / Н. В. Кічук // Наука і освіта. – 2005. – № 3–4. – С. 89–91.
2. Политахина Е. П. Школа игрового проектирования и дизайна / Е. П. Политахина // Перемены. – 2001. – № 5. – С. 13–33.
3. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у підготовці майбутніх менеджерів організацій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Качеровська Тетяна Василівна. – Одеса, 2005. – 206 с.
4. Медведєва Л. І. Проектна методика вивчення іноземної мови в контексті сучасних педагогічних технологій [Електронний ресурс] / Медведєва Л. І. – Режим доступу : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/.../494/1/Medvedeva.pdf>
5. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка / Копылова В. В. – М. : Глобус, 2007. – 170 с.
6. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – [3-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

УДК 378.016:811.111

Олександр Пушкар

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НЕМОВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються основні риси та особливості виникнення підходів і методів до навчання англomовної професійно орієнтованої лексики. Проаналізовано наукові психологічні та лінгвістичні позиції цих методів, вказано на їх відмінності. Визначено специфічні підходи до формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів історії. Охарактеризовано компетентнісний та когнітивний підходи до навчання іншомовної лексики, уточнено такі поняття як «компетенція» та «компетентність». Описано можливість застосування технології когнітивного картування, інтелект-карт MindMaps, в електронному посібнику, розробленому у дистанційному середовищі Moodle.

Ключові слова: англomовна професійно орієнтована лексика, лексична компетентність, майбутні учителі історії, компетентнісний та когнітивний підходи, компетенція, компетентність, технології когнітивного картування, інтелект-карти MindMaps, електронний посібник.

Історія викладання іноземних мов (ІМ), володіння якими є важливою умовою професійного становлення сучасного фахівця, знає численні й різноманітні спроби знайти найбільш раціональні методи їх навчання. Еволюцію методів викладання ІМ досліджували Ф. Аронштейн, К. Ганшина, Н. Гез, І. Грузинська, В. Раушенбах, І. Рахманов, С. Фоломкіна, З. Цветкова та інші. Проте сучасна практика викладання іноземних мов постійно вносить свої корективи щодо поглядів на ефективність тих або інших методів, методисти в галузі викладання іноземних мов продовжують шукати і знаходити нові шляхи підвищення рівня іншомовної освіти різних категорій тих, хто навчається, що вимагає узагальнення й систематизації.

У процесі розвитку методики навчання іноземних мов з'являються різноманітні новітні підходи викладання іншомовної лексики. Виділення основоположних методичних принципів основних методів навчання іноземної лексики сприяє усвідомленню подібних та відмінних їх рис, недоліків і переваг, які доцільно використовувати для формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх учителів історії.

Мета статті полягає у розгляді основних підходів та методів до навчання іншомовної лексики та виокремленні найбільш ефективних для формування англomовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів історії.

Відомо, що наприкінці ХІХ століття відбувся різкий перелом у

викладанні лексичних одиниць. На зміну *граматико і текстуально-перекладним методам*, які були засновані на заучуванні мовної системи, прийшов *прямий метод*. Принцип асоціювання іноземних слів з самими предметами представлявся перспективним. Але з причини відсутності продуманої методичної системи даний метод виявився неекономним, що повільно досягає мети, тобто практичного володіння мовою.

Так, розвиток *аудіолінгвального напрямку* визначився концепціями біхевіоризму (Дж. Уотсон), структуралізму (Л. Блумфілд), порівняльної психології (Е. Торндайк) і гештальтпсихології (К. Коффка). Специфікою аудіовізуального напрямку в навчанні іншомовної лексики стало включення в систему нових технічних засобів та іншого лінгвістичного підґрунтя (Ф. де Соссюр) при збереженні загальних психологічних позицій для обох напрямів (біхевіоризм).

Незважаючи на популярність даних методів, до 70-х рр. лінгвісти, викладачі іноземних мов і психологи виявили такі недоліки аудіолінгвального методу: надмірне захоплення суто механічними лексичними вправами (так званій дріл); мала кількість мовних вправ; недооцінка ролі рідної мови та індивідуальних особливостей студентів; неефективний розрив у навчанні усного та писемного мовлення.

Для *аудіовізуального методу* це: виключення рідної мови; семантизація лексичного матеріалу тільки за допомогою зорових вправ; відрив навчання усного мовлення від читання та письма.

Проте пріоритет усного мовлення, відбір базисних моделей та лексичних зразків в обох методах, а також ситуативність і глобальність в аудіовізуальному надали позитивний вплив на розвиток інтенсивного навчання іншомовної лексики. За твердженням Г. О. Китайгородської, принцип ситуативності ознаменував «початок ситуативного підходу в навчанні іноземних мов взагалі, а принцип глобальності був успішно використаний в інтенсивному напрямку на етапі введення нового лексичного матеріалу» [3, с. 14]. Спроби удосконалення даних методів привели до широкого поширення *змішаних методів*, де приділяється більше уваги: навчанню читання лексики; мовним ситуаціям; усвідомленості в засвоєнні лексичного матеріалу; використанню рідної мови студентів.

У 70-х рр. розвиток *діяльнісного підходу* визначався теоріями розумової, мнемічної діяльності і мовленнєвого спілкування у працях вітчизняних психологів (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. Н. Леонтьєв, П. І. Зінченко, І. О. Зимня).

Основний принцип діяльнісного підходу полягає в тому, що знання студенти отримують самостійно, беручи участь у дослідницькій діяльності. Завдання викладача полягає у введенні або відпрацюванні лексичного матеріалу – організувати дослідницьку роботу студентів так, щоб вони самі знайшли рішення проблеми, відпрацювали в мові лексичні структури. Використання діяльнісного підходу формує мотивацію студентів до вивчення англійської мови, створює позитивний емоційний фон заняття.

Прийоми роботи можуть бути різноманітні: ігрові форми діяльності при введенні та закріпленні нової лексики, використання предметів наочності, активізація мовленнєвої діяльності за допомогою різноманітного дидактичного та роздаткового матеріалу, створення комп'ютерної анімації та слайдів, озвучених іноземною мовою.

Посилення уваги до вивчення особистості студента як суб'єкта діяльності, його розвитку в міжособистісному спілкуванні, в колективі описано в теоріях А. В. Петровського, А. А. Бодалева, Г. М. Андреевої, А. К. Маркової. Визначається тенденція переходу від інформативних до активних форм навчання. Ведеться пошук психолого-дидактичних умов переходу від жорстких способів організації навчального процесу до розвиваючих, активізуючих, проблемних, інтенсивних, ігрових.

Так, у 80-х рр. розвиваються наступні методи:

- *комунікативний* (І. Л. Бім, Ю. І. Пассов);
- *діяльнісний* (П. Я. Гальперін, І. І. Ільясов);
- *проектний* (Т. Хатчінсон);
- *інтенсивні*: емоційно-смысловий метод (І. Ю. Шехтер), суггестокібернетичний інтегральний метод (В. В. Петрусинський), метод активізації можливостей особистості і колективу (Г. О. Китайгородська).

Спільними основними параметрами для всіх сучасних методів є: вмотивованість; цілеспрямованість; інформативність процесу спілкування; новизна; ситуативність; функціональність; навчання через спілкування; структурована система мовленнєвих засобів [3, с. 10].

Таким чином, спілкування виконує функції навчання, пізнання, розвитку та виховання. Завдяки цьому, створюються умови навчання, адекватні реальним, що забезпечує успішне оволодіння вміннями та їх використання в умовах реального спілкування.

В основі нашого дослідження лежить компетентнісний підхід до навчання професійно орієнтованої англомовної лексики майбутніх вчителів історії, оскільки ми розробляємо методику формування лексичної компетентності майбутніх вчителів історії засобами дистанційного навчання.

Компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки поширився і на нинішній вітчизняний освітній простір. Зазначимо, що цей підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Компетентний працівник у сфері історії повинен володіти іноземною мовою для того, щоб знаходити, переглядати та використовувати матеріали професійного призначення в мережі Інтернет, читати автентичну літературу, оскільки не завжди можна знайти той чи інший ресурс, перекладений на рідну мову, вести діалог з іноземними фахівцями та набути такого рівня комунікативної компетенції, який дозволив би користуватися іноземною мовою в його професійній діяльності.

Виникнення компетентнісного підходу пов'язане з дослідженнями відомого американського лінгвіста Н. Хомського, який сформулював поняття компетенції стосовно теорії мови, а потім Р. Уайт наповнює

категорію компетенції власне особистісними складовими, включаючи мотивацію.

Говорячи про компетентнісний підхід, необхідно уточнити такі поняття як «компетенція» і «компетентність».

Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісні відносини до цієї компетенції і предмету діяльності [7; 8].

Компетенція – включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [7; 8].

Відповідно до іноземних мов розглядаються 2 види компетенцій: загальні компетенції; комунікативна компетенція.

До загальних компетенцій можна віднести здатність вчитися, декларативні знання, вміння та навички, процедурні знання.

Комунікативна компетенція включає: лінгвістичну: лексичну, фонологічну, граматичну, семантичну; соціолінгвістичну; прагматичну: функціональну, дискурсивну, компетенцію схематичної побудови мови.

Лексична компетенція – знання словникового складу мови, що включають лексичні елементи, і здатність їх використання в мові. До лексичних елементів відносяться слова, регулярні сполучення слів, стійкі сполучення (фразові дієслова), складні прийменники, фразеологічні одиниці [4, с. 184].

Також під лексичною компетенцією розуміється заснована на лексичних знаннях, навичках, уміннях, а також особистому мовному та мовленнєвому досвіді здатність людини визначати контекстуальне значення слова, порівнювати обсяг його значення в двох мовах, розуміти структуру значення слова і виділяти специфічно національне в значенні слова [6, с. 87].

Таким чином, для успішного оволодіння іноземною мовою студент повинен оволодіти двома видами мовних компетенцій (лексичною і граматичною), а також мовленнєвою (комунікативною) компетенцією.

Формування лексичної компетенції полягає в утворенні та закріпленні у свідомості (ментальному лексиконі) студента стійких асоціативних зв'язків між звуковою (графічною) оболонкою іншомовних лексичних одиниць (слів, стійких словосполучень) та їх концептуальним змістом, тому слід враховувати дані когнітивної психології та розглянути *когнітивний підхід* до навчання англійської лексики.

Р. Л. Солсо дав таке визначення когнітивної психології: це область психології, яка вивчає те, як люди отримують інформацію про світ, як ця інформація уявляється людиною, як вона зберігається в пам'яті і перетворюється в знання, і як ці знання впливають на нашу увагу та поведінку [5, с. 312]. Когнітивна психологія на протигагу біхевіоризму зосередилася на розумових процесах.

Вважається, що в основі когнітивного підходу до вивчення іноземної

мови лежать праці американських психологів Дж. Брунера і У. Ріверса. У Росії його реалізація спирається на теорію мовленнєвої діяльності, розвинену в працях Л. С. Виготського, О. Н. Леонтьєва, А. Р. Лурії, а також на дослідження сучасних психолінгвістів О. О. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, І. О. Зимньої.

Аналіз літературних джерел в галузі когнітивної психології і когнітивної лінгвістики уможливають уточнення поняття когнітивного підходу до навчання іншомовної фахової лексики.

Когнітивний підхід до навчання англomовної лексики полягає у визначенні механізмів переробки лексичної інформації з одного боку та шляхів засвоєння і збереження нової лексичної інформації з іншого боку. Методична доцільність когнітивного підходу полягає в організації активної мовленнєво-мислиннєвої діяльності студентів у процесі навчання їх іншомовної фахової лексики [2, с. 91].

Дослідження показали, що когнітивний підхід у навчанні потребує насамперед створення образу іншомовного слова. Сформований у пам'яті образ слова носить когнітивний (ментальний) характер [5, с. 326]. О. Залевська представляє особливий спосіб організації мовного та мовленнєвого досвіду студентів. Робота над побудовою когнітивного образу слова може проводитися на етапі концептуалізації word-study за П. Турвич [1, с. 128]. На цьому етапі студент має потребу у різноманітній інформації та мовних особливостях слова. Після побудови образу слова та накопичення інформації про нього настає етап інтеріоризації, тобто поступового розвитку вміння використання нової лексичної одиниці та введення її у довготривалу пам'ять. Інформація про слово перероблюється свідомістю студента і організовується у вигляді спеціальних об'єднань. У такому процесі беруть участь когнітивні системи. На наступному етапі відбуваються асоціативні зв'язки слова. Когнітивний образ слова стає більш тривалим та сталим. І якщо наявна необхідна мотивація, позитивний мовний та мовленнєвий досвід, відчуття мови, комбінаційні здібності та креативність у мовленнєвій діяльності студента, то проходить процес «кристалізації», «вращення» сформованих образів у різні види.

Когнітивізм у низці випадків не суперечить і автоматизації навичок з біхевіористською схемою стимул-реакція. Згадаймо фізіологічну теорію І. П. Павлова, яка підкреслює необхідність автоматизації для вироблення навичок і більш свідомий підхід у формуванні вмінь у будь-якій діяльності. Тому ми вважаємо за необхідне включення операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення на певних стадіях роботи над новим лексичним матеріалом. Доцільно піддавати аналізу новий матеріал на стадії презентації та первинному мовному відпрацюванню, згідно комунікативної методики. На другому етапі закріплення матеріалу в мовних та умовно-мовленнєвих вправах, в ході формування навички, досягти автоматизму можна тільки досить великою кількістю подібних завдань. На останньому третьому етапі, етапі введення матеріалу в мову, знову можна підключити свідоме ставлення студентів до нового матеріалу.

Зупинимося на першому етапі, презентації нових лексичних одиниць. Він повинен надати поштовх до їх подальшого засвоєння. Так зацікавити студентів, щоб їх увага була прикута до нового матеріалу і, можливо, їм захотілося б самим аналізувати, порівнювати, узагальнювати, або, провести своє невелике дослідження за допомогою словників або Інтернету. Цей інтерес до нового, як уже зазначалося, можна створити не тільки естетичною подачею матеріалу, але і його незвичайним трактуванням. Це може бути згадка походження лексичних одиниць, що є актуальним для студентів істориків, їх зв'язок з культурою країни досліджуваної мови або з культурою студентів, їх взаємозв'язок і взаємозалежність. Тоді серед завдань на первинне закріплення, а пізніше на повторення лексики, можуть бути наступні: пошук синонімів і антонімів, пошук узагальнюючого поняття до ряду даних і навпаки, розкриття узагальнюючого поняття за допомогою супідрядних, виділення або пошук однокореневих слів, складання асоціограм.

У нашому дослідженні ми використовуємо на даному етапі презентації нових лексичних одиниць один із методів мнемонічних прийомів запам'ятовування – метод зв'язків. Нові ЛО об'єднуються в єдину цілісну структуру, слугуючи опорними словами тексту таким чином, що утворюють єдине оповідання. Саме побудова розмереженої системи зв'язків є важливою умовою оволодіння лексичним аспектом іншомовного мовлення. Студенти-історики легко можуть відтворити текст за допомогою такої схеми, запам'ятавши новий лексичний матеріал, оскільки, з точки зору когнітивної теорії, графіки надають форму мимічним аспектам семантичних структур пам'яті, тобто з'являються схеми, які, як стверджують теоретики навчання, впорядковують та організують мислення.

Даний метод реалізується у навчанні професійно орієнтованої англійської лексики істориків через використання *інтелектуальних карт MindMaps*. Створення ментальних карт MindMaps ще називають когнітивним картуванням.

У нашому дослідженні новий лексичний матеріал представляється у вигляді наочних інтелект-карт в електронному посібнику, які мають розгалужену логічну структуру та належать до декларативних моделей представлення навчальної інформації. Це дозволяє збільшити творчі здібності при створенні і в подальшому використанні карт самими студентами, генеруванні ідей, покращує запам'ятовування.

Використання інтелект-карт MindMaps передбачає активізацію і розвиток таких когнітивних процесів, як сприйняття, увага, здатність до репрезентації знань, пам'яті, мислення. Когнітивні процеси, які використовуються і включаються у формування продуктивних та рецептивних лексичних навичок, плідно впливають на формування когнітивного образу іншомовного слова, на вміння швидко і точно вибрати адекватне значення слова з декількох відповідно до ситуації спілкування, на вміння комбінувати лексичні одиниці між собою з урахуванням лексичних і граматичних правил, на рішення комунікативних завдань у різних видах

мовленнєвої діяльності. Це виражається в правильному оформленні лексичними засобами власних думок і їх розумінні в мові інших учасників спілкування.

Отже, когнітивний підхід до вивчення англomовної лексики передбачає такі завдання, які змушували б задуматися, розвивали б мислення студентів. Якщо на другому етапі тренування, як зазначалося раніше, звичка вживання повинна прагнути до автоматизму, то у власне мовних вправах ми можемо повернутися до логічного мислення студентів, поступово знаходячи суміжність нового з їх особистістю.

На сьогодні відсутня універсальна методика, яка забезпечує гарантований успіх у вивченні іноземних мов, тому пошуки шляхів удосконалення методів тривають у всьому світі. Аналіз різних підходів до навчання англomовної лексики дає можливість всебічно охарактеризувати та виявити найефективніші методи і прийоми для формування англomовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх вчителів історії. Знання історії методики викладання іншомовної лексики допоможе викладачеві вільніше орієнтуватися у виборі прийомів навчання, раціонально поєднувати їх у своїй роботі, свідомо й творчо застосовувати краще, що створено за історію розвитку методики викладання іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Залевская А. А. О восприятии новой иноязычной лексики с различной информационной нагрузкой / А. А. Залевская // Вопросы психологии : тринадцатый год издания / ред. В. Н. Колбановский, Ф. А. Сохин. – 1967. – № 1 январь-февраль. – С. 127–136.
2. Зонтова С. Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С. Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, Ч. 2. – С. 89–93.
3. Китайгородская Г. А. Коммуникативный подход к созданию системы упражнений (небольшой исторический экскурс) // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 7–13.
4. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : [монография] / Елена Николаевна Соловова. – М. : Изд-во ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
5. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 598 с.
6. Телия В.Н. «Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты» / В.Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
7. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
8. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.

Олександр Рацул

**ПЕДАГОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Статтю присвячено висвітленню педагогічного підґрунтя системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Визначено чотири рівні інформаційної культури (інформологічний; культурологічний; бібліографічний; філософський). Поділено інформаційну культуру на три категорії (інформаційну культуру фахівця; інформаційну культуру особистості; інформаційну культуру суспільства). Виокремлено сім комплексів професійно важливих якостей чинників успішної діяльності майбутніх соціальних педагогів (професійні знання й уміння; професійна спрямованість; відповідальність; активність; адаптивність; психологічна стійкість; комунікативність).

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні соціальні педагоги, освітній процес, навчальний процес.

Психолого-педагогічні механізми системного розвитку інформаційної культури (ІК) майбутніх соціальних педагогів здійснюються на ґрунті застосування педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток професійного самовизначення та творчого аспекту особистості, котрі враховують її індивідуально-психологічні характеристики. Системний розвиток ІК майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ має будуватися на ідеї цілісності особистості, а також її постійного розвитку й удосконалення під час професійної підготовки у ВНЗ. Звідси випливає, що одним із важливих завдань процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів є розкриття потенціалу їх особистостей, що забезпечує вдосконалення самої діяльності, а також і самих особистостей майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз системних досліджень останніх років, виконаних як вітчизняними (Т. М. Герега, Л. І. Годкевич, О. П. Кивлюк, Л. В. Коваль, О. В. Корчевська, А. М. Панченков, О. М. Пехота, О. І. Пометун, Н. М. Розенберг, О. В. Стрибна, О. Г. Ярошенко й ін.), так і зарубіжними (В. М. Букатова, Ю. М. Горвиць, Т. С. Комарова, Л. І. Лазарева, Т. С. Паніна, Д. А. Фарбер, Г. А. Цукерман, Т. І. Черкашина й ін.) науковцями, довів тезу про цілісність особистісної структури, високу корельованість усіх особистісних властивостей. У процесі дослідження визначаються професійно важливі якості особистості, володіючи котрими майбутні соціальні педагоги досягнуть певного рівня системного розвитку їх ІК.

За мету статті поставлено завдання визначити та проаналізувати

педагогічне підґрунтя системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

Виклад матеріалу. Проведене дослідження наявного й визначення бажаного ступеня системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів за визначеними «еталонними параметрами», відбитими у кваліфікаційних характеристиках, визначило ту неузгодженість, яка має місце з точки зору різних експертів («споживачів» – представників організацій і «виго-товлювачів» – працівників ВНЗ). Кореляційний аналіз професіограми й думок експертів із приводу професійно важливих якостей майбутніх соціальних педагогів підтвердив залежність між інтегративними якостями особистостей майбутніх соціальних педагогів і їх успішною діяльністю і дозволив нам виокремити список із семи комплексів професійно важливих якостей чинників успішної діяльності майбутніх соціальних педагогів [1, с. 84]: 1) професійні знання й уміння; 2) професійна спрямованість; 3) відповідальність; 4) активність; 5) адаптивність; 6) психологічна стійкість; 7) комунікативність.

Досліджувана цілісність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в аспекті системного розвитку їх ІК – це структура, котра представлена самостійними взаємозв'язаними підструктурами – чинниками, кожен із яких детермінується якостями з високими оцінками важливості, котрі входять у нього. Успішність процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів визначається рівномірністю рівнів вираженості всіма виокремленими чинниками, тобто деякою універсальністю, гармонійністю особистостей майбутніх соціальних педагогів. Ранжування професійно важливих якостей на ґрунті кореляційного аналізу дозволило виявити, що для підвищення якості процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів необхідно приділити особливу увагу формуванню таких цілісностей у структурі особистостей майбутніх соціальних педагогів, як: а) професійна спрямованість; б) відповідальність.

Розвиток професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у царині ІКТ у ВНЗ визначається попереднім вираженням позитивного ставлення до професії та мотивами, котрі приховано за цим ставленням.

У психолого-педагогічних дослідженнях Е. Х. Башкаєвої [2], Н. В. Кузьміної [4] та ін. зазначено, що успіх творчої діяльності особистості багато в чому залежить від позитивного ставлення до справи, й самі функціональні можливості людини можуть бути визначені лише за умови, що ділові якості є результатом не лише здібностей, а й бажання застосовувати їх на практиці.

Е. Х. Башкаєва [2, с. 12], Н. В. Кузьміна [4, с. 28] виокремлюють три рівня професійної спрямованості, котрі можна віднести до будь-якої спеціальності: 1) перший рівень – це студенти з позитивною спрямованістю на професійну діяльність, яка передбачає зв'язок між домінантними, провідними мотивами зі змістом професійної діяльності;

2) другий рівень – це студенти, для котрих прийнятним є компроміс між негативним ставленням до професії у процесі навчання у ВНЗ і перспективою надалі працювати за фахом; 3) третій рівень – це студенти з негативним ставленням до професії.

Проведений аналіз задоволеності майбутніх соціальних педагогів різними аспектами подальшої професійної діяльності й підготовки до неї показав, що для майбутніх соціальних педагогів першого рівня значимими є ті аспекти діяльності, котрі вимагають головних якостей педагога – відповідальності, активності, професійної спрямованості, комунікативності. Відповідно, для майбутніх соціальних педагогів другого рівня характерною є їх невпевненість у відповідності своїх здібностей характеру майбутньої професійної діяльності. У майбутніх соціальних педагогів немає впевненості в правильності вибору спеціальності. Натомість майже у всіх майбутніх соціальних педагогів третього рівня або виникало бажання перевестися на інші факультети, або вони могли бути відрахованими через слабку успішність.

Крім трьох рівнів професійної спрямованості, Е. Х. Башкаєва [2, с. 13], Н. В. Кузьміна [4, с. 30] виокремлюють три етапи розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх соціальних педагогів до використання ІКТ у ході навчальної діяльності. Першому етапу характерні високі показники навчальних і професійних мотивів, які керують навчальною діяльністю. Другий етап – це зниження інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні та професійні мотиви не виступають як домінуючі в навчальній діяльності. На третьому етапі зростає ступінь усвідомлення й інтеграції різних мотивів навчання.

В результаті теоретичного аналізу встановлено, що для вдосконалення процесу формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у царині ІКТ, окрім відомої диференціації здібностей, необхідною є й диференціація мотиваційної сфери особистостей майбутніх соціальних педагогів. Результати експериментальної роботи підтвердили, що на професійну спрямованість майбутніх соціальних педагогів у царині ІКТ великий вплив мають такі особистісні якості, як здібності й риси характеру.

Встановлено, що основним психолого-педагогічним механізмом у формуванні професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у царині ІКТ є суперечність між змістом їх професійної праці й особистісним змістом вибору професії.

Для розв'язання цієї суперечності й забезпечення динаміки розвитку професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у царині ІКТ в умовах ВНЗ необхідними є: а) поглиблення особистісного сенсу вибору професії; б) коригування мотивації, акцент на домінуючий мотив, який стосується об'єктивного змісту діяльності; в) формування прямих мотивів у діяльності; г) визначення перспективи діяльності.

Таким чином, змінними, котрі визначають структуру професійно

важливих якостей майбутніх соціальних педагогів, є головні з них – професійна спрямованість і відповідальність. Чим більше майбутні соціальні педагоги у процесі виробничих і навчальних практик, вивчення спеціальних дисциплін дізнаються про свою майбутню роботу, чим більше вони опанують навичками фахівця при виконанні свої професійних обов'язків, тим вищим буде рівень сформованості якостей, необхідних для їх майбутньої професійної діяльності.

Критеріями сформованості професійних знань майбутніх соціальних педагогів у царині ІКТ (методологічних, теоретичних, методичних, технологічних) виступають: а) рівень розвитку пізнавальної активності та спрямованості особистості; б) обсяг, узагальненість і системність професійних знань; в) характер мислення, відкритість пошуку, творче, нестандартне осмислення дійсності; г) вміння застосовувати знання в різних професійних ситуаціях.

Аналіз наукових робіт із педагогіки в аспекті професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у царині ІКТ показує, що необхідним є розвиток відповідного рівня ІК майбутніх соціальних педагогів, а також, що існує декілька підходів до її вивчення. Можна виокремити чотири рівні ІК: 1) інформологічний; 2) культурологічний; 3) бібліографічний; 4) філософський.

У свою чергу, ІК поділяється на три категорії: 1) інформаційну культуру фахівця; 2) інформаційну культуру особистості; 3) інформаційну культуру суспільства в цілому.

Наукові дослідження про системний розвиток ІК майбутніх соціальних педагогів дозволяють виокремити й уточнити сенс терміна «інформаційна культура майбутніх соціальних педагогів».

ІК майбутніх соціальних педагогів передбачає або складається зі справжнього знання ними потенційних можливостей сучасних ІКТ, а також вміння правильно й раціонально їх використовувати в повсякденному навчанні, у процесі прийняття рішень у майбутній професійній діяльності.

Вміння аналізувати, передбачати та прогнозувати професійні ситуації за допомогою побудови інформаційних моделей досліджуваних процесів і явищ із використанням усього арсеналу засобів обчислювальної техніки та програмного забезпечення допоможе витримати в майбутньому будь-яку конкуренцію.

За допомогою проведеного аналізу наукових робіт у галузі ІК гуманітаріїв можна вивести критерії її оцінки. Для визначення критеріїв оцінки ІК майбутніх соціальних педагогів на ґрунті комплексу знань, умінь і навичок у царині інформатики й ІКТ, ми обрали деякі, на наш погляд, найважливіші з них.

Майбутні соціальні педагоги, котрі володіють ІК, мають уміти: а) обирати й формулювати цілі; б) здійснювати формулювання завдань; в) будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ;

г) аналізувати інформаційні моделі за допомогою автоматизованих інформаційних систем; г) упорядковувати, систематизувати, структурувати дані та знання, розуміти сутність інформаційного моделювання, способи представлення даних; д) інтерпретувати отримані результати; е) приймати рішення про застосування того чи того програмного забезпечення, тих чи тих ІКТ для підвищення ефективності своєї професійної діяльності; є) передбачати наслідки прийнятих рішень і робити відповідні висновки; ж) використовувати для аналізу досліджуваних процесів і явищ бази даних, системи штучного інтелекту й інші сучасні ІКТ; з) користуватися автоматизованими інформаційними системами – системами збирання, зберігання, опрацювання, передавання та презентування інформації, які базуються на електронній техніці й системах телекомунікації; и) успішно користуватися такими ресурсами, як міжнародні інформаційні мережі, світовий банк даних; і) здійснювати вибір потрібної бази даних із усіх наявних; ї) проводити автоматизований аналіз даних; к) володіти основами алгоритмізації: принципами побудови алгоритмів (метод покрокової деталізації «зверху вниз»), базовими структурами алгоритмів при обов'язковому вивченні якої-небудь процедурно-орієнтованої мови програмування; л) користуватися першоджерелами; м) знати авторів найважливіших для галузі ідей, володіти певним переліком їх творів (знати назви, зміст і значення основних наукових і прикладних праць із галузі, авторські концепції тощо), конкретних документів (довідників, нормативної документації, авторитетних публікацій у галузі, провідних фахових періодичних видань тощо); н) вміти оперувати першоджерелами (пам'ятати, вміти посилатися на них, апелювати до їх авторитету тощо); о) вміти, використовуючи різні джерела, знайти інформацію, дібрати потрібне, проаналізувати й раціонально використовувати її у своїй діяльності для досягнення конкретно поставленої мети; п) раціонально використовувати, зберігати й розвивати місцеві інформаційні ресурси; р) знати рівень доступності цих ресурсів населенню та зміст інформаційних зв'язків; с) володіти правовими основами інформаційної діяльності, знати закони й нормативні акти, котрі регламентують цю діяльність, володіти довідково-правовими системами й системами прийняття рішень; т) знати основи інформаційної безпеки; у) знати закони функціонування інформації у суспільстві; ф) розуміти сутність інформаційних перетворень, які відбуваються; х) розуміти своє місце й завдання в інформаційному суспільстві, яке формується.

Опанування знаннями, вміннями й навичками при системному розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ дозволить сформувати в них усі необхідні елементи сучасної ІК.

Розділивши технічну підготовку й ІК майбутніх соціальних педагогів, і вивчивши всі знання, вміння й навички, одержувані при вивченні інформатики й ІКТ за спеціальністю «Соціальна педагогіка», ми провели аналіз знань і вмінь, набутих майбутніми соціальними педагогами

при вивченні дисциплін, які сприяють системному розвитку ІК, й у виконанні кожного із вищезазначених критеріїв. Підготовка майбутніх соціальних педагогів високого класу вимагає нових підходів у викладанні відповідних дисциплін, при котрих формування знань у галузі спеціалізації має поєднуватися з набуттям практичних навичок роботи за комп'ютером під час розв'язання професійних завдань [3, с. 12].

Таким чином, у навчальному процесі ВНЗ використовуються сучасні методичні матеріали. Поширення ІКТ, використання обчислювальної техніки вимагає постійного вдосконалення форм організації навчального процесу й використовуваних методичних матеріалів.

У вітчизняній галузі ІКТ проблема підготовки кваліфікованих фахівців є однією із ключових. Для її подальшого формування й розвитку потрібно дедалі більше кваліфікованих спеціалістів, які вміють застосовувати сучасні методи й технології програмування в педагогіці.

Керівники ВНЗ мають усвідомлювати важливість того, що дисципліни інформаційного профілю займають дедалі значущіше місце в навчальних планах для всіх спеціальностей. Проте, для того, щоб рівень системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів відповідав сучасним вимогам, які ставляться до ВНЗ, необхідно вдосконалювати й актуалізувати навчальні програми як у царині інформатики в цілому, так і в частині дисциплін, присвячених практичним питанням педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Водночас необхідно, щоб сучасна вища освіта відповідала потребам індустрії ІКТ, яка постійно розвивається.

Виявлення й опис педагогічного підґрунтя системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів має перспективу в плані використання отриманих наукових результатів у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх фахівців інших спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова С. Г. Информационная культура личности: вопросы формирования / С. Г. Антонова // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 82–88.
2. Башкаева Э. Х. Формирование профессионально значимых качеств будущего инженера в процессе учебной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Эмилия Харитоновна Башкаева. – Ставрополь, 2002. – 22 с.
3. Григорьев С. Г. Методика проведения педагогического эксперимента : пособие для аспирантов и соискателей / С. Г. Григорьев. – М. : ИНИНФО, 1995. – 27 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.

УДК 378.14:377(001.6)

Микола Росновський,
Михайло Логінов

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ДЕМОНСТРАЦІЙНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Встановлено, що демонстраційні експерименти можуть бути ефективним засобом покращення якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів. На думку авторів, вказані експерименти необхідно пов'язувати з вирішенням конкретних завдань галузі сільськогосподарського виробництва. Використання демонстраційних експериментів дає також можливість вдало поєднувати їх зі словесними методами навчання.

Ключові слова: демонстраційні експерименти, підготовка майбутніх інженерів-педагогів.

При вивченні навчальних дисциплін циклу спеціальної підготовки майбутніх інженерів-педагогів напряму «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства» надзвичайно велика роль відводиться демонстраційним експериментам. Вони можуть забезпечити повне і всебічне розуміння різних явищ і процесів в тій чи іншій галузі знань. Зокрема, вважаємо, що при підготовці майбутнього інженера-педагога демонстраційні експерименти (полігони) можуть бути важливою складовою їх практичної підготовки.

Відомо, що в останні роки в агропромисловому комплексі України для популяризації новітніх досягнень в сільському господарстві практикується закладання в різних природно-економічних зонах демонстраційних експериментів (дослідів, полігонів). На них за сучасними технологіями у всіх регіонах проводиться посів різних сортів польових культур, випробовуються різні марки тракторів та сільськогосподарських машин, вивчаються перспективні прийоми обробітку ґрунту, нові засоби захисту рослин і т.п. На вказаних ділянках сконцентровані на невеликій за розміром площі всі новітні технології, що створюються у світі в галузі сільськогосподарського виробництва. Оскільки це можна побачити на власні очі, тому цю можливість необхідно сповна використовувати у навчальних закладах при підготовці майбутніх інженерів-педагогів профілю «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства».

Проведений нами аналіз літературних першоджерел з проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів для закладів освіти аграрного

профілю (професійно-технічних училищ, ліцеїв, коледжів, технікумів) свідчать про те, що є лише декілька публікацій з питання використання демонстраційних полігонів у навчальному процесі. Зокрема, відомий науковець з питань методики професійного навчання О. Е. Коваленко вважає, що демонстраційний експеримент є одним із методів наукового дослідження та вивчення різних явищ і законів. Поряд з теорією він забезпечує науковість навчального курсу і є основним засобом наочності в навчанні. Демонстраційний експеримент підвищує інтерес учнів до вивчення предмета й активізує їхнє мислення [1].

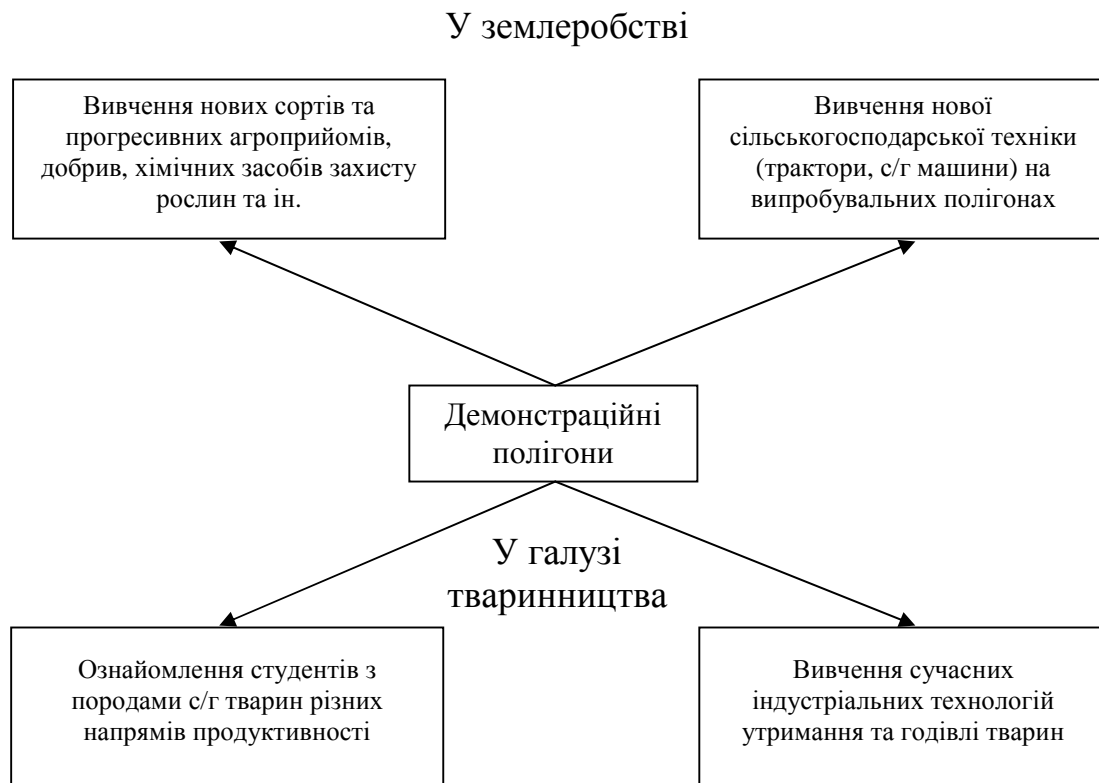
Професор Б. А. Доспехов теж вважав, що у галузі сільського господарства важлива роль у пропаганді досягнень науки і передового досвіду належить демонстраційним або показовим польовим дослідом. На його думку, головне завдання цих дослідів – дати повне уявлення про переваги і особливості нових агроприймів, технології вирощування, перспективних сортів або культур. Для демонстраційних експериментів відбирають ті прийоми і способи, агротехнічна оцінка яких виявлена у польових дослідом, добре відпрацьована вся технологія, і загалом немає ніяких підстав сумніватися в їх ефективності [2].

Про те, що серед наукових методів навчання важливу роль відіграють демонстраційні полігони, вказують у своїй публікації М. С. Гареза та М. І. Логінов. На їх думку, ефективність вивчення тієї чи іншої теми буде більш ефективною, коли студенти для закріплення отриманих теоретичних знань будуть регулярно здійснювати екскурсії на дослідні ділянки демонстраційного полігону. Цей полігон треба використовувати для демонстрації студентам сучасних наукових досягнень вітчизняної та зарубіжної науки в галузі рослинництва, зокрема нових сортів сільськогосподарських культур, способів підготовки ґрунту, посіву, догляду за посівами, боротьби із шкідниками, бур'янами, хворобами та нових технологій проведення збиральних робіт [3].

Головною метою цієї публікації є привернення уваги усіх учасників навчального процесу (викладачів та студентів) до використання при підготовці фахівців певної кваліфікації демонстраційних експериментів як ефективної технології проблемного навчання, зокрема таких важливих її складових як проблемно-пошуковий метод, частково пошукового шляху та експериментального методу наукового дослідження.

За своїм функціональним призначенням демонстраційні полігони пропонуємо класифікувати наступним чином (мал. 1).

Зупинимося більш детально на основних вимогах закладання польового демонстраційного експерименту, його ролі та значенні при підготовці майбутніх інженерів-педагогів напряму «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства».



Мал. 1 Класифікація демонстраційних полігонів за їх функціональним призначенням

По-перше, земельна ділянка для демонстраційного експерименту повинна відповідати тим типовим ґрунтово- кліматичним умовам, в яких знаходиться навчальний заклад. Це, насамперед, типові для певної зони умови рельєфу, клімату та ґрунтів. Бажано, щоб земельна ділянка по можливості знаходилася у межах пішохідної доступності до навчального закладу (не більше 2–3 км). Демонстраційний експеримент повинен забезпечувати також добру видимість, наочність і переконливість досліду.

По-друге, важливою вимогою демонстраційних дослідів (полігонів) є однорідність ґрунтового покриву, що згодом забезпечить точність результатів експерименту. Для цього потрібно старанно вивчити його історію, забур'яненість та ряд інших можливих випадкових факторів.

По-третє, демонстраційні досліді бажано закладати короткочасні, щоб у першій рік його проведення отримати повну і всебічну інформацію. Це можуть, наприклад, бути досліді по вивченню урожайності різних сортів сільськогосподарських культур, строків посіву та збирання, доз та строків застосування мінеральних добрив тощо.

По-четверте, демонстраційний полігон повинен забезпечити достатню наукову вірогідність і правильну інтерпретацію результатів проведеного експерименту. Для цього потрібно усунути усі побічні явища, щоб студенти могли побачити саме те, що їм хоче показати викладач.

У демонстраційних дослідах не потрібна велика кількість досліджуваних факторів (варіантів). На нашу думку, їх не повинно бути більше 10. Занадто велика кількість ділянок призведе до збільшення витрат на здійснення посіву та догляду за ним.

Усі роботи по закладанні демонстраційних полігонів, посіву, догляду за посівами, фенологічні спостереження та збирання урожаю повинні проводитися згідно методики проведення польових дослідів. На думку проф. Б. А. Доспехова, достатньо висока точність дослідів з льоном-довгунцем досягається при площі облікової ділянки 20...25 м², у зернових культур – 40...60, а у просапних культур – 50...100 м².

З метою зменшення витрат праці на збиранні урожаю доцільно його облік для деяких культур (льон-довгунець, зернові) проводити методом пробного снопа. Вказана методика детально викладена нами в журналі «Школа и производство» [4].

Покажемо більш конкретно роль демонстраційного полігону при вивченні студентами – майбутніми інженерами-педагогами навчального курсу «Основи агрономії» (тема «Прядивні культури»).

У лекційному матеріалі викладач акцентує увагу присутніх на тому, що прядивні культури (льон-довгунець і коноплі) є представниками групи холодостійких культур, насіння яких починає проростати при температурі ґрунту 3–4°С. Виходячи з цього, вказані рослини є культурами ранніх строків посіву. Щоб перевірити висунуту гіпотезу на практиці, потрібно закласти демонстраційний експеримент (дослід), суть якого повинна зводитися до того щоб ці культури посіяти у декілька календарних термінів або строків.

Результати проведених нами експериментів підтвердили доцільність застосування ранніх строків посіву льону-довгунця, запізнення з посівом призводило до суттєвого зниження урожаю цієї культури та погіршення якості льонопродукції [5] (табл.).

Таблиця

Вплив строків посіву на урожай та якість продукції льону-довгунця (середнє за 3 роки)

Строки посіву	Урожай (ц/га) та якість льону-довгунця				
	насіння	соломи	волокна	номер волокна	вміст олії в насінні, %
Ранній	6,6	54,3	14,0	13,8	41,3
Через 10 днів	5,4	50,1	12,0	12,8	41,2
Через 20 днів	4,0	41,9	8,9	11,2	39,4
Через 30 днів	2,5	29,1	4,9	10,3	37,9
НІР _{0,5} ц/га	0,3–0,7	2,1–6,3	0,3–1,4		

Розглядаючи ситуацію на демонстраційному полігоні зі строками посіву льону-довгунця та аналізуючи дані таблиці, викладач повинен задати студентам запитання проблемно-пошукового характеру, а саме: чим можна пояснити високу урожайність культури при ранніх строках посіву? (Цьому сприяють кращі умови росту, у які попадають рослини при ранніх строках посіву).

Вважаємо, що є декілька методичних умов, виконання яких забезпечить успішне використання демонстраційних експериментів як дієвого наочного засобу навчання. Це, зокрема : 1) чітке виділення основного в ході показу демонстраційного досліду (експерименту), тому що він часто містить відволікаючі елементи; 2) детальні пояснення викладачем вступних, основних і заключних демонстраційних явищ і процесів; 3) залучення самих студентів для отримання бажаної інформації в демонстраційному експерименті, постановка перед ними проблемних завдань наочного характеру.

В умовах сьогодення, при високих цінах на енергонасичені трактори та сільськогосподарську техніку, при підготовці майбутніх інженерів-педагогів зростає також роль демонстраційних експериментів при випробуванні вказаної техніки. Починаючи з 2013 року, студенти старших курсів факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка здійснюють екскурсії до кращих вітчизняних та іноземних сільськогосподарських підприємств Глухівського району, де на виробничих полігонах проходять випробування нових марок тракторів вітчизняних та зарубіжних виробників, нових сортів польових культур та ін. Студенти високо оцінюють проведені заходи і відзначають, що вони є більш ефективними, аніж заняття в навчальних аудиторіях.

Таким чином, тільки при проведенні демонстраційного експерименту (полігону) можна найбільш повно поєднати такі важливі принципи процесу професійного навчання як науковість, доступність, наочність, зв'язок теорії з практикою, що забезпечить навчання майбутніх фахівців на рівні сучасних вимог з використанням новітньої техніки та технологій.

Встановлено, що при підготовці майбутніх інженерів-педагогів напряму «Професійна освіта. Технологія виробництва та переробка продуктів сільського господарства» демонстраційний експеримент може бути наочним відображенням експериментального методу наукового дослідження. Потрібно так ставити експерименти в натурі, щоб вони були не просто демонстрацією (показом), а містили елементи наукового дослідження. Тому демонстраційний експеримент слід обов'язково пов'язувати з вирішенням конкретної практичної задачі у галузі сільськогосподарського виробництва.

Для кращої ефективності підготовки майбутніх інженерів-педагогів у вищих потрібно обов'язково пов'язувати екскурсії на демонстраційні

полігони з отриманими на заняттях теоретичними знаннями. Демонстраційні експерименти потрібно використовувати для показу студентам сучасних наукових досягнень у галузі АПК.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш глибокому теоретичному обґрунтуванню застосування демонстраційних полігонів при підготовці майбутніх інженерів-педагогів як важливої складової проблемно-пошукового методу їх навчання.

В цілому ж, використання демонстраційних експериментів дає змогу вдало поєднати їх зі словесними методами навчання і поліпшити якість підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підручн. для студ. вищ. навч. закл. / О. Е. Коваленко ; Нар. укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2005. – 324 с.
2. Доспехов Б. А. Методика полевого опыта (с основами статистической обработки результатов исследования) / Б. А. Доспехов. – М. : Агропромиздат, 1985.
3. Логінов М. І. Використання демонстраційного полігону сільськогосподарських культур для підготовки студентів у системі професійної освіти / М. І. Логінов, М. С. Гареза // Проблеми, методи й наукові технології сучасної біологічної науки та методики її викладання : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 25–26 жовт. 2012 р. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2012. – С. 58–63.
4. Росновський Н. Г. Учёт урожая лубяных культур на учебно-опытном участке / М. Г. Росновський. – М. : Школа и производство, 1994. – № 3. – 28 с.
5. Росновський Н. Г. Сроки сева и урожайность льна в Сумской области / Н. Г. Росновский, А. П. Дёмкин // Лен и конопля. – 1979. – № 3. – С. 20–21.

Лариса Сливка

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено сутність понять «здоров'язберезувальне середовище», «підготовка учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності», «готовність учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності», визначено сутність і структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до діяльності в загальноосвітньому закладі у сфері збереження і зміцнення здоров'я школярів. Запропоновано модель підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до здоров'язберігаючої діяльності. Представлено сукупність знань, необхідних для розв'язання професійно значущих завдань та здійснення здоров'язберігаючої діяльності; виокремлено вміння та навички, які є основою для здійснення здоров'язберігаючої діяльності майбутніх учителів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: *здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школярі, майбутні учителі початкових класів, здоров'язберігаюча діяльність.*

Актуальність теми, задекларованої у назві статті, зумовлюється необхідністю професійної підготовки вчителів, здатних до створення умов багатогранного фізичного, духовного, культурного розвитку дітей і молоді, виховання у них цінностей здорового способу життя.

У педагогічній науці склалися певні напрями дослідження окресленої проблеми, а саме: філософські та методологічні засади оптимізації виховання школярів, зокрема й організації здоров'язбереження і здоров'яформування (І. Бех, Н. Бібік, А. Богущ, І. Зязюн, О. Савченко, О. Сухомлинська); теоретико-методичні основи формування валеологічної культури і здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вихователів та учителів, формування у них ціннісного ставлення до здоров'я (Л. Безлуга, В. Бобрицька, Ю. Бойчук, О. Бондаренко, Т. Книш, В. Коваль, Л. Пакушина, Н. П'ясецька, О. Соколенко); питання професійної підготовки педагогічних кадрів до формування здорового способу життя дітей і молоді, до організації здоров'язберігаючого середовища і дозвілля, до використання здоров'язберігаючих технологій у закладах освіти (О. Адеєва, В. Бабич, С. Гвоздій, В. Єфімова, В. Звекова, Л. Іванова, Г. Кондрацька, О. Марків, В. Нестеренко, Т. Петухова, А. Радченко, Н. Урум, О. Філіпп'єва).

Констатуючи суттєвий внесок учених у розробку досліджуваної

нами проблеми, відзначаємо, що серед значної кількості досліджень немає таких, у яких би окремо і цілісно обґрунтовувалася професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до здоров'язберігаючої діяльності, виявлялися і характеризувалися її особливості.

Наявність суперечностей між усвідомленою у суспільстві необхідністю збереження здоров'я підростаючого покоління та недостатньою увагою до цієї проблеми суб'єктів освітнього простору, об'єктивними потребами суспільства у фахівцях, здатних кваліфіковано здійснювати здоров'язберігаючу діяльність, і низьким рівнем базової освіти відповідного змісту як значущого компонента професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, об'єктивною необхідністю такої підготовки у вищих навчальних закладах і недостатньою розробленістю її теоретичних і методичних аспектів зумовили вибір теми дослідження, задекларованої у назві статті.

Мета статті – висвітлити методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до здоров'язберігаючої діяльності.

Аналіз наукової літератури [1–4] дозволив уточнити сутність низки категорій, якими оперували у дослідженні. Так, поняття «здоров'язбережувальне середовище» розглядаємо як наявне та віртуальне оточення школяра, в якому створюються педагогічні, соціальні, культурні, гігієнічні, психологічні умови, які відповідають віковим і психофізіологічним особливостям учнів і сприяють його фізичному і особистісному розвитку. Дефініцію «підготовка учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності» трактуємо як науково та методично обґрунтовані заходи навчального закладу, спрямовані на отримання студентом відповідно до визначеного терміну навчання рівня професійної компетентності, достатнього для викладання курсу «Основи здоров'я», формування здорового способу життя молодших школярів та створення здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу. Щодо категорії «готовність учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності», то визначаємо її як інтегроване утворення особистості, яке характеризує мотиви вибору професії, професійно значущі якості особистості, інтерес до проблеми збереження і зміцнення здоров'я зростаючої особистості, орієнтацію на цінності здоров'язбереження, систему теоретично орієнтованих і прикладних знань щодо сутності і структури цього феномена, уміння та навички, необхідні для проектування і впровадження навчально-виховних заходів щодо збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів.

Враховуючи зміни пріоритетів розвитку суспільства, підвищення вимог до особистості майбутнього педагога, який буде працювати з дітьми молодшого шкільного віку, зацікавленість суспільства у висококваліфікованих учителях, здатних зберігати, зміцнювати і формувати здоров'я своїх вихованців, міждисциплінарним характером проблеми здоров'я та

здоров'язбереження в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, на основі аналізу наукової літератури та досвіду викладання курсів «Методика навчання основам здоров'я» і «Екологія дитинства» у вищих педагогічних навчальних закладах для студентів спеціальності «Початкова освіта» ми визначили структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний.

Мотиваційно-ціннісна складова відображає наявність позитивної емоційної налаштованості студентів спеціальності «Початкова освіта» на здоров'язбережувальну діяльність із учнями загальноосвітніх навчальних закладів і передбачає формування у майбутніх педагогів активної життєвої та професійної позиції у сфері збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів. Критеріями і показниками такої професійно-педагогічної спрямованості виступають: визнання майбутніми учителями людини та її здоров'я як найвищих цінностей; ставлення студентів спеціальності «Початкова освіта» до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей; адекватні уявлення про завдання навчально-виховного процесу (ці завдання передусім повинні стосуватися підтримки і зміцнення здоров'я учнів, і лише потім – досягнення дидактичних цілей); внутрішні індивідуально та соціально-значущі мотиви майбутніх педагогів щодо їхньої підготовки до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, прагнення до саморозвитку у цій сфері, задоволення від неї; сформованість у майбутніх вчителів сукупності особистісно значущих якостей, необхідних для реалізації завдань збереження здоров'я учнів (відповідальність, працездатність, педагогічний такт, емпатія, урівноваженість, ін.); ціннісне ставлення майбутніх педагогів до свого здоров'я як прикладу для наслідування дітьми молодшого шкільного віку. *Когнітивну* складову готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності характеризуємо як засвоєння студентами сукупності спеціальних і психолого-педагогічних знань, необхідних для розв'язання професійно значущих завдань стосовно зміцнення та збереження здоров'я учнів та формування у них здоров'язбережувальної компетентності. *Процесуальна* складова поєднує сформованість у студентів гностичних, прогностичних, оцінних, проектувальних, конструктивних, комунікативних та організаторських умінь і навичок щодо здійснення професійної діяльності, орієнтованої на здоров'язбереження вихованців.

На основі аналізу досвіду викладання курсів «Методика навчання основам здоров'я» та «Екологія дитинства», психолого-педагогічної літератури, наукової літератури [1–4] нами розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення професійної діяльності у сфері здоров'язбереження. Вона характеризується: певною сукупністю елементів, які її формують;

цілісністю, оскільки вона об'єднує всі елементи та відображає характер їх зв'язків; організацією вертикальної взаємодії елементів системи (ієрархічністю); спрямованістю, яка полягає в регулюванні діяльності відповідно до поставленої мети. Модель складається з таких структурних блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуально-діяльнісного, діагностично-результативного.

Цільовий блок визначає мету та завдання підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до забезпечення збереження і зміцнення здоров'я учнів у професійній діяльності. Метою і завданнями означеної підготовки є формування нової генерації учителів початкових класів, здатних до реалізації здоров'язбережувальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. Підготовка майбутніх учителів, які будуть працювати з молодшими школярами, повинна відповідати вимогам до професійної освіти, відображеним у міжнародному та державному законодавстві щодо вищої освіти з урахуванням тенденції до інтеграції України в європейський освітній простір, сприяти навчанню впродовж усього життя, формуванню мобільності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця, розвитку його особистісних якостей, які забезпечуватимуть самореалізацію та творчу діяльність у професії.

Теоретико-методологічний блок поєднує методологічні підходи (системний, синергетичний, цивілізаційний, культурологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний) і принципи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до здійснення здоров'язберігаючої діяльності (*загальнонаукові*: гуманізації; гуманітаризації; диференціації; диверсифікації; стандартизації; багато варіативності; багаторівневості; фундаменталізації; індивідуалізації; безперервності; *дидактичні*: науковості; систематичності та послідовності; зв'язку освіти з життям; єдності навчання, виховання і розвитку; зв'язку теорії з практикою; доступності; знаково-контекстного навчання; системності й інтегративності знань; раціонального відбору та дозування змісту і перерозподілу навчального матеріалу; партисипативності; професійно-діяльнісного спрямування змісту і перерозподілу навчального матеріалу з тенденцією до збільшення його частки на самонавчання, самоконтроль та самокорекцію навчальних досягнень; організації модульності змісту; специфічні: пов'язані із диверсифікацією змісту навчання і комплексним підходом до реалізації положень здоров'язбережувальної педагогіки).

Змістовий блок характеризує систему знань, умінь і навичок із навчальних дисциплін «Валеологія», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності», «Методика навчання основам здоров'я», «Екологія дитинства». Нами відібрано сукупність знань з цих дисциплін, необхідних для розв'язання професійно значущих завдань та здійснення здоров'язберігаючої діяльності. У зазначеному контексті доцільними для засвоєння студентами спеціальності «Початкова освіта» вважаємо знання законів і

теоретичних положень гігієни, валеології, вікової фізіології і психології, закономірностей розвитку дитини, загальних положень здоров'язбереження школярів. Організація здоров'язбережувальної діяльності в загальноосвітніх закладах потребує високого рівня методичної підготовки фахівця, в зв'язку з цим особливу увагу приділяли засвоєнню методів і прийомів: педагогічного та психологічного дослідження, діагностики станів дитини; педагогічного супроводу первинної профілактики небезпечних хвороб і адитивної поведінки; використання здоров'язбережувальних технологій і оздоровчих технік у навчально-виховному процесі початкових класів.

Також виокремлено вміння та навички, які є основою для здійснення здоров'язберігаючої діяльності майбутніх учителів у загальноосвітніх навчальних закладах: *гностичні* (вміння та навички аналізувати з позицій гуманістичних цінностей розвиток проблеми здоров'язбереження і здоров'язберігаючої діяльності, оновлювати знання щодо вікових і психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку і закономірностей розвитку учнів початкових класів, критично оцінювати інформацію із ЗМІ); *прогностичні* (вміння та навички прогнозувати майбутній результат діяльності); *оцінні* (вміння та навички: оцінювати об'єктивну і суб'єктивну цінність вітчизняних і зарубіжних систем здоров'язбереження; вплив нових інформаційних технологій на здоров'я і спосіб життя учнів; оцінювати діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу з морально-етичних, правових і екологічних позицій); *рефлексивні* (здійснювати самоаналіз і самооцінку власної культури здоров'я, якості проведення уроків «Основи здоров'я» і позакласних заходів здоров'я-формуючого змісту; вивчати з гуманістичних позицій і застосовувати критерії оцінки власної діяльності й досягнень учнів, результативність використання різних здоров'язбережувальних технологій); *проектувальні* (вміння та навички здійснювати перспективне, поточне і оперативне планування класних і позакласних заходів з питань зміцнення здоров'я учнів початкової школи; розробляти конспекти уроків «Основи здоров'я» в 1–4 класах, заходи з формування здорового способу життя молодших школярів; розробляти авторські програми та проекти зі здоров'язбереження з урахуванням конкретних умов і регіональних особливостей освітнього середовища); *конструктивні* (вміння та навички провести конкретні уроки з основ здоров'я, організувати конкретні позакласні здоров'яорієнтовані заходи, реалізувати засобами активних та інтерактивних технологій завдання здоров'язбережувальної діяльності на уроках і під час проведення позакласних заходів; організовувати та проводити в доступних формах наукові дослідження, пов'язані із вивченням ефективних шляхів здійснення здоров'язбережувальної діяльності); *комунікативні* (вміння та навички володіння прийомами проведення дидактичних ігор, тренінгів, диспутів, уміння вести діалог та спілкуватися з представ-

никами педагогічної громади, колегами, з батьками учнів, зі школярами, створення позитивної емоційної атмосфери); *організаторські* (вміння та навички організовувати здоров'язбережувальну діяльність в умовах школи, проводити оздоровчі і агітаційно-пропагандистські заходи і акції).

Процесуально-діяльнісний блок відображає: пропедевтичний, аналітико-практичний і корекційно-технологічний етапи підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності; форми (лекції, практичні та лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота, консультації, екскурсії, педагогічна та волонтерська практика), методи (квазіпрофесійні рольові ігри, дискусії, тренінги, розробка проєктів здоров'язбережувальної спрямованості; підготовка аналітичних матеріалів, презентацій, відеороликів щодо здійснення здоров'язміцнення і здоров'яформування в освіті; створення і використання медіапродуктів), засоби (навчальні програми і посібники, тестові завдання, електронні посібники, мультимедійний та комп'ютерний супровід, електронна пошта) навчання; педагогічні умови, які забезпечують ефективність підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності (актуалізація здоров'язбережувального контексту у змісті підготовки студентів і його спрямованість на професійну діяльність; спрямування зусиль викладачів на навчально-пізнавальні, навчально-професійні і квазіпрофесійні види навчальної діяльності, на суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі студентами; створення у вищому навчальному закладі здоров'язбережувального навчально-виховного середовища).

Діагностично-результативна складова моделі включає структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому закладі; критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів у професійній діяльності. здоров'язбережувальної діяльності комплекс методів, які використовувалися протягом поточних та заключних зрізів і дозволяли здійснювати моніторинг процесу підготовки студентів до означеного виду діяльності та його корекцію.

Проблема підготовки учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності є актуальною внаслідок низки соціальних, економічних і професійних причин і недостатньо розробленою у вітчизняній вищій школі. Сутність означеної підготовки зумовлена підвищенням вимог до особистості учителя, який буде працювати з молодшими школярами, міждисциплінарним характером проблеми здоров'язбереження в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Підготовка учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності буде ефективною за умови інтеграції у її моделі цільового, теоретико-методологічного, цільового, змістового, процесуально-діялісного і

діагностично-результативного структурних блоків.

Стаття не вичерпує усіх аспектів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до здійснення діяльності у сфері збереження, зміцнення і формування здоров'я молодших школярів, характеристиці критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації здоров'язберігаючої діяльності, а також у розробці навчально-методичного супроводу підготовки підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до здійснення здоров'язберігаючої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єфімова Є. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язберігальних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. М. Єфімова. – Ялта, 2013. – 44 с.
2. Звекова В. К. Підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. К. Звекова. – Одеса, 2009. – 20 с.
3. Марків О. Т. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Т. Марків. – К, 2012. – 18 с.
4. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Нестеренко. – Одеса, 2003. – 20 с.

УДК 004:37

Галина Ткачук

ВЕБІНАР ЯК ЗАСІБ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У статті описано технологію організації вебінарів, проаналізовано поняття «вебінар» в різних наукових джерелах. На основі отриманого досвіду представлено власну методику проведення вебінару, визначено базове технічне забезпечення, здійснено аналіз існуючих платформ для їх проведення, представлено зразки навчального матеріалу.

Ключові слова: *вебінар, нові технології навчання, онлайн-заняття, віртуальний семінар, мережа Інтернет.*

Державна політика України щодо інформатизації всіх сфер людської діяльності та розбудови інформаційного суспільства зумовлена, в першу чергу, появою нових технологій, які покликані кардинально змінити та позитивно вплинути на розвиток держави вцілому. Однією з таких технологій є технологія проведення вебінарів, що дає змогу організувати теоретичну підготовку майбутніх фахівців, сформувати інформаційну компетентність та забезпечити успішне засвоєння знань.

Сьогодні застосування вебінарів більш активно використовується в сфері маркетингу для реклами послуг та товарів, ділового спілкування, електронного навчання. В сфері освіти вебінари ще не набули такої популярності, хоча практика використання цієї технології свідчить про її ефективність та позитивний вплив на якість навчання.

Проблема впровадження вебінар орієнтованих платформ та проведення на їх основі навчальних занять досліджувалась у працях українських дослідників К. К. Баранцевої, Ю. М. Богачкової, Л. В. Брескіної, О. В. Ігнатенка, Л. В. Калачової, С. Г. Литвинової, Н. В. Морзе, С. М. Сवेशнікова, В. О. Царенко. Різні аспекти використання середовищ проведення вебінарів (віртуальних класів) у навчанні розглядалися такими закордонними авторами як Р. Гріфін, Д. Динцис, Д. Кеган, М. Фокєєв, Х. Фрітч, Ю. Фролов, Є. Швенке та інші.

Незважаючи на значну кількість публікацій, залишається мало вивченим питання методичної підтримки, зокрема важливим питанням є розгляд конкретної методики організації та проведення вебінарів, аналіз програмного забезпечення та технічної підтримки вебінарів.

Мета статті: проаналізувати особливості організації та проведення вебінарів та на конкретному прикладі розглянути методику проведення вебінару для майбутніх учителів інформатики з метою їх теоретичної підготовки.

Термін «вебінар» був зареєстрований у 1998 році. На сьогодні існує велика кількість трактувань цього поняття, тому для визначення суттєвих

ознак доцільно розглянути основні з них.

Зокрема, В. О. Царенко [6, с. 90] розглядає вебінар як інформаційно-комунікаційну технологію навчання, яка передбачає проведення інтерактивних дистанційних занять у синхронному віртуальному класі, що надає функціонал для спільного навчання учнів.

Дещо по-іншому трактує це поняття у своєму дослідженні Ю. В. Фролов [5, с. 3]. Він вважає, що вебінар – форма проведення інтерактивних навчальних занять зі слухачами через мережу Інтернет із використанням спеціального програмного забезпечення.

В. В. Осадчий [3, с. 82] розуміє під вебінаром віртуальний семінар, що організований за допомогою інтернет-технологій, Д. Ю. Дінцис [1] розглядає його як новий формат навчання. Цей формат передбачає проведення занять у режимі реального часу на основі сучасних технологій зв'язку, що забезпечують передачу аудіовізуальної інформації. Зазвичай тренер проводить заняття в режимі лекції з трансляцією навчальних матеріалів. Зворотній зв'язок з учнями вноситься за межі лекційного часу і проходить в режимі чату або голосового спілкування.

Н. В. Морзе та О. В. Ігнатенко [2, с. 32] трактують вебінар як технологію, що дає можливість повною мірою відтворити умови спільної форми організації навчання, а саме семінарських і лабораторних занять, лекцій тощо. При цьому учасники вебінару можуть фізично знаходитися в різних місцях, а їх взаємодія забезпечується завдяки активному застосуванню засобів аудіо- та відеообміну даними і спільної роботи з різноманітними об'єктами.

Як видно з поданих визначень, під вебінаром розуміють технологію і форму навчання, яка дає змогу організувати навчальний процес. Суттєвими ознаками цієї технології є наявність технічних і програмних середовищ реалізації, які забезпечують проведення навчальних занять у режимі реального часу.

Розглянемо особливості організації і методику проведення вебінарів у процесі підготовки вчителів інформатики під час вивчення курсу «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології» на прикладі теми «Операційні системи».

Метою проведення вебінару є формування знань про операційну систему, її місце серед програмного забезпечення, основні функції та складові; розгляд конкретних операційних систем та їх аналіз.

Завдання вебінару:

- Освоєння поняття операційної системи та пов'язаних понять.
- Аналіз основних функцій операційних систем.
- Розгляд складових операційної системи на прикладі Windows.
- Вивчення поняття файлової системи, її організації та обслуговування.
- Вивчення засобів взаємодії операційної системи з апаратним забезпеченням.
- Розгляд операційної системи консольного типу на прикладі

командного рядка.

Підготовка до проведення вебінару практично не відрізняється від підготовки до звичайного семінару, оскільки потребує належної дидактичної та методичної підтримки. Виключення складає лише технічна сторона, а саме наявність відповідного програмного та технічного забезпечення проведення вебінару. Тому викладачу доцільно провести тестування та переконатись в працездатності дібраних технічних та програмних засобів.

Не менш важливим також є наявність належної швидкості з'єднання з мережею Інтернет, оскільки від цього залежить якість зв'язку та швидкість відтворення відео та аудіосигналу. Крім того, перед проведенням вебінару потрібно попередити студентів (слухачів) про наявність з їхнього боку відповідного програмного та технічного забезпечення, а також достатньої для нормальної роботи швидкості передачі даних в мережі Інтернет.

Досвід проведення вебінарів свідчить про те, що наявність якісного програмного та технічного забезпечення усіх учасників вебінару – одна з найважливіших складових успішного проведення заходу. Наприклад, веб-камера з низькою роздільною здатністю спотворить обличчя доповідача, а в разі відсутності достатньо високої пропускну здатності каналу передачі даних слухачі отримають неякісний звук та відео (запізнення звуку, відеозображення, занадто довге завантаження слайдів презентації, тощо). Скарги на неякісний звук чи погану відеопередачу зведуть нанівець всі зусилля і сподівання.

Отже, розглянемо технічне забезпечення вебінарів. Обов'язковими технічними засобами під час проведення вебінарів з боку доповідача є:

- комп'ютер з підключенням до мережі Інтернет;
- мікрофон;
- навушники;
- веб-камера.

Перша складова передбачає наявність комп'ютера, що має належне технічне комплектування для роботи в мережі. Оскільки швидкість з'єднання з мережею Інтернет відіграє значну роль під час проведення вебінару, доцільно її перевірити, уточнивши у провайдера або протестувавши її за допомогою відповідних сервісів в мережі (testskorostiinterneta.com.ua, speedtest.kiev.ua, www.multitest.ua).

Потрібно також забезпечити стабільність роботи каналу, оплатити провайдеру послугу доступу до мережі Інтернет, відключити програми, що можуть завантажувати канал передачі даних (наприклад, програми завантаження/роздачі даних, торенти, фонове завантаження оновлення програм тощо), поцікавитись у відповідних служб, чи не плануються ремонтні роботи електричних мереж, оскільки відключення світла без попередження – нерідке явище як в навчальних закладах, так і вдома.

Не варто також нехтувати іншими параметрами комп'ютера, що стосуються його швидкодії для обробки даних – оперативної пам'яті,

процесорної роботи, наявності відповідних комплектуючих для підключення мікрофону, навушників, веб-камери.

Для проведення вебінарів можна використовувати як стаціонарний ПК, так і ноутбук або нетбук. Мікрофон та веб-камера можуть бути вбудовані в ноутбук та нетбук, проте, як показує практика, доцільно використовувати зовнішнє обладнання.

Що стосується технічної оснащеності з боку слухача, то для ефективної роботи і сприймання навчального матеріалу йому достатньо мати комп'ютер, що підключено до мережі та обладнано аудіосистемою, при чому достатньо звичайних колонок або навушників (мікрофон потрібен в разі запланованої співдоповіді).

Перед проведенням вебінару необхідно проаналізувати та вибрати платформу його реалізації. Тому розглянемо програмне забезпечення вебінарів.

З появою та розвитком технології проведення онлайн-занять з'явилась велика кількість платформ для організації вебінарів, які відрізняються за своїми функціями та особливостями роботи. Крім того, такі платформи можуть бути платними або безкоштовними, або частково безкоштовними, коли за підключення додаткових функцій потрібно сплачувати. Серед платформ, які можна використовувати безкоштовно доцільно виділити такі, як Apache OpenMeetings, BigBlueButton, Mikogo, серед платних – Adobe Connect та Comdi.

Кожна платформа має певний функціонал. Серед функцій, які присутні практично на будь-яких платформах, варто відзначити наступні:

- трансляція відео та аудіо;
- демонстрація презентацій та інших офісних документів;
- демонстрація віртуальної дошки для малювання;
- текстове спілкування (чат) між учасниками;
- проведення опитування та голосування;
- інтерактивна дошка (фліпчарт);
- демонстрація робочого столу;
- запис відео та аудіо сигналу;
- інші сервісні функції.

З усіх перерахованих функцій найчастіше доповідачами використовуються відео та аудіотрансляція, демонстрація презентацій та текстовий чат. Іноді при невисокій швидкості з'єднання з мережею Інтернет застосовується виключно аудіотрансляція та показ слайдів презентації. Запис відео та аудіо сигналу актуальний в тому випадку, якщо вебінар планується для перегляду тими учасниками, які з об'єктивних причин не змогли відвідати його в зазначений час.

Нами проведено вебінар з використанням платформи BigBlueButton, оскільки її функціональні можливості задовольнили наші освітні потреби – відеотрансляція доповідача, можливість завантаження презентації та її

перегляд, наявність віртуальних маркерів для виділення важливих моментів презентації, текстовий чат для отримання відповідей від студентів. Крім того, система BigBlueButton розповсюджується безкоштовно і може працювати в різних операційних системах – Windows, Linux, MacOX.

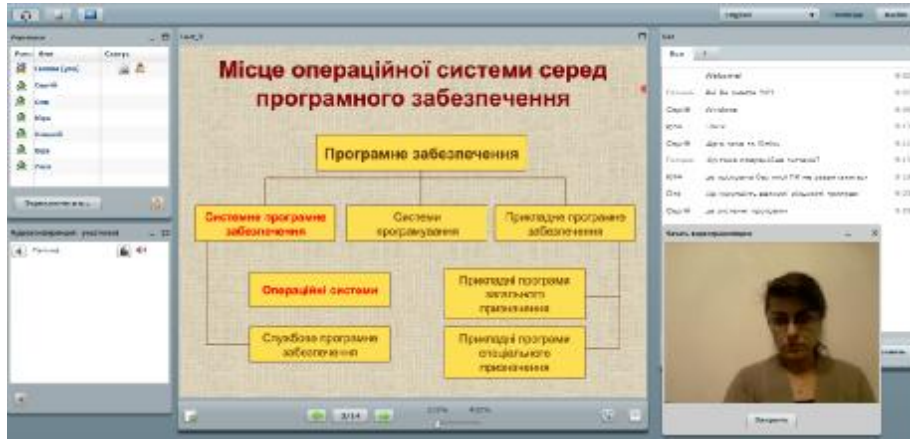


Рис. 1. Фрагмент вебінару «Операційні системи»

Проведений нами вебінар розрахований на дві академічні години та включає здебільшого зміст теоретичного характеру. Тому нами було підготовлено презентацію, яка містила наочності, ілюстрації, схеми, що значно покращують сприймання та розуміння теоретичного матеріалу. Головне у підготовці навчальних матеріалів – це їх якість і читабельність. Не варто перевантажувати слайд текстовою інформацією, оскільки зазвичай слухачі не читають великі обсяги текстів, тому доцільно використовувати якомога більше наочних образів.



Рис. 2. Зразки навчального матеріалу презентації

Окрему увагу доцільно звернути на пояснення матеріалу під час проведення вебінару, щоб показ слайдів не супроводжувався нудним читанням, а створювалась атмосфера реального спілкування. Тому потрібно передбачити в своїх поясненнях запитання до аудиторії. Це не тільки активізує студентів, але й дасть змогу зрозуміти, хто розуміє і

слухає лектора. Крім того, потрібно час від часу переглядати сторінку текстового чату, де можуть бути запитання від студентів.

Проведення вебінарів дають змогу досягнути значного навчального ефекту, при цьому економити багато ресурсів людини (час, місце-розташування, доступ, тощо), проте передбачають ґрунтовну підготовку викладача до проведення такого заняття та його знання і вміння в сфері інформаційних технологій. Крім того, потрібно також мати якісне технічне та програмне оснащення. Поряд з цим, охарактеризований нами інструментальний засіб дає змогу зробити важливий і значний крок в професійному зростанні педагога, його майстерності, відкрити нові можливості для досягнення навчальних цілей та результатів.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз та визначення методів навчання, які викликають зацікавлення і активізують навчально-пізнавальну діяльність під час проведення вебінару (робота в парах, дискусія, «мозковий штурм», кейс-метод та інші), а також визначення функціональних вимог до вебінар орієнтованих платформ як засобу вивчення дисципліни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Динцис Д. Ю. Методические особенности проведения вебинаров на краткосрочных курсах по методике «in-class» [Електронний ресурс] / Д. Динцис. – Режим доступу : <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13183>.
2. Морзе Н. В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання / Н. В. Морзе, О. В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 31–39.
3. Осадчий В. В. Методи, форми та засоби професійної підготовки учителів-тьюторів в умовах дистанційної форми навчання / В. В. Осадчий // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2010. – № 6. – С. 82–86.
4. Фокеев М. И. Организационные и методические основы занятий по подготовке сельских школьников к единому государственному экзамену по математике на базе виртуального класса : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Фокеев Максим Игоревич. – Арзамас, 2009. – 144 с.
5. Фролов Ю. В. Подготовка и проведение вебинаров : учебно-методическое пособие для преподавателей, студентов и слушателей системы повышения квалификации / Ю. В. Фролов. – М. : МГПУ, 2011. – 30 с.
6. Царенко В. О. Вебінар як технологія навчального співробітництва учнів і вчителів середніх шкіл / В. О. Царенко // Інформаційні технології в освіті : збірник наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2011. – Вип. 9. – С. 89–93.

Олена Чайка

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У МЕТОДИЦІ ЛІТЕРАТУРИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті робиться спроба ретроспективного аналізу постановки і розвитку проблеми творчої самостійності особистості у методичній літературі. Огляд наукових джерел свідчить, що методисти в усі часи звертали увагу на те, яким має бути вчитель, але єдиного наукового погляду на проблему розвитку базових якостей особистості студента-філолога, які б забезпечували його готовність до творчого викладання літератури в школі, немає. Відтак, проблема розвитку творчої самостійності майбутнього словесника не була предметом спеціальних досліджень, що дає можливість зробити висновок про її актуальність і необхідність подальшого дослідження.

Ключові слова: *творча самостійність, творча самостійна діяльність, якості особистості педагога, майбутній вчитель-словесник, вчені-методисти.*

Реформування національної системи вищої освіти, органічне входження України в європейський і світовий простір актуалізує одну із найважливіших проблем у гуманітарній сфері – проблему підготовки і професійного становлення вчителя-словесника, зокрема вчителя світової літератури. Особливого значення у цьому контексті набуває створення сприятливих умов для формування базових якостей особистості майбутнього фахівця, його творчої самореалізації й інтелектуально-культурного розвитку, що передбачено основними завданнями і напрямками Закону України «Про вищу освіту», державної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», Національної доктрини розвитку освіти в Україні ХХІ століття, Концепції реформування гуманітарної освіти.

З урахуванням вимог Болонського процесу, поступового переходу системи освіти до компетентнісної парадигми, самостійна діяльність є домінуючою серед інших видів навчальної діяльності. У зв'язку з цим, одним із головних завдань на сучасному етапі розвитку вищої освіти є формування самостійності майбутнього спеціаліста, підвищення рівня його творчого потенціалу, що має забезпечити високу ефективність особистісного та професійного зростання студента.

Таким чином, перед вищою школою постає завдання розвивати творчу самостійність студента не лише як процес самостійного виконання творчих завдань, а й як одну з провідних якостей майбутнього фахівця.

Дослідження творчої самостійності особистості ведуться в різних напрямках. Ця проблема має міждисциплінарний характер, розглядається

як філософами, психологами, педагогами, так і методистами. Результатом роботи є значна кількість наукових розвідок, у яких поняття «творча самостійність» застосовується і висвітлюється у різних контекстах, що засвідчує значущість і пріоритетність піднятого питання. Теоретичний аналіз наукових джерел підтверджує, що науковому поняттю «творча самостійність» бракує усталеності. Причинами цього можуть бути складність і багатовимірність дефініції, а також різні наукові підходи до висвітлення її змісту.

Мета статті: зробити ретроспективний аналіз науково-методичної літератури, що дасть змогу простежити постановку і розкриття проблем самостійності, творчості, творчої самостійної діяльності, розвитку творчої особистості та формування творчих здібностей суб'єкта навчальної діяльності у методиці викладання літератури.

Дослідження проблеми розвитку творчої самостійності особистості в процесі навчання дає підстави визнати, що вона відносно нова в історії методики. Натомість вивченню проблеми творчої особистості, зокрібно вчителя-словесника, здавна належить чільне місце. Учені відзначають, що творчою особистістю вважається та людина, яка володіє високим рівнем знань, прагне до чогось нового, оригінального. Для такої людини творчість є необхідною умовою існування, а притаманні їй здібності є запорукою успішної творчої діяльності, яка неможлива без такої важливої якості особистості, як самостійність.

Перші спроби комплексного вирішення проблеми організації творчої діяльності на уроках літератури здійснюють педагоги-словесники ХІХ – початку ХХ століть. Так, у працях Ф. Буслаєва, В. Водовозова, В. Данилова, М. Корфа, В. Острогорського, М. Пирогова, В. Стоюніна, М. Соколова та ін. простежується розкриття цілої низки теоретико-практичних проблем методики викладання літератури, професійних умінь та готовності учителя до педагогічної діяльності. Проведений аналіз окремих робіт свідчить, що серед базових умінь учителя-словесника науковці виділяють і уміння майстерно використовувати самостійні творчі роботи учнів, але поняття «творчість», «самостійність» не отримують чіткого трактування у їхніх працях.

Так, М. Пирогов, висловлюючи власні переконання щодо методів і прийомів викладання, підкреслює важливість тих педагогічних прийомів та засобів при викладанні різних предметів, які сприяють «збудженню розумово самостійної діяльності учнів», розвитку їх сприйнятливості, уваги і самостійного судження [1, с. 566].

В. Данилов надає особливо великого значення в активному здобутті знань, збудженні творчого і критичного мислення, самодіяльності учнів методу літературної бесіди. Він наголошує, що літературна бесіда привчає школярів до самостійного викладу матеріалу, висловлення власних думок не тільки під час виконання усних видів роботи, а й у процесі написання творчих письмових робіт.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляють методич-

ні рекомендації «Про викладання російської літератури» В. Стоюніна [2]. Науковець наголошує, що вчитель-словесник має бути зацікавленим у формуванні умінь учнів робити обов'язкові самостійні висновки на основі прочитаного твору у вигляді самостійних письмових робіт. Характер рекомендованих робіт пропонується творчий.

Видатний вітчизняний діяч у сфері народної освіти М. Корф у своїх працях підтримує важливість творчої самостійної роботи для розвитку мислення учнів, їхньої активності та самостійності. «Школа, в якій нема безперервної творчості, – мертвий організм; тільки викладач, що працює над собою, може вдихнути в нього життя...» [3, с. 122].

М. Соколов висуває ряд теоретичних ідей щодо процесу викладання літератури, наголошуючи зокрема на тому, що педагогічний процес має базуватися на самостійному, творчому засвоєнні суб'єктами навчання художніх творів. На думку науковця, в основі шкільного викладання має лежати активна переробка літературного матеріалу, творче відтворення отриманих знань і уявлень у письмових роботах.

Таким чином, на початок ХХ ст. передові вчені роблять перші кроки у вирішенні часткових питань порушеної проблеми. Проте дозволимо собі констатувати, що описані методичні вміння вчителя ще не знаходять системного практичного впровадження, а носять здебільшого змістово-теоретичний характер.

Значні зрушення у вітчизняній методиці викладання літератури відбуваються у 30–50-х роках ХХ ст. Серед науково-методичних джерел практично корисними для нашого дослідження є роботи таких учених-методистів, як О. Білецького, В. Голубкова, І. Плотнікова, М. Рибнікової та інших. Аналіз методичного доробку зазначених авторів дає змогу виділити важливі й нині вміння вчителя-словесника: працювати з навчально-методичною літературою, раціонально і творчо користуватися методичними прийомами, проводити літературні експерименти над образами-персонажами, творчо поширювати художній текст, розробляти систему навчальних завдань, що ґрунтуються на характері самостійної діяльності учнів тощо.

Так, М. Рибнікова основою умінь учителя-словесника вважає глибокі знання літератури і методики, які мають сприяти особистісному розвитку школяра. Вона звертає увагу на творчий характер методики, підкреслюючи важливість дослідницького методу вивчення літератури, який, на думку вченої, передбачає доступний для школярів самостійний розбір твору, багатогранність творчої праці вчителя і учнів, включає різні форми самодіяльності суб'єктів навчання.

Ідею відповідності літератури як навчального предмета загальним завданням середньої школи – розвивати в учнів самостійність, активність та ініціативність – висловлює В. Голубков. У власних методичних розробках вчений відстоює це твердження, наполягаючи на раціональному використанні вчителем літератури тих методів (лекційного, літературної бесіди і самостійної роботи учнів), які всебічно сприяють розвитку

самодіяльності суб'єктів навчальної діяльності, активізації їхнього мислення і творчої роботи над словом. Науковець переконливо і цілком обґрунтовано розглядає методику літератури як науку, яка «не тільки дає вчителю систему знань, а спонукає його до самостійних творчих пошуків» [3, с. 58].

У 60–80-х роках ХХ ст. інтерес до проблеми творчої самостійної діяльності помітно зростає. Аналіз методичних посібників, монографій і статей таких науковців, як Т. Бугайко, Ф. Бугайка, О. Бандури, Г. Беленького, Г. Гуковського, М. Кудряшова, О. Мазуркевича, О. Никифорової, В. Неділько, Є. Пасічника, З. Рез та інших дає змогу зробити висновок, що здобутки методичної науки спрямовуються на вчителя. Однак автори методичної літератури майже не розглядають питання формування необхідних і значущих умінь у процесі теоретично-практичної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Більшість науковців цього періоду традиційно приділяють увагу розвитку усного і писемного зв'язного мовлення учнів, методичним аспектам написання творчих робіт, і значно менше – проблемі підготовки до їх написання, активізації уяви, образного і логічного мислення, здатності генерувати ідеї, комбінувати образи й поняття. Активно обговорюється питання змісту навчальної творчості, її значення у процесі вивчення літератури як шкільного предмета. Вчені-методисти доходять висновку, що творчі завдання сприяють підвищенню уваги до предмета, але не мають безпосереднього відношення до процесу навчання, тому не можуть використовуватися системно.

Так, Т. Бугайко і Ф. Бугайко у своїх працях акцентують увагу на проблемі творчого читання літератури в школі, відводячи особливу роль творчій уяві й залученню життєвих асоціацій до процесу художнього читання, а також обстоюють принцип творчої активності навчання, коли учень виступає в ролі діяльного учасника педагогічного процесу, а не зображається як пасивний об'єкт впливу вчителя. На основі цього принципу вони формують важливий висновок про те, що характерною рисою справжньої майстерності вчителя літератури є творча своєрідність, зокрема педагог, який пропонує учням виконання творчих робіт, має проявляти сформованість власних творчих умінь. Учені-методисти намагаються довести, що «вчитель словесності формується у вузі» і саме там необхідно створити всі умови для його професійного становлення. Вони зазначають, що поряд з літературознавчою, загальнопедагогічною та психологічною підготовкою майбутнього вчителя-словесника важливу роль відіграє також методична озброєність. «Знання стають силою тільки тоді, коли вони приведені в дію. Самих знань мало для майстра, йому потрібні ще вміння і навички» [4, с. 59].

З цією думкою беззаперечно погоджується В. Неділько: «У системі фахової підготовки студентів філологічних факультетів курс методики викладання літератури в середній школі посідає помітне місце поряд з курсами історії літератури, теорії літератури, педагогіки, психології,

методики викладання мови, а також педагогічною практикою всіх видів» [5, с. 9].

Ретроспективний аналіз літератури дозволяє констатувати, що вміння учителя-словесника вчені-методисти 60–80-х років ХХ ст. намагаються об'єднати в поняття методу. Серед основних методів вивчення літератури вони виділяють такі: виклад учителя (лекцію), літературну бесіду, самостійну роботу учнів.

Над розв'язанням проблеми удосконалення методів, форм і прийомів викладання літератури з метою активізації навчального процесу і пошуків методичної роботи послідовно й ефективно працює О. Мазуркевич. Він досліджує навчальний метод у невіддільній єдності з творчістю учителя-словесника і наполягає на творчому застосуванні методів, з урахуванням специфіки предмета як мистецтва слова.

Заслужують на увагу погляди Є. Пасічника щодо формування у майбутнього вчителя умінь постійно актуалізувати творчу активність учнів. Методист зауважує, що творчий підхід словесника до викладання літератури відкриває можливості для виявлення творчих здібностей, самостійності, індивідуальної свободи школярів.

На жаль, саме до творчої діяльності найменше підготовлені молоді спеціалісти. Як зазначає у посібнику «Розвивати дар творчості» Ю. Львова [6] у циклі педагогічних наук філологічних факультетів, у студентській практиці надзвичайно мало часу приділяється розвитку творчих шукань майбутніх вчителів-словесників. Це призводить до того, що молоді спеціалісти відчувають себе безпорадними у проведенні різних видів нетрадиційних уроків, позакласної роботи тощо.

Про важливість високого рівня активності та самостійності студентів у процесі набуття спеціальності вчителя-словесника твердить у своїх методичних розвідках М. Качурин. Ці якості особистості, на його думку, допомагають об'єднати знання і вміння, отримані у вищій школі, у єдину цілісну систему, сприяють розвитку творчих нахилів і здібностей.

Разом із тим науковці-методисти у визначений нами період вивчають питання самостійної роботи учнів. Так, Т. Бугайко і Ф. Бугайко відводять самостійній роботі учнів на уроці літератури першочергову роль. Самостійність вони вбачають у тому, що «учні «приймають» поставлену вчителем проблему, зацікавлюються нею, охоче беруться за її розв'язання. По-друге, учні самі шукають шлях розв'язання проблеми (хоч учителяві він уже відомий)» [4, с. 78]. Методисти не оперують поняттям творчої самостійності, але допускають «вищі етапи опанування вмінням самостійної праці», на яких учні самі висувають проблему, над розв'язанням якої працюють без керівництва і сторонньої допомоги.

Аналогічні думки висловлює О. Мазуркевич. Учений-методист наголошує, що одним із найефективніших методів розвитку самостійного мислення, самовиявлення, творчості є «саме метод бесіди, коли на уроці створюється так звана дискусійна або проблемна ситуація» [3, с. 131].

Таким чином, учені-методисти зазначеного періоду розвитку мето-

дики вбачають покращення викладання літератури у вихованні самостійності та розвитку творчого потенціалу. Однак проблемі формування творчої самостійності особистості як передумови продуктивної діяльності увага не приділяється.

Огляд літературних джерел свідчить, що методисти в усі часи звертали увагу на те, яким має бути вчитель літератури, і водночас ігнорували питання змісту й обсягу психолого-педагогічних, методичних умінь і професійних компетентностей, які необхідно сформувати у майбутніх учителів-словесників у процесі фахової підготовки. Також немає єдиного науково обґрунтованого погляду методистів на проблему розвитку тих якостей особистості студента-філолога, які б забезпечували його готовність до творчого викладання світової літератури.

У результаті проведеного ретроспективного аналізу науково-методичних праць можна зробити висновок, що творча самостійність студента має на меті не створення матеріальних чи духовних цінностей, а передбачає його всебічну підготовку до майбутньої творчої професії, розвиток його професійних творчих здібностей та інтересів. А це, зокрема, спрямовує майбутнього спеціаліста на те, щоб у подальшій практичній діяльності підвищити ідейно-виховний рівень сучасного уроку світової літератури, створити оптимальні можливості на уроці для розвитку творчого потенціалу і самостійного мислення школярів.

Отже, проблема розвитку творчої самостійності майбутнього вчителя-словесника не була предметом спеціальних досліджень, а недостатня її розробленість дає можливість зробити висновок про актуальність і необхідність подальшого дослідження даного питання в умовах вивчення університетського курсу методики викладання світової літератури. Тож у перспективі вважаємо за необхідне створити методичну систему розвитку творчої самостійності студента-філолога у процесі фахової підготовки з урахуванням основних теоретичних положень, напрацьованих методичною наукою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пирогов Н. И. О методах преподавания (Циркуляр 1-й) / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С. 566.
2. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин ; [сост. Г. Г. Савенок]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
3. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість / О. Р. Мазуркевич. – К. : Рад. школа, 1973. – 254 с.
4. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.
5. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.
6. Львова Ю. Л. Развивать дар творчества / Ю. Л. Львова. – К. : Рад. шк., 1987. – 133 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.14

Ирина Гетьман

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Розглядається питання застосування електронних підручників для підвищення ефективності дистанційної освіти. Проаналізовані існуючі види електронних посібників та їх основні переваги перед іншими видами підручників. Вказана роль електронних підручників, як для студентів, так і для викладачів при дистанційній освіті. Вивчена концепція побудови електронних підручників. З розробленої концепції спроектован і наповнен електронний підручник з дисципліни «Інформатика» для студентів заочної форми навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, електронний підручник, якість освіти.

Дистанционное образование как форма обучения в настоящее время получает достаточно широкое распространение в системе подготовки инженерных кадров. Внедрение дистанционной формы обучения в образовательный процесс позволяет решить ряд задач, возникающих перед высшими учебными заведениями. К первоочередным среди них можно отнести:

1) обеспечение равного доступа молодым людям к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья;

2) обеспечение гибкости системы образования, выражающейся в ее организации с учетом индивидуального графика занятий обучаемого;

3) обеспечение возможности получения «образования через всю жизнь»;

4) устранение проблем региональных вузов, заключающихся в снабжении регионов квалифицированными инженерными кадрами в соответствии с изменяющейся стратегией развития самого региона. Именно поэтому применение технологий и средств дистанционного обучения в образовательном процессе высших технических учебных заведений находит свое отражение в работах большого числа исследователей [1].

Дидактические принципы дистанционного обучения нашли свое отражение в работах А. А. Андреева, В. Ф. Гуркина, М. А. Евдокимова, С. Т. Лобачева, В. И. Солдаткина, В. А. Трайнева, С. А. Щенникова и др.

Технологии и модели дистанционного обучения рассматривались Е. С. Поллатом, А. В. Солововым, С. А. Спасским и др. Методическими основами применения дистанционных технологий при обучении в высших технических учебных заведениях занимались Н. Н. Гомулина, А. И. Назаров, А. О. Чефранова и др.

Активное использование в дистанционном образовании электронных изданий повышает эффективность обучения и, несомненно, является одним из условий достижения нового качества высшего образования.

Цель работы: рассмотреть проблемы, ошибки и качество электронных учебников применяемых для дистанционного образования на заочном отделении при подготовке будущих инженеров.

Современная действительность подталкивает преподавателей искать все более продуктивные методы «доставки» информации для студенческой молодежи. Введем некоторые основные понятия по данной теме.

Электронный учебник (ЭУ) – программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий возможность студенту самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его раздел. Данный продукт создается со встроенной структурой, словарями, возможностью поиска. Электронный учебник – это информационный продукт образовательного характера, отличие от «бумажного» учебника в том, что его можно просматривать только с помощью компьютера. Он может быть предназначен для самостоятельного изучения учебного материала по определенной дисциплине или для поддержки лекционного курса с целью его углубленного изучения.

Электронные книги бывают нескольких видов:

1 Полные или частичные копии бумажных изданий. Как правило, данные копии распространяются не совсем законно, ведь авторы издания хотели продавать бумажную книгу, и совсем не планировали заниматься благотворительностью. Даже сложно представить человека, сканирующего учебник на 800 листов и бесплатно размещающего его в Сети, но такие есть. В Интернете в электронном виде можно найти сканированные учебники, журналы и другую литературу.

2 Бесплатные электронные книги и журналы. Чаще всего авторы выпускают их для создания вирусного трафика.

Суть вирусного трафика такова: пользователи скачивают электронные книги, в которых есть ссылки на сайт автора и реклама автора. Если пользователям книга нравится, то они дают ссылки на книгу на форумах, в блогах, на своих сайтах, и, тем самым, способствуют распространению книги. Таким образом, получается некоторый поток посетителей на сайт автора и отклик на рекламу в книге. Примеры книг для создания вирусного трафика можно скачать по ссылке внизу статьи.

Обычно это небольшие по объему книги, хотя встречаются и боль-

шие. Если взять продавцов электронных книг и пособий, то они, либо делают переводы книг иностранных авторов, либо делают сборники статей.

3 Платные электронные книги. Авторы пишут их с целью последующей продажи. Это различные пособия и руководства, часто тем или иным образом связанные с заработком. По объему книги, чаще всего, не дотягивают до бумажных изданий, но могут быть значительно информативнее [2].

Электронные книги позволяют сэкономить время и получить актуальную информацию. В электронных книгах можно найти более сконцентрированную и полезную информацию, в таком случае оправданной будет и цена. Казалось бы, стоимость электронной книги может превышать стоимость бумажных книг, но бумажного аналога Вы можете попросту не найти, или найти, но не совсем то, что нужно. Электронные книги могут стать важным источником информации.

Кроме разного носителя, ЭУ имеет ряд принципиальных отличий от учебника, изготовленного типографским способом: возможность мультимедиа; обеспечение виртуальной реальности; высокая степень интерактивности; возможность индивидуального подхода к обучающемуся.

Внедрение в структуру электронного учебника элементов мультимедиа позволяет осуществить одновременную передачу различных видов информации. Обычно это означает сочетание текста, звука, графики, анимации и видео. Многие процессы и объекты в электронном учебнике могут быть представлены в динамике их развития, а также в виде 2- или 3-мерных моделей, что вызывает у пользователя иллюзию реальности изображаемых объектов.

Интерактивность позволяет установить обратную связь от пользователя информации (студента) к ее источнику (преподавателю). Для интерактивного взаимодействия характерна немедленная ответная и визуально подтвержденная реакция на действие, сообщение [3].

Индивидуальный подход к личности обучающегося формируется во время проведения тестирования. Например, студент подготовился к семинару и как итог его знаний – тестирование. Педагог и аудитория сразу могут сделать выводы о подготовке студента. Так поддерживается принцип справедливости в обучении студентов. Электронный учебник имеет определенные преимущества перед традиционными видами учебников:

1 Изучение материала может быть не связано с временными рамками (расписанием аудиторных занятий).

2 Позволяет развить навыки самостоятельной работы у студентов.

3 Структура учебника помогает устанавливать контроль над изучением определенных блоков тем.

4 Электронные учебники могут иметь дополнительные возможности по сравнению с бумажным вариантом. Одной из таких возможностей является использование ссылок для выхода в интернет. Педагог

подключает ПК к «сети» и может прокомментировать те или иные интернет-сайты с литературой.

В настоящее время интернет изобилует предложениями множества электронных учебников для вузов. Преподаватель же, прежде чем применять тот или иной учебник в учебный процесс, должен разобраться в программе предмета и самого учебника.

Электронные учебники (ЭУ) нового поколения должны быть ориентированы на новые методы обучения, особенно на дистанционное обучение, активного познания мира студентов, повышение роли самостоятельной работы студентов с информацией, восполнение нехватки лабораторного оборудования в некоторых Вузах. Они должны обеспечивать методическую поддержку учебного процесса, используя полный набор мультимедийных возможностей ЭУ для создания новых средств и форм обучения. Какие же основные системы должен включать электронный учебник?

Электронный учебник должен отвечать задачам формирования нового содержания образования и новых моделей учебной деятельности, использующих информационные и телекоммуникационные технологии, моделей формирования и применения информационно-коммуникативной компетенции студентов в учебной деятельности, учитывающих вариативность и индивидуализацию образования.

ЭУ нового поколения должен включать в себя (как минимум) следующие системы:

- ядро (управляющий модуль) курса;
- иллюстрированный учебно-справочный комплекс;
- комплекс виртуальных лабораторий и интерактивных моделей;
- тестирующий комплекс, интегрированный с базой данных задач;
- поисковый комплекс;
- система помощи;
- система методической поддержки;
- система поиска аналогичной информации в Интернете.

Опыт применения таких учебников на заочном отделении с дистанционной формой обучения позволяет сделать вывод, что помимо того, что мы успеваем пройти программу курса, студент имеет возможность доступа к материалу, который дается на самостоятельное изучение. Также он может сразу проверять свои знания тестированием. С другой стороны, работа с электронными пособиями требует собранности педагога, т.к. учебники предлагают очень высокий темп изучения материала.

Как условие повышения качества дистанционного обучения, электронное пособия необходимо студентам потому, что оно:

- облегчает понимание изучаемого материала за счет иных, нежели в печатной учебной литературе, способов подачи материала;
- допускает адаптацию в соответствии с потребностями студента,

уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями и амбициями;

- освобождает от громоздких вычислений и преобразований, позволяя сосредоточиться на сути предмета, рассмотреть большее количество примеров и решить больше задач;
- предоставляет широчайшие возможности для самопроверки на всех этапах работы;
- дает возможность красиво и аккуратно оформить работу и сдать ее преподавателю в виде файла или распечатки;
- выполняет роль бесконечно терпеливого наставника, предоставляя практически неограниченное количество разъяснений, повторений, подсказок.

Электронное пособие необходимо студенту, поскольку без него он не может получить прочные и всесторонние знания и умения по данному предмету. Для преподавателя электронное пособие удобно потому, что оно:

- позволяет преподавателю проводить занятия в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта;
- позволяет преподавателю с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания студентов, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия;
- позволяет выносить на лекции и практические занятия материал по собственному усмотрению, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, оставляя для самостоятельной работы с электронным пособием то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий;
- освобождает от утомительной проверки домашних заданий, типовых расчетов и контрольных работ, передоверяя эту работу компьютеру;
- позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания примеров и задач, рассматриваемых в аудитории и задаваемых на дом;
- позволяет индивидуализировать работу со студентами, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий.

Таким образом, электронные учебники (ЭУ) нового поколения должны быть ориентированы на новые методы обучения, активного познания мира, повышение роли самостоятельной работы студентов с информацией. Они должны обеспечивать методическую поддержку учебного процесса, используя полный набор мультимедийных возможностей для создания новых средств и форм обучения и должны соответствовать следующим правилам:

- информация по выбранному предмету или курсу должна быть хорошо структурирована, и представлять собой законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий;
- структурным элементам учебного курса должны соответствовать ключевые темы с гипертекстом, иллюстрациями, аудио и видео ком-

ментариями;

- основные фрагменты учебника наряду с текстом должны содержать видео и аудио записи, содержащие материал по изучаемой теме;
- текстовая информация должна обеспечивать возможность распечатки необходимых фрагментов текста. Должна существовать возможность адаптации используемого шрифта к запросам пользователя;
- система, содержащая сложные модели должна содержать мгновенные подсказки, появляющиеся и исчезающие синхронно с движением курсора к отдельным элементам программы, кроме этого возможность увеличивать отдельные элементы иллюстраций и копирования;
- должен использоваться многооконный интерфейс, когда в каждом окне будет представлена связанная информация;
- текстовая часть должна строиться на основе перекрестных ссылок, позволяющих сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поисковым центром и индексом;
- полезно подключать звуковые сигналы для указания правильности навигации по электронному учебнику;
- весь курс должен содержать возможность копирования выбранной информации, а так же ее редактирование и распечатку на принтере;
- электронный учебник, должен обладать принципиально новыми качествами по сравнению с традиционным учебником.

В результате проделанной работы была изучена концепция построения электронных учебников. По разработанной концепции спроектирован и наполнен электронный учебник по дисциплине «Информатика» для студентов заочной формы обучения. Пользователем его могут быть как студенты, так и преподаватели. В перспективе планируется перевести все методические разработки ряда дисциплин в электронную форму, что позволит более быстрому и качественному внедрению дистанционного образования при заочной форме обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение / А. А. Андреев // Компьютеры в учебном процессе. – 2008. – № 2. – С. 25–68.
2. Крылова Т. В. Автоматизированные обучающие системы: технология подготовки учебного курса и компьютеризации / Т. В. Крылова, М. А. Казимилова. – М. : Высш. школа, 2004. – 63 с.
3. Абросимов А. Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в Вузе / А. Г. Абросимов. – М. : Образование и Информатика, 2011. – 254 с.
4. Григорьев С. Г. Образовательные электронные издания и ресурсы : учебно-методическое пособие / С. Г. Григорьев. – М. : МГПУ, 2012. – 146 с.

УДК 378.147.302.2

Євген Мегем

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ У ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто вимоги до викладача при використанні ним особистісно-орієнтованої методики підготовки студентів до проектно-технологічної діяльності. Серед них так, і як: визначати студентів зі схильністю до відповідних способів засвоєння проектно-технологічних знань; впливати на всі канали сприйняття і обробки інформації; для кожного типу студентів пропонувати свої завдання та інші. Розглянуто дії викладача з подолання негативних стереотипів у студентів, розширюючи їх карти спілкування та створення відповідного ресурсного стану з потрібними якостями. При цьому викладач, враховуючи типи сприймання студентів, дозволяє їм користуватись найбільш зручним способом засвоєння знань або використовує різні способи презентації одного і того ж навчального матеріалу, щоб у студентів не формувались обмежуючі фільтри сприйняття інформації. Виділені спільні риси НЛП-методик, які використовуються у проектно-технологічній підготовці студентів.

Ключові слова: *нейролінгвістичне програмування; проектно-технологічна підготовка; інформація; репрезентативні системи; типи студентів; аудіали; візуали; кінестетики; канали сприйняття інформації.*

Знання, як суб'єктивний досвід попередніх поколінь, є інструментом взаємодії суб'єкта із середовищем на всіх логічних рівнях. Проектно-технологічна діяльність студентів є специфічною їх взаємодією із середовищем, яка потребує наявності певного об'єму знань і елементарного досвіду їх використання. Методики нейролінгвістичного програмування (НЛП) створюють реальні умови для швидкого і якісного формування необхідного практичного досвіду і на його основі розвитку творчих здібностей. Ми розглядаємо НЛП як набір ефективних технік та інструментів і можливості їх використання у проектно-технологічній діяльності студентів. Включення НЛП у проектно-технологічну діяльність студентів сприяє процесу інтеріоризації ними технологічних досягнень суспільства, що, у свою чергу, позитивно впливає на формування практичного досвіду.

Окрема особистість чи група, яка навчається, розглядається нами з позицій НЛП як частина розгорнутої системи загального процесу обміну інформацією та її утилізації (привласненням) окремими студентами.

В. П. Белянін вбачає процес навчання у рамках НЛП-підходу наступним чином:

- виявити схильність студентів до різних способів засвоєння навчального матеріалу;
- запропонувати завдання, які підходять кожному, окремо взятому, типу студентів (візуалам, аудіалам, кінестетикам, дискетам або дигіталам);
- впливати на усі репрезентативні системи (канали сприйняття і переробки інформації);
- розширювати способи рішення студентами навчальних завдань з урахуванням їх репрезентативних систем;
- враховувати можливі розходження репрезентативних систем викладача і студентів [1, с. 4].

При роботі з групою він рекомендує використовувати сенсорне навчання – різні способи презентації одного і того ж навчального матеріалу, дозволяючи студентам користуватись зручними для них способами засвоєння інформації. Це робить заняття таким, що легко запам'ятовується студентами з різними репрезентативними системами, а також закріплює наявні знання, оскільки чим більше інформаційних каналів задіяне на занятті, тим більшою кількістю студентів буде засвоєний матеріал, який вивчається.

Американська викладачка Бетті Лівер у своїх публікаціях говорить саме про це. Вона наголошує, що «кожному типу студентів необхідна своя презентація нового матеріалу. Кожний студент засвоює його по-своєму, і як результат для нього потрібні свої види вправ» [2, с. 7].

Успішність навчання у НЛП, за словами В. П. Беляніна, розуміється, як об'єм запам'ятованої інформації. Чим вища мотивація до вивчення – тим результативніший процес запам'ятовування. О. Є. Ломакіна та Д. В. Лопанцев акцентують увагу на використанні технік НЛП у процесі навчання для розвитку позитивних особистісних установок на успішне навчання, а також віри студента у свої здібності і можливості. Це надзвичайно важливо, оскільки в них, як правило, існує велика кількість обмежуючих їх негативних переконань, які є результатом особистого досвіду, або передані від близьких людей, родичів, друзів. Негативні переконання типу «особисто у мене це не вийде», «для мене це дуже складно» будуть перешкоджати процесу засвоєння навчального матеріалу. У НЛП існує ряд технік із заміни їх на позитивні. Необхідно включити такі види мотивації, які пов'язані із поточними інтересами студентів, для цього викладачу необхідно добре знати цінності, інтереси, світ захоплень і особливості своїх підопічних [3, с. 170].

Мета статті – визначення можливостей використання технік та методик нейролінгвістичного програмування у підготовці викладачів до організації та проведення занять з проектно-технологічної підготовки

студентів з урахуванням їх особистісного типу сприйняття інформації. Окремо стоїть завдання щодо встановлення можливості використання позитивних моментів НЛП-технік у практиці проектно-технологічної підготовки студентів.

У особистісно-орієнтованій методиці підготовки студентів до проектно-технологічної діяльності загально прийнятим є положення про те, що кожний тип особистості володіє своїми найбільш успішними для нього стратегіями оволодіння знаннями та формування умінь. Впровадження цієї методики вимагає від викладача наступного:

- визначення студентів зі схильністю до відповідних способів засвоєння проектно-технологічних знань;
- для кожного типу студентів пропонувати свої завдання;
- впливати на всі канали сприйняття і обробки інформації;
- розширення студентам способів вирішення навчальних завдань з урахуванням зони їх найближчого розвитку;
- розуміння того, що можливе розходження між домінуючими способами засвоєння інформації у студента й у викладача, і він повинен уміти згладити це за рахунок гнучкого використання різних тактик навчання.

Звичайно, виконати на практиці ці вимоги досить складно. Проте життя змушує рухатись до кращого, а не задовольнятися тим, що маємо.

Нам здається, що проблеми з підготовкою студентів до проектно-технологічної діяльності у значній мірі виходять з того, що переконання і практика масової педагогічної наукової і буденної свідомості будується на уявленнях про об'єктивну реальність і об'єктивну істину, які часто трансформуються у неусвідомлені стереотипи. Подолання стереотипів нам вбачається у розширенні карт спілкування всіх суб'єктів педагогічного взаємодії, через приєднання карти одного суб'єкта педагогічного процесу до карти іншого, і створення на стику ресурсного стану – реальності з потрібними якостями. Це досягається у різних формах педагогічної взаємодії як при допомозі об'єктивної реальності, так і будь-якої іншої надуманої реальності.

Форми використання НЛП дозволяють, з одного боку, використати схему «завдання – інструмент» у проектно-технологічній підготовці студентів, а з іншого – забезпечують рух до більш високих логічних рівнів технологічних сфер діяльності, долаючи тим самим синдром розділення. При цьому одним із потужних ресурсів проектно-технологічної підготовки є підвищення мотивації до динамічного навчання, зменшення витрати часу. Це підвищує рівень ефективності процесу обробки інформації, надає можливість перенести увагу із запам'ятовування на управління цим процесом. Тому проблеми, які виникають у викладачів і у студентів, фрактально відображають загальні тенденції розвитку системи обміну інформацією між суб'єктами навчання і учіння. Вони зумовлені

необхідністю орієнтуватись у стрімко зростаючих масивах інформації та масивах накопичення інформаційних змін. Динаміка навчання повинна бути конгруентна динаміці цих змін.

Кожному типу студентів потрібна своя презентація нового навчального матеріалу, бо він завчає його по-своєму, і внаслідок цього для нього потрібні свої типи вправ та задач. Візуали краще сприймають новий навчальний матеріал, коли він написаний на дошці, у книзі, на плакаті, або показаний схематично. Вони справляються з письмовими завданнями, контрольними роботами та оформляють практичні і лабораторні роботи краще, ніж в усній формі проводять їх захист. Аудіали краще сприймають інформацію на слух, із більшим бажанням слухають лекції. Відповідно, вони добре описують технологічні процеси, краще сприймають усні інструктування. Вони активно беруть участь у дискусіях, ділових іграх. Студенти-кінестетики краще засвоюють навчальний матеріал, коли можуть сприйняти його у рольовій грі. Для них не складно багаторазово написати формулу чи описати технологічний процес, довівши ці дії до автоматизму.

У практиці проектно-технологічної діяльності можливе двояке використання сказаного вище:

- викладач дозволяє студенту користуватись найбільш зручним йому способом освоєння навчального техніко-технологічного матеріалу;
- працюючи у групі, викладач використовує різні способи презентації одного і того ж проектно-технологічного навчального матеріалу.

Існуюча практика навчання багато в чому являє собою механічне перенесення викладачем жорстких стратегій навчання у відповідності до предметної методики без урахування карт репрезентативних систем студентів. Навчання відбувається шляхом випадкового накопичення стратегій, які найбільше відповідають фільтрам сприйняття студента. Якщо вони в основних рисах співпадають з репрезентативними особливостями методичної карти навчального предмета і з фільтрами репрезентативних систем викладача, процес навчання відбувається успішно і підвищує мотивацію до навчання. У протилежному випадку у значній кількості студенті (близько 60 %) формуються фільтри сприйняття, які підтримують систему обмежень, сформовану раніше.

Методологія НЛП у поєднанні з предметними методиками є ресурсом для адаптації процесу навчання до рівня сучасних соціальних процесів. Без орієнтації на комплексний розвиток самих систем репрезентації суб'єктивного досвіду така адаптація просто неможлива. Переважна кількість студентів (приблизно 73 %) навіть не знайомі із основними каналами сприйняття інформації та механізмами, які їх обслуговують. Недостатність інформації заповнюється сильними обмежувачими переконаннями.

Використовуючи методи НЛП, ми створюємо певний дизайн навчального процесу. Стратегії динамічного навчання – це послідовність ресурсних станів, які формуються на певній фізіологічній основі. Стан розглядаємо як структурну одиницю досвіду суб'єкта. Тоді ресурсний стан повинен охоплювати всі нейрологічні рівні, часто він має чітку сенсорну репрезентацію. Ми вважаємо, що системність мислення та інтеграція досвіду суб'єкта на основі вироблених моделей є основоположним принципом навчання в цілому. Виходячи з цього припускаємо, що при організації масової комунікації на лекційних заняттях з вивчення технічних дисциплін проектно-технологічної підготовки доцільно використовувати не вербально-раціональну, як прийнято, а візуально-кінестетичну діяльність студентів. Це можна віднести до практичних і лабораторних занять. Такого роду інформація повинна враховуватись при створенні баз даних та дидактичного забезпечення навчального процесу. В цілому в НЛП по відношенню до комунікації враховується наступне.

– Більшість людей здатні сприймати інформацію, яка надходить через різні канали. Найкращою слід вважати інформацію, елементи якої надходять через більшість каналів сприйняття. Вважаємо, що саме таким чином подана проектно-технологічна інформація, вчинивши дію на всі канали сприйняття, зробить найбільший вплив не тільки на формування знань і умінь, але і на особистість в цілому.

– Існують канали сприймання, які є найбільш ефективними при передачі інформації конкретним студентам. Відповідно, якщо викладач знає, який основний канал сприймання у того чи іншого студента, то він може використати це і запустити інформацію переважно цим каналом. Проте студенти, у яких цей канал не є основним, гірше сприймуть інформацію. Вони зрозуміють усе подане викладачем, але порівнювати його із власним досвідом їм буде складно. Тому такий перерозподіл інформації між каналами сприйняття доцільно застосовувати у процесі індивідуальних консультацій або інструктування.

– Для ефективного обміну інформацією між студентами та викладачем повинні використовуватись спільні для них канали сприймання інформації. Наш внутрішній опис інформації знаходить своє відображення не тільки у словах, які ми використовуємо при цьому, а й у міміці, емоціях, темпераменті. Студент нас чує і розуміє не тільки за рахунок використаного нами набору слів, проте для нього не менш важливим є емоційне наповнення при передачі інформації. Отже, із студентами, які мають подібні до викладача основні канали сприймання, працювати легше, ніж з тими, у яких канали відрізняються.

Викладачу варто пам'ятати, що студенти також розрізняються за перевагою абстрактного і конкретного мислення. Ті, хто схильний до абстрактного засвоєння теоретичного навчального матеріалу технічного спрямування, віддають перевагу вправам із символами, зокрема, таким як

трансформація формул, вибір із числа обмежених параметрів, введення нових величин, виведення розмірності і таке інше. Такі студенти віддають перевагу представленню навчального матеріалу у вигляді таблиць і схем. Їх мислення теоретичне і концептуальне. Для студентів з конкретним мисленням у більшій мірі підходять рольові ігри і спонтанні діалоги.

Аналіз результатів проведених нами досліджень НЛП-методик викладання техніко-технологічного матеріалу у проектно-технологічній підготовці студентів дозволяє виділити деякі спільні риси властиві ним:

- особистісно-орієнтована парадигма теоретичного обґрунтування більшості методик дозволяє в якості пріоритетної мети вищої освіти визначити саморозвиток та самовдосконалення внутрішнього світу людини, самореалізації особистості студента;

- пріоритетність педагогічної мети розвитку особистості, створення передумов для її емансипації, упорядкування віри у свої сили у порівнянні з суто навчальними цілями;

- створення умов для активізації внутрішніх, раніше не використовуваних психологічних, інтелектуальних і соціальних можливостей студента;

- постійне збільшення долі самостійності студента у процесі оволодіння навчальним матеріалом в умовах педагогічної підтримки при одночасному скороченні зовнішніх стимулів, широке використання прихованого педагогічного контролю;

- орієнтація на підвищення мотивації студентів у процесі оволодіння навчальним матеріалом за рахунок створення ситуації успіху, сприятливого навколишнього середовища, толерантного відношення до несуттєвих помилок, які не впливають на результати засвоєння інформації;

- широке використання не тільки вербальних, але і невербальних та інших сенсорних стимулів, які дозволяють полегшити процес запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу;

- переважання діяльнісних завдань та вправ над суто спеціальними;

- використання досягнень практичної психології, рольових ігор та інших активних методів навчання для моделювання ситуацій з матеріалом, що вивчається, і інше.

Студенти мають різні когнітивні стилі, що виявляється як у стратегії вивчення нового матеріалу, так і в оперуванні вже засвоєним, тому викладач, формуючи у них знання і уміння, повинен моделювати ситуації з матеріалом, що вивчається, використовуючи при цьому різні техніки НЛП.

Використовуючи різні методи і техніки НЛП у навчальному процесі для підлаштування до студентів з різними типами сприймання навчального матеріалу, робить його зрозумілим, а процес засвоєння інформації стабільним, без напружень. На наш погляд, врахування вище наведеного дозволить удосконалити процес навчання студентів проектно-технологічній діяльності і зробить його більш легким та приємним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белянин В. П. О конкордансе и диссонансе языковых личностей преподавателя и студента в обучении иностранным языкам / В. П. Белянин // Итоги и перспективы развития методики: теория и практика в преподавания русского языка и культуры России в иностранной аудитории. – М. : МАПРЯЛ, РУДН, 1995. – 134 с.
2. Ливер Б. Лу. Обучение всего класса / Бетти Лу Ливер ; пер. с англ. О. Е. Биченковой. – М. : Новая школа, 1995. – 364 с.
3. Ломакина О. Е. Использование идей нейролингвистического программирования в методике обучения иностранным языкам [Электронный документ] / О. Е. Ломакина, Д. В. Лопанцев // Лемпертовские чтения 6 / Пятигорский государственный лингвистический университет. – 2004. – Режим доступа : <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=170>

Ольга Поляновська

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОГО
ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»**

Для сучасного вчителя початкової школи надзвичайно важливим аспектом професійної компетентності є готовність до використання педагогічних технологій. Знання з дисципліни «Технології навчального процесу в початковій школі» допоможуть педагогу реалізувати головні принципи навчально-виховного процесу – індивідуалізації та гуманізації. В процесі професійної підготовки майбутній фахівець повинен навчитися реалізовувати основні освітні завдання Державного стандарту, зокрема таких освітніх галузей: «Мови і літератури», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології» та «Мистецтво». Підготувати такого вчителя можливо лише за умови використання педагогічних технологій під час підготовки студентів факультету початкової освіти до професійної діяльності. Найбільший потенціал, на нашу думку, для її реалізації мають інтерактивні технології навчання.

Методологічною основою розробки інтерактивних методів та технологій навчання є наукові праці сучасних українських та зарубіжних педагогів: Ю. Бабанського, В. Біблера, І. Зязюна, В. Кларіна, К. Фопеля. Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать А. Гіну, В. Гузеєву, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фасолі. Питаннями визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники як К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, І. Зимня, Н. Каліцька, М. Картель, Г. Коберник, П. Матвієнко, О. Пехота.

Проте подальшого дослідження потребує проблема підготовки майбутніх вчителів початкової школи до використання інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів.

Метою даної статті є розгляд особливостей використання інтерактивних технологій навчання під час вивчення дисципліни «Технології навчального процесу в початковій школі».

Завдання інтерактивних технологій навчання не тільки в тому, щоб виконати навчальне завдання, а й у тому, щоб в процесі його виконання розширити світогляд студентів, збагатити їх теоретичні знання, здійснювати професійне становлення, розвиток ключових компетентностей майбутніх педагогів. Уміння використовувати інтерактивні технології є показником високої кваліфікації педагога, професійної готовності до

педагогічної діяльності, інноваційного мислення, орієнтації на особистісний розвиток дитини в процесі навчання і виховання, її успішну реалізацію у житті та соціалізацію у суспільстві.

Перед вищою освітою України стоїть завдання підготовки студентів, які вміють творчо мислити, зіставляти та аналізувати факти, аргументовано захищати власні погляди. Найактуальнішим є реалізація цього завдання у підготовці майбутніх вчителів початкової школи. Для розкриття творчих можливостей студентів, задоволення їхніх особистих та соціальних інтересів викладачу слід володіти методиками, що стимулюють конструктивно-критичне мислення, розвивають творчі здібності. Цим вимогам відповідають інтерактивні технології навчання. Вони захоплюють студентів, пробуджують у них інтерес і мотивацію, навчають самостійно мислити та діяти, спонукають до саморозвитку та самоосвіти.

Попередньо у педагогічній науці більш поширеним був термін інтерактивні методи навчання. Його запровадив у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. «Inter» (англ.) – взаємо-, «act» (англ.) – діяти [2, с. 23].

Організація інтерактивного навчання у ВНЗ передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати авторитетним наставником студентського колективу. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, толерантно спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати та аналізувати рішення. В інтерактивному навчанні повинно знайти місце мистецтво моделювання професійних ситуацій, пошук власної істини та вироблення практичних навичок у рольових та ділових іграх, самостійне розв'язання проблеми, мистецтво аргументації та ораторських здібностей.

Інтерактивні технології навчання – це технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів та прийомів, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості [5, с. 12].

Сучасні інтерактивні технології полегшують процес сприйняття студентами навчального матеріалу під час групових форм навчання. Існує декілька підходів до класифікації технологій інтерактивного навчання. Зокрема, інтерактивні технології навчання, за О. Пометун та Л. Пироженко класифіковано в основні чотири групи залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів: інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою); інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї аудиторії; технології ситуативного

моделювання – побудова навчального процесу за допомогою залучення студента до гри, передусім, ігрове моделювання явищ, що вивчаються; технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання [1].

Найпоширенішими методами кооперативного навчання є робота в парах під час проведення письмових опитувань, тестувань, виконання завдань; синтез думок для вирішення складних проблем під час практичних занять; пошук скарбів при проведенні семінарських занять; коло ідей при вирішенні суперечливих питань; ротаційні (змінні) трійки під час вивчення нового матеріалу або закріплення; два-чотири-всі разом з метою вирішення проблемних, дискусійних питань; карусель під час семінарських та практичних занять для швидкого пригадування вивченого теоретичного матеріалу, який необхідний для формування практичних навичок; робота в малих групах. Такі методи співпраці не дають можливості студентам ухилятися від виконання завдань, сприяють розвитку навичок спілкування в групі, критично мислити, доводити свої переконання.

При колективно-груповому навчанні використовуються такі методи: мікрофон, «мозковий штурм», «дерево рішень», навчаючи-вчуся тощо. Ці методи допомагають студентам сформулювати та висловити свою думку. Зокрема метод «дерево рішень» сприяє формуванню критичного мислення, власної думки, прийняттю самостійних, аргументованих рішень, вчить зважувати всі за і проти не лише в навчальних ситуаціях, а й в реальних життєвих.

До групи ситуативного моделювання можна віднести імітаційні ігри-тренінги та рольові ігри, ігри-симуляції, драматизації.

Ця група технологій сприяє набуттю знань, вмінь та навичок студентами у творчій діяльності, що, безперечно, позитивно впливає на їх професійне становлення, оскільки вчитель початкових класів має бути особистістю творчою, креативною.

Четверта група технологій інтерактивного навчання – це опрацювання дискусійних питань. Тут можна застосовувати наступні: «займи позицію», «зміни позицію», метод «прес», дискусія тощо. Наприклад, метод «прес» привчає студентів до чіткої аргументації власних думок, оригінального бачення ситуації. Загалом ці методи сприяють можливості відстоювати власну думку, вести дискусію, стимулюють студента до розвитку критичного мислення, поглиблюють знання з обговорюваної теми.

За іншою класифікацією технології інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6 осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї студентської групи [2, с. 37].

Групові технології:

1. Робота в парах. Студенти працюють в парах, виконуючи завдання.

Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити трактування поняття, сутність феномену, концепції тощо), взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед аудиторією про результати.

2. Змінювані трійки. Цей метод трохи складніший: всі трійки у групі отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї.

3. Карусель. Студенти розсаджуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (студенти із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

4. Робота в малих групах. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з сильніших студентів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

Фронтальні технології:

1. Велике коло. Студенти сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажаччі висловитися. Викладач може взяти слово після обговорення.

3. Незакінчені речення. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...».

4. Мозковий штурм. Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі студенти по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

5. Аналіз дилеми (проблеми). Студенти в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним сенсом (наприклад, «Чи може існувати бездуховне знання?», або «Чи кожне знання заслуговує прогресу?»).

6. Мозаїка. Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного

аспекту проблеми (наприклад, кожна первинна група аналізувала одну і ту ж педагогічну ситуацію, після переформування перша нова група повинна узагальнити всі варіанти вирішення ситуації, друга – причини виникнення цієї ситуації, третя – наслідки кожного варіанту вирішення ситуації, четверта – вибрати оптимальний шлях розв'язання ситуації).

7. Візуалізована лекція. Близько 55 % того, що знаємо про навколишній світ, доходить до нас за посередництвом погляду, лише 7 % довідуємось зі сказаних слів. Тому сутність методу полягає в тому, що лекцію викладач за можливістю ілюструє за допомогою схем, таблиць, роздаткових матеріалів, слайдів презентації у форматі Power Point, фрагментів відеофільмів тощо.

Як і будь-які технології, інтерактивні мають певні переваги та труднощі застосування їх у навчальному процесі.

Для того, щоб зменшити труднощі у застосуванні окремих інтерактивних технологій (низький рівень активності студентів; репродуктивний характер їх навчально-пізнавальної діяльності; відсутність мотивації студентів до участі в інтерактивних вправах; безсистемне використання інтерактивних методів з боку викладачів; недооцінку особистісно-орієнтованого підходу до організації процесу навчання; превалювання суб'єкт-об'єктних відносин між викладачами та студентами) і перетворити їхні слабкі сторони у сильні, викладачеві треба пам'ятати, що:

1. Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни в організації роботи академічної групи, а також значної кількості часу для підготовки як студентам, так і викладачам. Потрібно починати з поступового «включення» елементів цієї моделі, виділяти час на психологічну адаптацію студентів до неї.

2. Доцільно провести зі студентами організаційне заняття і створити разом з ними правила роботи в аудиторії, налаштувати їх на старанну підготовку до інтерактивних занять.

3. Використання інтерактивного навчання – не самоціль, а лише засіб для досягнення такої психологічної атмосфери в академічній групі, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості.

4. Якщо застосування інтерактивної моделі у конкретному випадку веде до незадовільних результатів, треба переглянути доцільність стратегії і обережно підходити до її використання.

5. Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, а не перетворити технологію в неефективні «ігри заради ігор», викладач повинен ретельно планувати свою роботу.

Універсальних рекомендацій щодо складу і застосування інтерактивних технологій навчання не існує. Викладач самостійно приймає рішення про використання тієї чи іншої технології на основі свого власного досвіду, врахування особливостей студентської аудиторії з метою

максимальної ефективності процесу навчання.

При плануванні конкретних занять викладачу необхідно враховувати, що використана ним інтерактивна технологія навчання має тією чи іншою мірою забезпечувати: активну участь студентів у процесі навчання; встановлення зворотного зв'язку в системі «викладач – студент»; можливість застосування набутих навичок і знань в реальних життєвих та навчальних ситуаціях; розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності, роботи в малих групах); мотивацію студентів до підвищення ефективності своєї діяльності на заняттях і в реальних ситуаціях; можливість отримувати знання на груповому та індивідуальному рівнях.

Отже, для того, щоб застосування інтерактивних технологій приносило позитивний результат, діяльність викладача має бути чітко організована, продумана, логічно структурована, відповідати усім правилам організації інтерактивного навчання. Подальшого дослідження потребує проблема використання інтерактивних технологій з метою розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
2. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод. посіб. / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. Я. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ : навч. посіб. / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ Софія, 2007. – 65 с.

Світлана Прищеп

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розкриваються особливості використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх педагогів, подана типологія основних технологій, висвітлюється відмінність між традиційними та інтерактивними технологіями. Детально проаналізовано такі інтерактивні технології, як: ділові ігри (визначені переваги), тренінги, метод проектів. Визначена структура проекту (початковий етап, етап проектування, етап впровадження проекту, етап корекції проекту, заключний етап), визначено основні типи проектів.

Ключові слова: *інтерактивні технології, ділові ігри, тренінги, метод проектів.*

Сьогодні особливої актуальності набуває пошук нових форм, методів, засобів та технологій у підготовці майбутніх фахівців. Сучасні запити XXI століття потребують підвищення якості освіти, що зумовлюють підвищення рівня професійної компетентності вчителя, загальної культури, постійного самовдосконалення педагога.

У підготовці майбутніх педагогів, зазвичай, використовуються традиційні форми занять: лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, консультації, заліки та ін. Проте такі форми не дають можливість застосовувати самостійно набуті на практиці знання. Це і зумовлює пошук нових інтерактивних технологій, щодо підготовки майбутніх педагогів, які здатні забезпечити формування пізнавальної та дослідницької діяльності, розвивати критичне мислення, допомагають студентам відчувати себе впевненими на ринку праці, вміння адаптуватися до соціальних змін та криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до самоорганізації.

Розгляд чисельних досліджень свідчить, що дану проблему розглядали дуже багато науковців, зокрема: І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, Р. Гуревич, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Застосування інтерактивних технологій у підготовці фахівців досліджували М. Кларін, Л. Пироженко, Є. Полат, А. Хуторський та ін.

Проте у працях не прослідковується чіткої характеристики таких інтерактивних технологій як: тренінги, метод проектів та не проаналізовано як позитивні, так і негативні їх властивості у підготовці майбутніх педагогів.

Формування мети статті – застосування інтерактивних технологій та

їх вплив на підготовку майбутніх фахівців.

У зв'язку з реформуванням системи вищої освіти в Україні, впровадженням кредитно-модульної системи навчання, введення ступеневої освіти істотно змінили (підвищили) вимоги до професійної освіти. Нині навчання у вищій школі має ґрунтуватися на діалогічному підході, що передбачає взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію та використанні комп'ютерних технологій під час такої взаємодії. Передбачається, що викладач не протиставляє себе студентам, а займає з ними рівноправну позицію, залишаючи за собою право керувати способами взаємодії. Він дає можливість студентам бути активними суб'єктами навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації їх прагнення до саморозвитку та самоствердження. Якнайефективніше сприяють цьому різні технології інтерактивного навчання, що останнім часом розробляються та впроваджуються у навчально-виховний процес.

На сьогодні існує багато схожих визначень інтерактивного навчання, зокрема науковці О. Коберник та О. Бялик [1, с. 193] подають таке, за яким інтерактивне навчання – це спеціальна методика організації пізнавальної діяльності, у процесі якої досягаються певні конкретні та прогнозовані результати. Однією із цілей є створення комфортних умов навчання, таких, при яких студент навчається успішно.

Варто зазначити, що навчання на основі інтерактивних технологій відбувається шляхом взаємодій всіх, хто навчається. Це спілкування (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), у якому і викладач, і студенти є суб'єктами. Викладач виступає лише в ролі координатора, організатора процесу навчання.

Отже, використання сучасних інтерактивних технологій навчання сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів. До них можна віднести такі технології, як: ділові ігри, навчальні дискусії, тренінги, метод проектів.

Ділова гра – вид гри, в процесі якої в уявлених ситуаціях моделюється зміст професійної діяльності майбутніх фахівців [2].

Розрізняють деякі види ділових ігор: «мозковий штурм», «інноваційні, імітаційні, організаційно-діяльнісні» та ін.

Значною перевагою ділових ігор як технології навчання є:

- спілкування у грі, наближене до реального життя;
- відпрацювання професійних навичок учасників гри; виявлення рівня володіння навичками, особливостей, рівня комунікативних навичок, особистісних якостей учасників.

За допомогою ділових ігор студенти вчать не лише формувати свою думку, але й відстоювати та обґрунтовувати її. Важливим є те, що у майбутніх фахівців формуються навички професійного спілкування, вміння вислуховувати співбесідника.

Не менш важливого значення набуває тренінг як інтерактивна технологія у підготовці майбутніх фахівців.

Тренінг в найбільш широкому розумінні є практикою психологічного впливу, яка використовується на методах групової роботи. У ході проведення такого тренінгу студенти оволодівають конкретними соціально-психологічними знаннями, відбувається корекція поведінки особистості, формуються навички спілкування, розвиваються рефлексорні здібності (наприклад, здатність аналізувати ситуацію і власну поведінку), уміння реагувати на ситуацію та швидко перебудовуватися в різних умовах [3, с. 328].

Метою такого тренінгу є, по-перше, розвиток уміння студента усвідомлювати проблемну професійну ситуацію, по-друге, розвиток уміння аналізувати дану ситуацію та свою поведінку в ній, і по-третє, вироблення уміння професійної поведінки, яка є оптимальною у даній професійній ситуації і найефективніше її вирішує. Ефективність проведення соціально-психологічного тренінгу залежить від розуміння мети студентами. Тому у вступному слові викладач має чітко сформулювати мету тренінгу, більш детально розкрити значення та зміст кожного завдання для досягнення поставленої мети, ілюструючи свої пояснення прикладами з конкретної професійної діяльності. Варто зазначити, що проведення соціально-психологічного тренінгу базується на певних принципах, зокрема: представлення свого «Я» кожним студентом, активності на заняттях, відкритого зворотного зв'язку, «тут і тепер».

Сучасні технології західної методичної науки використовуються й нашими навчальними закладами, переробляються і оформляються у вигляді нових технологій. Так, все більше педагогів у вищих закладах України цікавляться і використовують проектну діяльність для підготовки майбутніх фахівців.

В останні роки стало модним вживати поняття «проект» в різних галузях соціокультурної практики. Говорять і пишуть про проекти музичні, театральні, художні, літературні, телевізійні, а також проекти у сфері бізнесу, політики, економіки, соціальної роботи, охорони здоров'я, маючи на увазі певний план, задум.

Термін «педагогічне проектування» був введений у науковий обіг вітчизняної педагогіки А. Макаренком. «Педагогічне проектування, – пише він, – це необхідний початковий момент в організації виховного процесу. Як не можна без проекту побудувати будинок, так не можна і виховати потрібних людей, не маючи уявлення про те, які якості їм повинні бути притаманні» [4].

Великою перевагою проектної діяльності є вміння, які набувають студенти, а саме:

- планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати;
- використовувати багато джерел інформації;

- самостійно збирати та накопичувати матеріал;
- аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку;
- приймати рішення;
- установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним);
- створювати «кінцевий продукт» – матеріальний носій проектної діяльності (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій);
- представляти створене перед аудиторією;
- адекватно оцінювати себе та інших [5].

Метод проектів – це технологія містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

В педагогічній науці виділяють такі види проектів:

- **соціально-освітні проекти:** проектування освітніх систем і процесів; проекти життєвої стратегії особистості, студентських та педагогічних колективів;

- **навчальні проекти:** навчальні завдання і ситуації, методи проектів на конкретних заняттях; проекти індивідуальних навчальних програм. Навчальні проекти реалізуються, насамперед, за допомогою методу проектів – організації навчання, при якій у студентів формуються знання в процесі планування та виконання практичних завдань – проектів;

- **виховні проекти:** проекти в системі розвитку життєвої і діяльнісної компетентності студентів, їх соціалізації; культурологічні проекти. Виховні проекти: проекти в системі розвитку життєвої і діяльнісної компетентності учнів (І. Єрмаков), їх соціалізації (В. Караківський); культурологічні (В. Біблер) і ігрові проекти. Основна мета цих проектів (подій, ситуацій, процесів, заходів, програм, організацій, технологій) полягає у вирішенні виховних завдань. Серед них виділяються такі завдання, які стосуються педагогів, навчально-виховних закладів, студентів, колективів, позааудиторної діяльності, сім'ї. Такі завдання, як виховання громадянськості, гуманізму, патріотизму, соціальної активності і відповідальності, працьовитості завжди були і будуть актуальними.

- **технологічні проекти:** творчі мережеві проекти в навчальному закладі; проекти технологій навчання майбутніх педагогів. Творчі мережеві (блокові) проекти включають оптимальну технологічну систему навчання, яка сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу викладача і студентів, в результаті спільного досягнення поставленої мети. Мережева (блокова) технологія навчання об'єднує цілі, планування, зміст, форми та методи навчання, механізм його постійного стимулювання та оновлення;

- **дослідницькі проекти:** ігрові, інформаційні, телекомунікаційні, комп'ютерні проекти. Такі проекти забезпечують широке застосування комп'ютера в різних сферах, особливо, дослідницької діяльності людини, і зводяться до наступних: можливостей запам'ятовувати, зберігати, струк-

турувати, сортувати великі обсяги інформації, швидко знаходити необхідну інформацію; точно перетворювати будь-які види інформації; представляти результати своєї роботи в чіткій формі (графічній, текстовій, звуковій та ін.); побудувати моделі (в тому числі динамічні) реальних об'єктів і явищ;

• **індивідуальні, групові і колективні проекти:** особистісно-орієнтовані, індивідуально-творчі, колективно-творчі проекти. Індивідуально-творчий педагогічний проект – це теоретична і практична професійно-педагогічна діяльність, в результаті якої викладачами створюється авторська програма (ідея, концепція). Колективно-творчі педагогічні проекти передбачають вирішення комплексного завдання, що включає організаційну, методичну, практичну педагогічну, дослідницьку діяльність групи або колективу фахівців, спрямовану на отримання інтегративного освітнього результату [6].

Студенти, які беруть активну участь у проектах демонструють: знання і володіння основними дослідницькими методами, уміння висувати гіпотезу, володіння комунікативними навичками, уміння інтегрувати раніше здобуті знання для розв'язання складних завдань.

Як стверджують науковці, щоб навчитися запроваджувати метод проектів у навчально-виховний процес, майбутній педагог має пройти через певну систему підготовки:

- 1) інформаційну (із теоретичною підготовкою);
- 2) організаційно-практичну (із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці);
- 3) рефлексивну (із самостійною роботою учителів щодо осмислення і творчого аналізу результатів експериментальної роботи);
- 4) корекційну (спрямовану на поповнення знань та практичних навичок учителів, необхідних для подолання труднощів, що виникли);
- 5) методологічну (що передбачає підготовку педагогів-«тренерів», які можуть навчати інших, створювати свої майстер-класи).

Варто зазначити, що кожен проект має взаємопов'язану структуру, адже вони є ланками одного безперервного процесу. В педагогічній науці виділяють такі етапи:

- початковий етап – в межах даного етапу використовується діагностика цілепокладання, планування (визначення виховних цілей, їх уточнення та конкретизація, зазначення початкових результатів);
- етап проектування – реалізація проектної діяльності, моделювання педагогічної суб'єктів процесу; вибір та добір оптимальних форм та методів для проекту (точний розрахунок запланованих дій);
- етап впровадження проекту – виконання запланованих проектних дій та простежування динаміки прогресу чи регресу (втілення змісту проекту у виховний процес);
- етап корекції проекту – оцінка результатів протікання проекту та можливість проведення корекції процесу (виправлення неточностей,

відповідність результатів із початковим задумом проекту);

- заключний етап – визначення результатів даної проектної діяльності та вибір варіантів щодо продовження проекту або ж його зміни (продовження проектування виховної діяльності (винайдення нового проекту)).

В умовах всесвітньої глобалізації освітнього простору, які передбачають відповідність освіти міжнародним стандартам, на часі проблема підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, безперервної освіти протягом усього життя, підвищення кваліфікації кадрів тощо.

Нові суспільно-економічні відносини в Україні викликали суперечність між соціальним запитом та можливостями сучасної системи освіти у розвитку особистості, між потребою у оновленні навчально-виховного процесу сучасного навчального закладу та недостатнім рівнем підготовки вчителів до організації цього процесу.

На нашу думку, впровадження та використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх фахівців відкриває масу можливостей до цікавого, самостійного навчання у вищому навчальному закладі. Студенти навчають не лише працювати у команді, але знаходити розв'язки складних завдань, відстоювати свою думку та коректно вислуховувати думки інших членів колективу, врешті-решт презентувати власні нароби (проект).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коберник О. Інноваційні технології навчання : навчальний посібник / О. Коберник, О. Бялик. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 268 с.
2. Кадемія М. Використання інтерактивних технологій навчання / М. Кадемія // Інновації у підготовці сучасних фахівців. – 2013. – № 3. – С. 125–131.
3. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности: пособие для специалистов, работающих с персоналом) / под ред. А. Деркача. – М. : Изд. дом «Красная площадь», 1996. – 397 с.
4. Макаренко А. Проблемы школьного советского воспитания (тезисы) : в 8 т. / А. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 238 с.
5. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання [Електронний ресурс] / Г. Ісаєва. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/technol/1415/>.
6. Коршунова Н. Проекты и прожектыв в педагогике / Н. Коршунова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 4–5.
7. Проектні технології у виховній роботі навчальних закладів Луганщини : у 2 ч. / [Т. Сорочан]. – Луганськ : Знання, 2007. – Ч. 1. – 250 с.

Юлія Руднік

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Автором проаналізовано інноваційні технології навчання іноземних мов, що застосовуються у початковій, основній і старшій школі в Україні: проектні технології, технології Мовного портфелю, інтерактивні технології та інформаційні технології. Встановлено взаємозв'язок інноваційних технологій навчання, що застосовуються на різних етапах загальної освіти та ефективності оволодіння учнями іноземною мовою. Обґрунтовано актуальність застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов як чинника інтенсифікації іншомовної освіти. Уточнено відмінності між поняттями «інноваційні технології навчання», «сучасні технології навчання» та «традиційні технології навчання».

Ключові слова: *навчання іноземних мов, інноваційні технології, інтерактивні технології, інформаційні технології, мультимедійні технології, проектні технології, технології Мовного портфелю.*

Навчання іноземних мов на різних етапах сьогодні набуває особливого значення у контексті процесів розвитку особистості, глобалізації та інтеграції України в європейський освітній простір. У зв'язку з оновленням нормативних документів, зокрема, з прийняттям Державного стандарту загальної початкової освіти виникає потреба перегляду підходів до викладання іноземних мов на всіх етапах навчання.

Національна доктрина розвитку освіти серед пріоритетних напрямів визначає запровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Реалізація поставленої мети уможлиблюється за умови запровадження інноваційних технологій навчання. З урахуванням сучасних глобалізаційних тенденцій особливого значення набуває застосування інноваційних технологій, що посилюють ефективність формування іншомовної компетентності тих, хто навчається.

Проблема інновацій в освіті стала предметом наукових пошуків педагогів з усього світу (К. Ангеловські, В. Андрєєв, Х. Барнет, Дж. Бассет, М. Богуславський, В. Взятишев, Д. Гамільтон, Н. Грос, Р. Едем, М. Єльмандра, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, Е. Роджерс, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен та ін.). Упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів розглядають науковці: Л. Березівська, К. Бондарева, Л. Даниленко, І. Дичківська, Г. Лаврентьєва, А. Підласий, С. Сисоєва та інші.

Дослідженню особливостей навчання іноземної мови з застосу-

ванням інноваційних технологій у початковій школі: О. Коломінова, О. Лещинський, М. Майєр, С. Роман, К. Яффке та ін.; в основній і старшій школі присвячені праці науковців: Е. Арванітопуло, Н. Гальскова, В. Дьяченко, Л. Зєня, З. Нікітенко, С. Ніколаєва та інші.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що запровадження інноваційних технологій навчання досліджувалось у контексті вивчення різних дисциплін, зокрема у навчанні математики у початкових класах (Т. Фадєєва), на уроках хімії в профільній школі (М. Тукало), у навчанні географії (І. Чорноморець).

Питання упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вивчається з різних аспектів, проте проблема застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов на початковому, основному і старшому етапах потребує більш детального опрацювання та систематизації у контексті інтенсифікації іншомовної підготовки та модернізації структури і змісту шкільної освіти загалом.

Отже, метою статті – є обґрунтувати актуальність застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов як чинника інтенсифікації іншомовної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Як відомо, система загальної середньої освіти в Україні складається з трьох етапів: початкової (1–4 класи), основної (5–9 класи) і старшої (10–11 класи) школи.

Згідно з новим Державним стандартом загальної початкової освіти протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [6].

Як зазначено у Державному стандарті загальної початкової освіти, метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Особливості організації навчання у основній і старшій школі відповідають вимогам зазначеним у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти. Упродовж навчання в основній школі учні здобувають базову загальну середню освіту, що разом із початковою є основою загальноосвітньої підготовки, формує в них готовність до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти. На цьому етапі переважають особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Зміст мовного компоненту Державного стандарту в основній школі спрямований на досягнення належного рівня сформованості в учнів вміння користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, читати та усвідомлювати прочитане [5], метою навчання іноземної мови в

старшій школі визначено формування в учнів комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формах у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного рівня (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень), дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається [5].

Для реалізації освітніх цілей, а також формуванню цілого ряду компетенцій, про які йдеться у вище зазначених нормативних документах, сьогодні використовують як традиційні, так і інноваційні технології. Проте, для з'ясування, які технології навчання варто вважати інноваційними, необхідно диференціювати поняття «традиційні технології навчання», «сучасні технології навчання» та «інноваційні технології навчання».

У науковій літературі визначено, що сучасні технології навчання включають як традиційні, так і інноваційні технології, оскільки у процесі появи нових продовжують діяти ті, що застосовувались упродовж тривалого часу. Таким чином інноваційні технології навчання іноземних мов є складовою сучасних технологій навчання. Так, серед традиційних технологій назвемо перекладні методи, аудіо-лінгвальний метод, сугестивний метод тощо. Інноваційні технології, які є складовою сучасних в свою чергу містять як традиційні так і інноваційні, що пов'язано з часом виникнення та застосування технології. Так, проектні технології, які виникли ще у 20-і роки минулого століття у США, користуються популярністю у вітчизняній методиці з 90-х років, тому вже стали традиційними в межах інноваційних, на противагу інформаційних технологій, наприклад, методу веб-квесту та ін.

З метою розкриття сутності поняття інноваційні технології вважаємо доцільним звернутись до тлумачення терміну «інновація», який походить від латинського «*innovation*» – «відновлення», «оновлення», «зміна». У навчальному контексті «інновація» означає створення нових підходів і технологій на основі переосмислення попереднього досвіду і запровадження новітніх досягнень та їх комплексне використання. Таким чином у педагогіці інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

«Інноваційна педагогічна технологія», за визначенням І. М. Дичківської, означає цілеспрямоване, систематичне й послідовне упровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

О. Кіяшко інноваційними технологіями вважає такі, котрі спроможні вивести систему освіти на новий рівень і задовольнити потреби суспільства в новій генерації фахівців професіоналів [2, с. 50].

Розвиток інноваційних технологій навчання пов'язаний зі зміною ролі особистості та організації особистісного-орієнтованого навчання. Отже, інноваційні технології навчання передбачають зміну взаємовідносин

суб'єктів навчального процесу. Тоді як традиційні технології навчання є сьогодні основними компонентами організації навчального процесу.

У науковій літературі під технологіями навчання іноземних мов розуміють «сукупність прийомів викладача і учнів, що забезпечує досягнення цілей навчання мови та оволодіння мовою». З урахуванням зазначеного вище, інноваційні технології навчання іноземних мов передбачають запровадження нових, нестандартних методів, прийомів, засобів, що сприятимуть створенню сприятливого середовища для ефективного оволодіння іноземними мовами та формуванню в учнів, відповідного етапу навчання, рівня іншомовної комунікативної компетенції.

Згідно з новим Державним стандартом загальної початкової освіти вивчення іноземних мов у загальноосвітніх закладах України розпочинається з 1-го класу, вивчення другої іноземної мови – з 5-го класу [6]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває перегляд технологій навчання, які б сприяли ефективності процесу оволодіння іноземними мовами молодшими школярами. Сьогодні серед інноваційних технологій, які застосовуються у початковій школі, виокремлюють: проектні технології, технологію мовного портфоліо (Мовний портфель), інформаційні технології, інтерактивні технології.

Проектні технології у початковій школі – це різновид роботи, коли учні (інколи за допомогою вчителя) створюють зміст своєї іншомовної навчальної діяльності у формі обраного проекту, як правило з кінцевим продуктом: колаж, альбом, комікс, анкета тощо. Типологія проекту зумовлюється віковими можливостями молодших школярів, їх інтересами, а тематика визначається відповідно до особливостей змісту підручника або навчально-методичного комплексу (НМК) [3].

Сутність технології Мовного портфелю (МП) (European Language Portfolio) для молодших школярів, що є пакетом документів, полягають у наданні можливості учневі за певними встановленими параметрами самостійно оцінювати свої досягнення в оволодінні іноземними мовами незалежно від методів і засобів навчання, закладених у підручнику, чи НМК, за яким вона навчається. Зміст МП вміщує в собі: 1) завдання для учня; 2) анкети для батьків, заповнення яких можливе після ознайомлення з роботами учня; 3) критерії оцінювання і самооцінювання робіт, які містяться в МП; 4) сторінка вчителя, яка заповнюється наприкінці початкового курсу, коли дитина переходить до іншої школи. Таким чином МП спрямований на усвідомлення дитиною своїх успіхів, заохочення до вивчення іноземних мов, формування самооцінки тощо. Актуальність технології МП полягає в тому, що саме в початковій школі формуються вміння бачити мету і обирати необхідний спосіб її досягнення [3]. Широке запровадження цієї технології розпочалось з 2001 року й триває і сьогодні.

Невід'ємними у навчанні іноземних мов учнів початкової школи

стали сьогодні інформаційні (інформаційно-комунікаційні, інфокомунікаційні) технології, а саме: комп'ютерні технології, Інтернет ресурси та мультимедійні технології. У науково-методичній літературі досі немає єдиної точки зору щодо вище зазначених понять. З одного боку науковці розуміють під інформаційними технологіями навчання всі технології, що використовують у процесі навчання спеціальні технічні засоби, а саме: комп'ютер, відео, аудіо, кіно, телекомунікаційні мережі. З іншого боку, науковці пропонують застосовувати термін «комп'ютерні технології навчання», проте останнім часом особливою популярністю у наукових колах користується поняття «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)» [7].

Комп'ютерні програми з іноземної мови для початкової школи використовуються насамперед для формування навичок аудіювання, а також читання та письма. Застосування інформаційних технологій навчання сприяє мотивації до навчання, ефективнішому запам'ятовуванню інформації, а також відповідає інтересам сучасних молодших школярів, які щодня мають справу з продуктами інформаційного суспільства: смартфонами, планшетами тощо. Разом з тим сьогодні відсутня чітко розроблена методика використання комп'ютерних технологій у ранньому шкільному навчанні іноземних мов, що дозволяє вчителю імпровізувати і залежно від мети уроку створювати власні матеріали.

Ще однією складовою інформаційних технологій навчання іноземних мов є мультимедійні технології навчання. Мультимедійні навчальні технології – сукупність технічних та дидактичних засобів навчання, які уможливають представлення навчальної інформації у текстовому, графічному, аудіо-, відео-, анімаційному та інших форматах. Застосування інформаційних технологій на уроках в початковій школі, зокрема іноземних мов, дозволяє впливати на емоційну сферу учня, сприяючи мотивації, активізації навчальної діяльності та підвищенню пізнавальної та іншомовної активності молодших школярів.

Інтерактивні технології (від англ. «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти; навчання у взаємодії) базуються на використанні різних методичних стратегій, прийомів моделювання ситуацій справжнього спілкування і організації взаємодії учнів у групах (у парах, у невеликих групах) з метою спільного вирішення комунікативних задач. Найпоширенішими серед цих технологій у навчанні іноземних мов молодших школярів є: KWL Chart, Story Frame, Team Rewards, Individual Accountability, Jigsaw, Story Pyramid, Prediction Chart [4]. Разом з тим у початковій школі використовуються різні форми і методи інтерактивного навчання, так, наприклад, інтерактивне навчання дає змогу проводити уроки-подорожі, уроки-ігри тощо.

Серед інноваційних технологій, які також набули поширення на уроках іноземних мов в основній і старшій школі, виокремлюють:

інтерактивні технології, проектні технології, інформаційні технології, технології мовного портфолію.

До інтерактивних технологій можна віднести такі форми і види: дискусійні (евристична бесіда, презентація, дискусія, «мозковий штурм», метод «круглого столу», метод «акваріуму», метод «квадро», метод «світлофор», рольова дискусія, обговорення аудіо- та відеозаписів), ігрові (метод «ділової гри», метод «діловий театр», метод «інтерв'ю», конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, моделювання ситуацій, проектна методика, кейс-метод), тренінгові (можуть поєднувати дискусійні та ігрові форми: комунікативні тренінги, колективне рішення творчих задач, практичні групові та індивідуальні вправи, групова робота з літературою, зустрічі з запрошеними) [1].

Проектні технології (метод проектів) можна застосовувати як на уроках іноземних мов на етапі початкової, так і на етапі основної та старшої школи. При цьому необхідно враховувати вікові і психологічні особливості учнів. Метод проектів як технологія у сучасних умовах трансформувалася у проектну систему організації навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань проектів. Сьогодні існують різноманітні класифікації проектів: за складом учасників; за метою; за темою; за термінами реалізації тощо. Розрізняють дослідницькі, творчі, ігрові проекти, інформаційні та практико-орієнтовані проекти [7].

Інформаційні технології, зокрема мультимедіа-технології, метод веб-квесту (WebQuest) також набули широкого застосування в основній та старшій школах. Ця технологія створена у США у 1995 році дослідниками Б. Доджем і Т. Марчем, які вперше визначили методичні вимоги для гіпертекстового веб-квесту. Мультимедійні технології та мультимедійні програмні продукти розглядаються сьогодні в навчальному процесі в декількох аспектах: як предмет вивчення учнем; як інструмент учня для досягнення поставленої викладачем мети; як інструмент викладача у його роботі. WebQuest – це сукупність декількох видів пошукових завдань, у яких інформація, що використовується учнями, походить з Інтернету. Тобто це вид роботи, яка ґрунтується на ресурсах Інтернету як на основному джерелі інформації. Отже, веб-квест – це організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними вчителем адресами. Вони створюються для того, щоб краще організувати час учнів, щоб використовувати отриману інформацію в практичних цілях і щоб розвивати вміння критичного мислення, аналізу, синтезу та оцінювання інформації [7].

Технологія мовного портфолію переважно застосовується на уроках іноземних мов в основній та старшій школі. Мета застосування технології навчати рефлексії, самооцінки, самоконтролю результатів освітньої

діяльності. В Україні портфоліо почали активно застосовувати як інноваційний метод навчання іноземної мови у школі з 2003 р. У сучасній практиці наявні різні види мовного портфоліо (Self-Assessment Language Portfolio, Language Learning Portfolio (Reading Portfolio, Listening Portfolio, Speaking Portfolio, Writing Portfolio, Integrated Skills Portfolio), Administrative Language Portfolio, Show Case, Feedback Language Portfolio, Comprehensive Language Portfolio). Комбінації різних видів портфоліо сприяють насамперед ефективній організації самостійної роботи, самостійності і активності учнів, їх здатності до об'єктивної самооцінки та вміння робити необхідні висновки стосовно самовдосконалення у процесі навчання іноземної мови [8].

З кожним новим поколінням дітей вчителі загальноосвітніх шкіл зіштовхуються із проблемою пошуку ефективних методів, прийомів та засобів навчання. Сьогодні в умовах перенасичення інформацією та необхідністю надання якісної освіти відбувається пошук ефективних технологій навчання. Дітям, які народжуються і опановують використання сучасних технологій швидше, ніж мовою та іншими предметами не цікаво навчатись за допомогою традиційних методів навчання. Тому одним зі шляхів інтенсифікації навчального процесу у школі є застосування інноваційних технологій навчання. Саме інновації спричиняють зміни в освіті взагалі та в навчанні іноземних мов, зокрема. Упевнені, що однією з причин виникнення необхідності застосування інноваційних технологій у навчанні є зміна ролі викладача, який відтепер є координатором навчального процесу і спрямовує діяльність учнів. Відтак, володіння на високому рівні іншомовними знаннями з граматики, фонетики тощо, не забезпечує досягнення основної мети навчання іноземних мов – володіння нею з позамовною метою. Тому особливого значення набуває підготовка вчителя до застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов.

Упевнені, що застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов сприяє ефективнішому засвоєнню іншомовного матеріалу, підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов та інтересу до культур інших країн; спрямовано на реалізацію основної мети навчання, – формуванню іншомовної комунікативної компетентності учня.

Інноваційні технології навчання іноземних мов сприяють інтенсифікації, оптимізації навчального процесу, а також сприяють організації самостійної роботи як молодших школярів, так і учнів основної і старшої школи.

Безперечно проблема застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов потребує подальшого розгляду. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі зарубіжного досвіду застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов, а також детальнішому аналізі інноваційних технологій навчання іноземних мов у початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борецька Г. Е. Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи / Г. Е. Борецька // Іноземні мови : науково-методичний журнал. – 2010. – № 2. – С. 23–26.
2. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – 262 с.
3. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Роман // Іноземні мови: науково-методичний журнал. – 2010. – № 2. – С. 40–47.
4. Криворучко Т. В. Використання інтерактивних технологій при навчанні іншомовного комунікативного читання соціокультурних текстів у початковій школі [Електронний ресурс] / Т. В. Криворучко. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1342/1/1.pdf>. – Назва з екрану.
5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти Кабінет Міністрів України; Постанова від 23.11.2011 № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>. – Назва з екрану.
6. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти Кабінет Міністрів України; Постанова, Стандарт, План [...] від 20.04.2011 № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>. – Назва з екрану.
7. Шахіна І. Ю. До питання про мультимедійні технології / І. Ю. Шахіна // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Вісник НТУ «ХПІ». – 2012. – № 32. – С. 184–192.
8. Шехавцова С. О. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу / С. О. Шехавцова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 18(277), Ч. III. – С. 135–144.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

УДК 378.001+161.225

Юлія Горщенко

ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-ЕСТЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються особливості процесу формування оцінно-естетичних суджень студентів на етапі їхньої професійної підготовки. Визначається, що передумовою становлення компетентних оцінно-естетичних суджень у майбутнього вчителя початкової школи виступає досягнення ним високого рівня естетичної культури в процесі спеціально організованої виховної роботи у вищій та педагогічно скерованій самоосвіти студента. Формуванню оцінно-естетичних суджень передують також такі чинники, як удосконалення виховної роботи куратора у вищій школі; активізація діяльності культурно-просвітницьких установ; видання спеціалізованої навчально-методичної та науково-популярної літератури.

Ключові слова: *оцінно-естетичні судження, професійна підготовка, естетична культура, самоосвіта, майбутні вчителі початкової школи, мистецтво.*

Вища професійна освіта, як будь-який соціальний інститут, у своєму розвитку відображає проблеми українського суспільства в цілому. В сучасних умовах основним завданням викладання в вищій постає не лише підготовка майбутнього фахівця, який володіє сумою знань, умінь, навичок здійснення професійної діяльності, а й, передусім формування творчої, ініціативної особистості.

Задача освіти не стільки озброїти студентів знаннями, практичними навичками, скільки розкрити їхній особистісний ресурс (допомогти знайти себе, власний творчий потенціал), виховати грамотних і соціально активних громадян, внутрішньо готових до безперервного підвищення освітнього рівня. Саме особистісні якості в поєднанні з професійними, у найбільшій мірі необхідні для фахівця XXI століття.

Студенти сьогодення – це майбутні керівники виробництва, співробітники різних установ, це завтрашні вихователі молодого покоління, творці нових культурних цінностей. Специфіка основної діяльності студентської молоді, мета якої визначається соціальними функціями її в майбутньому, вирішальним чином впливає на характер її ставлення до естетичної культури суспільства, вміння аналізувати твори

мистецтва, формулювати компетентні оцінно-естетичні судження.

Дана проблема досліджувалася в роботах: філософів (М. Бердяєва, І. Зязюна, М. Когана, О. Лосєва та ін.); педагогів (Л. Масол, О. Мелік-Пашаєва, Н. Миропольської, Г. Шевченко та ін.); мистецтвознавців (В. Громова, А. Канцедікас, Т. Кузнєцової, А. Салтикова та ін.).

Аналіз наукової літератури показав, що вчені досліджували різні аспекти проблеми формування оцінно-естетичних суджень особистості. Водночас вивченню актуального питання щодо формування у майбутніх учителів початкової ланки оцінно-естетичних суджень засобами мистецтва не приділено достатньої уваги.

Таким чином метою статті є визначення ключових аспектів формування оцінно-естетичних суджень майбутніх вчителів початкової школи в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Залучення людини до мистецтва й естетичної культури суспільства спричиняє суттєвий вплив на її моральність й естетичну культуру, її вміння оцінювати прекрасне, висловлювати певні оцінно-естетичні судження. А особистість, яка вміє сприймати й аналізувати прекрасне, закономірно оточує себе прекрасним. Не виключено, що таке філософське розуміння феномену чудового виявляється в різних аспектах життєвої творчості індивіда: у взаєминах з оточуючими його людьми (колегами, друзями, рідними і близькими), у зацікавленості проявляти творчі здібності в побуті і на роботі, у подоланні негативних явищ в житті тощо. Огюст Роден говорив, що світ буде щасливий тільки тоді, коли у кожної людини буде душа художника [7]. Ця думка актуальна і сьогодні у зв'язку з тим, що естетична культура суб'єкта віддзеркалюється на організації його людських почуттів, духовному рості, особливостях корекції власної поведінки.

Формування естетичної культури – це процес цілеспрямованого розвитку здатності особистості до сприйняття, розуміння та оцінювання чудового в мистецтві і дійсності.

До основних шляхів естетичного виховання та формування оцінно-естетичних суджень у студентів має сенс віднести: залучення молодих людей до сприйняття та оцінювання творів мистецтва в академічному процесі; організація різних напрямків виховної роботи зі студентами в умовах вищого педагогічного навчального закладу; активна участь майбутніх фахівців у роботі художніх гуртків, студій, що організовані у вищій школі.

Доведено (М. Овсянніковата ін.), що процес естетичного виховання студентів нерозривно пов'язаний з іншими напрямками роботи вищої школи. Зокрема йдеться про формування світогляду і морального обличчя молодих людей навчанням, трудовою та суспільно-політичною практикою. У цьому сенсі використання різних засобів естетичного виховання (передусім мистецтва) дозволяє досягти загальну мету виховання молодих

людей – всебічний і гармонійний розвиток особистості [3].

Із становленням естетичних потреб, поглядів й ідеалів студентів істотно пов'язані вплив засобів масової комунікації та культурно-просвітницьких заходів, ініційованих у різних організаціях.

Важливу роль у формуванні естетичної культури студента відіграє й естетизація професійної діяльності куратора в студентській групі. Відомо, що діяльність куратора підпорядкована загальним цілям навчання, виховання та розвитку особистості студента і студентської групи. Зокрема, до важливих завдань виховної роботи куратора відносяться:

- вивчення особистості студента, його потреб, інтересів з метою надання допомоги у саморозвитку і самовизначенні;
- створення гуманістичної атмосфери в студентському колективі як умови морального розвитку студентів;
- допомога у розвитку мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової та професійної сфер особистості студента;
- організація виховного середовища;
- розвиток моральних, трудових, патріотичних якостей особистості студента згідно із професійними вимогами до майбутнього фахівця.

Виховна робота куратора має бути організована у такий спосіб, щоб здійснити основні виховні завдання, як у навчальний, так і в позааудиторний час. Наприклад, у позааудиторний час ці завдання реалізуються при проведенні різних заходів, спрямованих на адаптацію майбутніх фахівців до нових для них соціально-культурних умов студентського життя. Студенти знайомляться з факультетом, університетом, з культурою міста. Зокрема, майбутні вчителі початкової школи Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського беруть участь у таких заходах, як «Посвята в студенти», «КВК», «День працівника освіти», «День студента», «Новорічний вечір», «Міжнародний жіночий день» тощо. На таких традиційних святах, як «День Китаю», «День незалежності», «Українські вечорниці», студенти знайомляться один з одним, ширше представляють культуру свого народу та народів, що проживають в Україні. Майбутні педагоги з різних факультетів беруть участь у вокальних, хорових, хореографічних студіях, в оркестрі народних інструментів, якими керують професіонали.

Широко відзначаються у вищій школі й національні свята, до яких готується спеціальна концертна програма. Кожному студенту надається можливість реалізувати себе в громадській сфері, розвивати творчі здібності та долучитися до будь-якого виду мистецтва.

Прекрасні традиції, що формуються в Південноукраїнському національному педагогічному університеті викладачами і вихованцями в складних сучасних умовах, мають на меті розкривати молоді духовні цінності, збагатити їх духовно і підняти рівень їхньої естетичної культури.

Це дає змогу оптимізувати процес формування у майбутніх фахівців компетентних оцінних суджень естетичної спрямованості.

Як було відзначено вище, формування естетичної культури студентів не обмежується рамками їхньої діяльності в стінах вишу. Цей процес поширюється на ознайомлення майбутніх фахівців із культурним життям міста. Студенти разом із кураторами відвідують театри, музеї, виставки, концерти тощо.

Не менш важливим аспектом у діяльності викладачів і кураторів вищої школи виступає стимулювання активності студентів, оскільки особистість розвивається повноцінно лише у процесі їхньої самоосвіти. Потреба студентів у самовдосконаленні, його ефективність значною мірою обумовлюється успішною підготовчою, виховною роботою в процесі навчальних і позааудиторних занять ще з першого курсу. Тільки такий підхід створює безперервність процесу переходу від навчання до самоосвіти.

Саме естетичне самовиховання в позааудиторний час грає велику роль у розвитку особистості студента, формуванні у нього вміння аналізувати прекрасне, висловлювати оцінно-естетичні судження. На цьому етапі майбутніх фахівців відбувається значне поглиблення та розширення естетичних знань, удосконалюються естетичні смаки.

З метою залучення студентів до самоосвітнього процесу, у тому числі й естетичної самоосвіти, визначальним постає розвиток у них пізнавальних потреб та інтересів, вольових зусиль та самоорганізації у позааудиторний час. Значущим на цьому етапі виступає й підвищення сприйнятливості особистості до морально-естетичного впливу мистецтва, що, у свою чергу, сприяє формуванню високого художнього смаку.

Підкреслимо, що переважна більшість студентів налаштована на підвищення свого рівня орієнтації в області музичного, танцювального, театрального, художнього мистецтва. Але задоволенню цієї потреби найчастіше заважає неорганізованість молодих людей, невміння ними планувати та раціонально використовувати вільний час. Також слід звернути увагу і на те, що в умовах освітніх закладів ще не в повній мірі надається прицільна увага естетичній самоосвіті у розвитку духовної культури молоді. Це віддзеркалюється на невмінні ними самостійно організувати самоосвітню діяльність в естетичній сфері.

Між тим, існують реальні можливості для масової естетичної самоосвіти студентів у вищій школі. Виявлення цих можливостей здійснюється на основі визначення рівня розвитку та інформованості сучасної молоді.

Природне прагнення майбутніх вчителів до музики та необмежені в наш час можливості спілкування з нею дозволяють широко використовувати її в системі естетичного виховання.

Ідеться про забезпечення широкого доступу студентів до придбання

відео-аудіо матеріалів, прослуховування та перегляду музичних, театральних, художніх теле і радіопередач. Наприклад, потреба до слухання змістовної музики (зокрема, естрадної, симфонічної й оперної) пробуджується через створення умов для систематичного слухання майбутніми фахівцями такої музики та формування у них уміння слухати таку музику.

У силу специфіки будь-якого мистецтва, як різновиду художнього пізнання, готовність суб'єкта до естетичної самоосвіти передбачає наявність у студентів сформованої системи знань у даній області. На їх основі може здійснюватися самостійна пізнавальна діяльність; стимулювання потреб в естетичній самоосвіті; зміцнення вмінь самостійно оволодівати естетичними знаннями з різних джерел, а також здатність до їх практичного застосування, використання їх для оцінки різних естетичних явищ; розширення оцінно-естетичних суджень у майбутніх учителів початкової школи.

Визначальною умовою звернення студентів до естетичного самовдосконалення в більшості випадків є пробуджений інтерес до естетичних явищ. Такий інтерес виникає внаслідок наявності у майбутніх фахівців бажання спілкуватися зі світом мистецтва під час дозвілля. Наприклад, інтерес до музики спонукає студентів до різних видів музичної діяльності, постає найважливішим стимулом для музичної самоосвіти.

Оволодіння в доступному обсязі найбільшими скарбами музичного, художнього, театрального мистецтва поглиблює і сприяє полегшенню розуміння й інших областей мистецтва. У свою чергу, допитливість і сприйнятливність до різних видів мистецтва сприяє і поглиблює інтерес до певного його виду.

Відповідно, з метою підвищення естетичної культури студентів, покращення їх орієнтації в мистецькому просторі, формування оцінно-естетичних суджень, майбутніх фахівців необхідно забезпечувати різноманітною науково-популярною літературою в області різних мистецтв. Важливою постає й організація зустрічей молоді з відомими митцями та спільний перегляд змістовних передач. Такі передачі переважно націлені на пробудження у студентів потреби слухати прекрасну музику, дивитися змістовні кінофільми, які орієнтовані на виховання в молоді почуття прекрасного, спонукають їх до моральних вчинків, покращення процесу сприйняття та розуміння робіт відомих художників, які допоможуть їм долучитися до скарбів світової та вітчизняної спадщини. Також актуалізується значення передач про сучасних, молодих обдарованих музикантів, художників, акторів та ін., а також змістовних передач, що відображають повчальний досвід залучення студентів до мистецтва, який би допомагав майбутнім учителям орієнтуватися в мистецтві, висловлювати свої судження в даному аспекті.

Таким чином, треба відзначити, що успішному формуванню естетичної культури студентів, формуванню їхніх оцінно-естетичних

суджень передують такі чинники, як удосконалення виховної роботи куратора у ВНЗ; активізація діяльності культурно-просвітницьких установ (театрів, концертних залів, бібліотек, будинків культури тощо); видання різноманітної навчально-методичної та науково-популярної літератури, що полегшує процес самоосвіти в області різних мистецтв, призначеної для читачів з різним рівнем орієнтації тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування оцінно-естетичних суджень майбутніх вчителів початкової школи засобами мистецтв. Подальшого дослідження потребують: вивчення стану проблеми у практиці роботи вищих педагогічних навчальних закладів, розробка дослідно-експериментальної програми підготовки вчителя початкової школи до формування оцінно-естетичних суджень засобами мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бычков В. В. Эстетика / В. В. Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с.
2. Эстетика : навч. посіб. / М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін. ; за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер. – 2007. – 208 с.
3. Эстетичне виховання студентів : збірник статей / за ред. М. Ф. Овсяннікова. – М. : Висш. школа, 1980. – С. 248.
4. Каган М. С. Музыка у світі мистецтв / М. С. Каган. – Санкт-Петербург, 1996. – 232 с.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога) / В. А. Кан-Калик. – Грозный : НИИ ВШ, 1977. – 64 с.
6. Кукушин В. С. Теорія і методика виховної роботи : навчальний посібник. – Ростов н/Д : видавничий центр «МарТ», 2002. – 320 с. – (Серія «Педагогічна освіта»).
7. Мукашева А. Б. Музичне самоосвіта зростаючої особистості – проблеми та перспективи // Пошук. – 1998. – № 6. – С. 142–145.
8. Слостенин В. А. Педагогіка / Слостенин В. А. та ін. – М. : Школа-прес, 2001.

Тетяна Довга

ПЕДАГОГІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОЗНАКА ІМІДЖЕВОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ

В статті висвітлено сутність педагогічної толерантності як ознаки іміджевої позиції вчителя-вихователя, показано її взаємозв'язок з особистісно-професійним іміджем. Описано специфіку шкільного середовища, викликану стресовогенним характером сучасної освіти, різноманітністю шкільних стресів. Охарактеризовано різновиди сучасного шкільного середовища та можливості налагодження ефективної педагогічної взаємодії. Проілюстровано взаємозв'язок між стилем і тактикою педагогічної взаємодії та іміджевою позицією вчителя. Показано роль педагогічної майстерності, педагогічного такту та педагогічної гнучкості як основи іміджевої позиції вчителя-вихователя, яка слугує засобом комфортизації освітнього середовища та гуманізації педагогічної взаємодії.

Ключові слова: педагогічна толерантність, педагогічна взаємодія, особистісно-професійний імідж, іміджева позиція, вчитель-вихователь.

Процес гуманізації освіти потребує особливої уваги до налагодження ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. Від професіоналізму вчителя, вибору ним власної педагогічної позиції значною мірою залежить результативність навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. В педагогічній науці та шкільній практиці тривають активні пошуки шляхів удосконалення професійної діяльності вчителя, вироблення в нього толерантної педагогічної позиції, пріоритетом якої є толерантне ставлення до учасників педагогічного процесу та створення комфортного освітнього середовища.

На значення толерантності в професійній діяльності вчителя звертали увагу представники педагогіки толерантності – «педагогіки співробітництва», «педагогіки успіху», «педагогіки діалогу», «педагогіки ненасилля», «педагогіки підтримки», «педагогіки добра» (Ш. Амонашвілі, І. Волков, О. Газман, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Сухомлинський).

Сучасні вчені досліджують педагогічні аспекти толерантності, зокрема, толерантність у контексті педагогічної взаємодії (Ю. Тодоровцева); толерантність педагога в освітньому процесі (О. Клепцова); толерантність учителя початкової школи (О. Савченко) та ін.

Проблеми формування професійно-педагогічної позиції торкалися в своїх працях О. Асмолов, Н. Анікеєва, І. Бех, І. Колеснікова, Л. Кондрашова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Слободчиков, І. Якиманська і ін.

Дослідники професійно-педагогічного іміджу (І. Баженова, О. Беке-

това, А. Калюжний, Т. Кулакова, В. Купцова, В. Черепанова, В. Шепель) збагатили педагогічну науку поняттями: «іміджеві характеристики», «іміджева поведінка», «іміджева взаємодія», «іміджева компетентність», «іміджевий профіль», «імідж-портрет», «іміджева позиція».

Метою даної статті є характеристика педагогічної толерантності як головної ознаки толерантної іміджевої позиції вчителя-вихователя, яку представлено в контексті особистісно-професійного іміджу та педагогічної взаємодії.

Визначальною постаттю педагогічного процесу є вчитель: він здійснює управління цим процесом та регулює міжособистісні стосунки, обумовлені характером педагогічної взаємодії.

Останнім часом, в педагогічній літературі все частіше зустрічається термін «толерантність», який характеризує професійну діяльність вчителя-вихователя з позиції дитиноцентризму та гуманістичної педагогіки.

Толерантність у вихованні (від лат. *tolerantis* – терплячий) тлумачиться як: 1) особистісна якість, ознака гуманної людини або 2) один із принципів гуманістичного виховання [3, с. 912].

На важливості доброзичливого ставлення до дитини, розуміння її життєвих проблем неодноразово наголошував В. О. Сухомлинський. У своїй праці «Умійте читати душу», видатний педагог закликав своїх колег: «Бережіть таємницю, яку довірила вам людина, – це одне з елементарних правил педагогіки. Розкриваючи перед вами душу, можуть розповісти про найважче і найскладніше, ви можете почути про осудний вчинок, про такі взаємостосунки між вашими учнями, котрі, здавалось би, зразу ж вимагають негайного втручання дорослих. Умійте бути терплячими в таких випадках. Наслідком вашої бесіди з учнем не повинно бути покарання...» [7, с. 112].

Академік О. Я. Савченко вважає толерантність ознакою майстерності вчителя, його педагогічної культури, його позиції як людини. На думку вченої, «Толерантність педагога – це передусім його життєва позиція. Він має усвідомити, що толерантність є соціальною та індивідуальною цінністю не тільки освіти, а й суспільства загалом. Тоді толерантна позиція педагога проявлятиметься у повсякденних вчинках, словах, що створюють освітній простір, у якому він працює з дитиною» [9, с. 6].

Про наявність у педагога толерантної позиції свідчить таке: «Толерантний педагог готовий проявити терпіння, він налаштований на те, щоб не принизити дитину, не зламати її, побачити та прийняти її особливості й пристосуватися до них, спрямований на пошук шляхів корекції проблем розвитку вихованців, розв'язання конфліктів у дитячому колективі» [9, с. 6].

На наш погляд, толерантність є важливою рисою особистості вчителя-вихователя, а толерантна педагогічна позиція визначає характер його особистісно-професійного іміджу та спрямованість іміджевої позиції.

Особистісно-професійний імідж учителя – комплексна характеристика, що інтегрує в собі його особистісні та професійні якості.

Вважається, що особистісно-професійний імідж функціонує завдяки дії зовнішніх і внутрішніх чинників. До перших належить зовнішня привабливість – не лише природжена, а й та, якої набуває вчитель за рахунок професіоналізму, загальної культури, управління поведінкою, вміння самовдосконалюватись, стежити за собою. Роль внутрішніх чинників виконують: наявність у вчителя високого життєвого тону, який виявляється у виваженості, манері спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі, толерантності; вміння приховувати нездужання, незадовільний стан здоров'я, погані настрої, внутрішній дискомфорт.

Іміджева позиція є важливою особистісною та професійною характеристикою вчителя: вона створює та закріплює його образ в свідомості учнів, колег, батьків, адміністрації, громадськості; сприяє формуванню професійного статусу та авторитету; слугує орієнтиром у прийнятті вчителем важливих професійних та життєвих рішень; безпосередньо впливає на характер педагогічної взаємодії.

Гуманістичний характер іміджевої позиції вчителя-вихователя полягає в тому, що він проявляє інтерес до життя дитини, її переживань, спілкується з нею на засадах взаємної довіри, поваги, розуміння; враховує внутрішні мотиви її поведінки; адекватно приймає всі її позитивні й негативні особливості; встановлює з дитиною щирі й довірливі відносини, створює атмосферу співробітництва, співтворчості.

Визначальною ознакою іміджевої позиції вчителя-вихователя в умовах гуманістичного освітнього середовища є толерантність як важлива риса характеру. Її ключовими характеристиками є: позитивне ставлення до дитини, прагнення розуміти її потреби, інтереси, розвивати здібності і таланти; турбота про збереження та зміцнення дитячого здоров'я; активне попередження виникнення стресовогенних і дидактогенних ситуацій, що перешкоджають розвитку дитини в процесі навчання; організація особистісно орієнтованого спілкування та налагодження позитивних морально-етичних стосунків у навчально-виховному процесі. Цьому сприяє вибір учителем методів роботи, адекватних віковим можливостям і здібностям школярів; побудова навчально-виховного процесу у формі педагогічної взаємодії.

Педагогічну взаємодію тлумачать як гуманістично-орієнтований педагогічний процес співробітництва вихователя та вихованців, які виступають як паритетні (рівноправні) партнери спільної діяльності. Основними характеристиками педагогічної взаємодії є: взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємостосунки, взаємні дії, взаємовплив [5, с. 33].

Вважаємо необхідним виокремити та розкрити ті напрямки діяльності вчителя-вихователя, які, на нашу думку, вимагають прояву та вдосконалення його толерантної позиції: створення комфортного освітнього середовища, налагодження гуманістичної педагогічної взаємодії, що дозволяє організувати навчально-виховний процес на засадах педагогіки толерантності.

В педагогічній літературі і шкільній практиці узвичаїлися поняття

«освітній простір», «шкільне середовище».

Освітній простір – це багаторівнева освітня система і, водночас, спеціально організоване середовище, в якому здійснюється педагогічна взаємодія його учасників (вчителів, учнів, батьків тощо).

Шкільне середовище – це простір, що оточує вчителів та учнів під час їхнього перебування в школі. На жаль, шкільне середовище сьогодні є здебільшого несприятливим. Це означає, що в умовах традиційної організації освітнього процесу педагоги та учні зазнають постійних фізичних і психічних перевантажень, які призводять до порушення механізмів саморегуляції фізіологічних функцій і сприяють розвитку хронічних захворювань. В результаті існуюча система шкільної освіти набуває здоров'явитратного характеру – під її впливом погіршується стан здоров'я учасників освітнього процесу. Найбільш впливовим чинником, який завдає значної шкоди здоров'ю вчителя та учнів, є стрес.

Стрес – це фізіологічна реакція організму людини, яка супроводжується станом напруги, пригніченості й занепаду, що виникає внаслідок перевантаження, небезпеки, образи, в умовах складної для людини діяльності у повсякденному житті (в побуті, навчанні, професійній діяльності тощо) та в особливих обставинах.

В шкільній практиці зустрічаються фізіологічний, психологічний, емоційний, інформаційний, комунікативний та інші види стресу.

Фізіологічний стрес виникає від фізичного перевантаження організму, впливу на нього шкідливих чинників навколишнього середовища (порушення температурного, повітряного, світлового, шумового режиму, як-от: занадто висока чи низька температура, непристосоване приміщення, незручне робоче місце, забруднене повітря, неякісне освітлення, підвищений рівень шуму, нераціональне харчування та обмеження рухової активності).

Психологічний стрес є наслідком порушення психологічної стійкості особистості з різноманітних причин: несправедлива критика, незаслужене покарання, тяжка образа, вражене самолюбство, некваліфікована робота тощо. Крім того, такий стрес може бути результатом психологічного перевантаження особи: виконання занадто великого обсягу роботи або непосильного тягара відповідальності за якість складної й тривалої роботи.

Варіантом психологічного стресу є *емоційний* (психоемоційний) *стрес*, що виникає в ситуаціях загрози, небезпеки, конфлікту і супроводжується негативними емоціями і станами – страхом, обуренням, приниженням тощо.

Інформаційний стрес виникає за умови інформаційного перевантаження чи, навпаки, інформаційного вакууму.

Комунікативний стрес спричинюється нездатністю людини спілкуватися з іншими людьми, невмінням налагоджувати міжособистісні стосунки.

Найбільш руйнівним для організму є психологічний стрес, який досить часто зустрічається в шкільній практиці. Психологічний стрес у

педагогів часто провокує виникнення дитячих стресів.

Дитячий стрес – це специфічна (фізіологічна чи психологічна) реакція організму дитини у відповідь на дію надзвичайних подразників різної природи й характеру, які викликають «напруження» чи порушення окремих функцій дитячого організму.

Дитячий стрес значно відрізняється від стресу у дорослих, особливо його проявами. Стресовий стан часто виникає тому, що життя і досвід дитини контролюється дорослими. Діти відчують, що вони нічого не можуть вдіяти, що вони безсилі щось змінити. Це призводить до апатії і втрати віри в свої сили. Як наслідок – підвищена збудливість, або агресивність і нездатність зосередитися на якому-небудь предметі. Іноді стрес викликає чисто фізичне нездужання, наприклад, головний біль, різі в шлунку, підвищену чутливість. Дитячий стрес не завжди розпізнають дорослі, а сама дитина неспроможна з ним упоратися, що змушує її відчувати себе слабкою й неадекватною. Шкільне навчання може спровокувати виникнення «шкільних стресів» різного характеру.

Важливим чинником, що викликає стрес у дитини, є насилля над її особистістю. Наразі ця проблема у навчальних закладах набуває все більш загрозливих форм і розмірів. Увійшли в обіг поняття: «шкільне насилля», «педагогічне насилля».

Шкільне насилля – це застосування учнями сили по відношенню до своїх однолітків. Можливим є також (хоча і вкрай рідко) насилля учнів над учителем.

Педагогічне насилля – це насильницькі дії педагога. Вони можуть спрямовуватись на цілий клас, групу школярів або, безпосередньо, на конкретного учня. При цьому одночасно страждають школярі, їхні батьки та самі вчителі, тобто педагогічне насилля є руйнівним для всіх учасників освітнього процесу.

Таке становище спонукає вчителя до необхідності використання анти-стресових педагогічних засобів та комфортизації освітнього середовища.

Для того, щоб дитина комфортно почувала себе в освітньому середовищі, воно повинно носити оздоровчий та гуманістичний характер.

Оздоровче середовище має на меті поліпшення здоров'я учнів (фізичного, психічного, інтелектуального, емоційного, морального тощо) шляхом використання традиційних та нетрадиційних оздоровчих засобів (фізичні вправи, оздоровчі сили природи, аутогенне тренування тощо), формування в них здорового способу життя. Вплив оздоровчого середовища поширюється на розвиток тіла та фізіологічних систем організму дитини, формування психічних станів та вільний прояв позитивних емоцій, розвиток пізнавальних процесів, особистісних якостей тощо.

Гуманістичне середовище створює комфортні умови для всебічного розвитку та успішної соціалізації учнів, атакож сприяє ефективному здійсненню особистісно орієнтованої педагогічної діяльності, яку вирізняє гуманістичний характер відносин між вчителем і учнями: взаємна емпатія, толерантність, спільна зацікавленість у кінцевому результаті, віра один в

одного і чіткий розподіл обов'язків, усвідомлення важливості ролі кожного учасника навчально-виховного процесу.

Важливою ознакою толерантної іміджевої позиції вчителя-вихователя є гуманістичне ставлення до дітей, яке, на думку академіка І. Д. Беха, охоплює: педагогічну любов до дітей, зацікавленість у їхній долі; оптимістичну віру в дитину; співробітництво, майстерність спілкування; відсутність прямого примусу; пріоритет позитивного стимулювання; терпимість до дитячих недоліків [1, с. 74].

Основу іміджевої позиції вчителя-вихователя складають педагогічна майстерність, педагогічний такт та педагогічна гнучкість, які обумовлюють вибір стилю і тактики педагогічної взаємодії.

Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості, а її обов'язковим складником вважається педагогічний такт [8].

Педагогічний такт – почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей. Проявляється в умінні вчителя поводитися належним чином, просто й переконливо розмовляти з вихованцями, поважати їхню гідність, ставити розумні й педагогічно обґрунтовані вимоги. Основою педагогічного такту є глибоке знання психології дітей, індивідуальний підхід у навчанні й вихованні [2, с. 449].

Педагогічна гнучкість (за Л. Мітіною) визначається як складне багатовимірне психологічне утворення, що поєднує в собі змістові й динамічні характеристики, наявність яких обумовлює здатність учителя легко відмовлятися від таких, що не відповідають ситуації і завданню способів поведінки, прийомів мислення й емоційного реагування та виробляти або приймати нові, оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації. Структуру педагогічної гнучкості складають: емоційна, інтелектуальна та поведінкова гнучкості [6, с. 79–80].

Стиль педагогічної взаємодії (спілкування) характеризує індивідуально-типологічні особливості взаємодії вчителя з учнями. Проявляється характером ділових взаємин з учнями, який обирає вчитель для керівництва навчально-виховним процесом. Правильний вибір учителем стилю й тактики педагогічної взаємодії має важливе значення для збереження здоров'я учнів і вчителя.

Зазвичай, учителі будують свій стиль взаємодії з учнями на основі двох загальновідомих стилів керівництва – авторитарного й демократичного. Оскільки вони є протилежними за своїм впливом на суб'єктів освітнього процесу, то пов'язані з ними тактики педагогічної взаємодії, які обирає вчитель, також суттєво різняться між собою.

Дослідник А. Калюжний у книзі «Психологія формування іміджу вчителя» наводить власне розуміння стилів, яке він вибудовує з урахуванням характеру іміджу педагога, що є керівником шкільного колективу.

Авторитарний (адміністративний, директивний) стиль передбачає самостійне прийняття рішень (без урахування думки інших). Такий педагог сам визначає навчально-виховні завдання і методи їх вирішення, здійснює постійний і жорсткий контроль за їх виконанням. Цей стиль ефективний для ситуацій, в яких необхідно проявити ієрархічну владу і встановити жорстку дисципліну. Однак, він не має належного ефекту в ситуаціях, де потрібна певна свобода і творчість, під час вирішення спірних проблем, або коли необхідно прийняти нестандартне рішення. За надмірно жорсткого стилю існує небезпека виникнення конфліктів у колективі школярів і колег-педагогів. Помітно зменшується активність підлеглих, формується пасивна, байдужа поведінка або, навпаки, можуть виникати конфлікти, відмова від виконання завдань.

Демократичний (партнерський, колективний) стиль будується у формі партнерської взаємодії та колегіального прийняття рішень. Педагог намагається формулювати завдання у вигляді постановки загальної мети або напряму. При цьому самі школярі можуть скласти перелік конкретних завдань та обрати способи їхнього вирішення. У такому колективі педагог зазвичай представлений як партнер, а школярі виступають як колеги-однодумці [4].

Відповідно до наведених стилів розглянемо тактику педагогічної взаємодії. Будемо керуватися припущенням про те, що між стилем і тактикою існує взаємозалежність. Своєю чергою, стиль і тактика педагогічної взаємодії, які обирає та застосовує вчитель, суттєво впливають на характер особистісно-професійного іміджу та спрямованість іміджевої позиції вчителя-вихователя.

Вчителі, які надають перевагу авторитарному стилю керівництва, найчастіше обирають пов'язану з ним тактику, яка в науковій літературі отримала назву стресової або стресовогенної. Наслідком її застосування є незадовільний внутрішній стан дитини, який призводить до появи низки негативних почуттів і афективних станів: пригніченості, тривожності, поганого настрою, втрати ініціативності, соціальної дезадаптації тощо.

Можливість для досягнення ефективної педагогічної взаємодії ми вбачаємо в оволодінні вчителем демократичним стилем педагогічного керівництва та відповідною педагогічною тактикою, які, в цілому, обумовлюють позитивний характер особистісно-професійного іміджу вчителя та надають гуманістичної спрямованості його іміджевій позиції.

З демократичним стилем, на наш погляд, найкраще поєднується тактика педагогічної взаємодії, яка базується на запропонованій О. Газманом ідеї «педагогіки підтримки». Дослідник виокремлює чотири різновиди *тактики педагогічної підтримки*: «захисту», «допомоги», «сприяння», «взаємодії» [10]. Кожна з них потребує вдумливого та толерантного ставлення до дитини і набуває особливої актуальності в умовах інклюзивної освіти та превентивного виховання школярів з відхиленнями в розвитку та поведінці.

Саме про таких дітей писав В. О. Сухомлинський у статті «Хто ж

вони – важкі діти?»: «Найважливіше, що вимагається від учителя і що здається на перший погляд справою дуже простою, а насправді є сферою найтоншої педагогічної майстерності, – це зміцнювати у дитини віру в свої сили і терпляче чекати того моменту, коли відбудеться хоча б маленьке зрушення в її розумовій праці <...> Зрушення це, по суті, дуже маленьке, на перший погляд воно може видатися просто випадковою удачею. Але цю удачу дитина переживає як радісний успіх – у цьому успіху вона черпає нову енергію. Бережіть цей оптимістичний настрій молодшого школяра. У ньому ґрунт педагогічної майстерності» [7, с. 173].

Отже, іміджева позиція, головною ознакою якої є педагогічна толерантність, обумовлює гуманістичну спрямованість особистісно-професійного іміджу вчителя-вихователя. В умовах шкільної освіти вона слугує засобом комфортизації освітнього середовища та гуманізації педагогічної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – вид. 2-е, доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Калюжний А. А. Психологія формування іміджа учителя / А. А. Калюжний. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 224 с.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
7. «Обережно: дитина!»: В. О. Сухомлинський про важких дітей : тематич. зб. / упоряд. Т. В. Філімонова ; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.
8. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
9. Савченко О. Вчимося толерантності / О. Савченко, О. Андрусич // Учитель початкової школи : науково-методичний журнал. – 2014. – № 9(16). – Вересень. – С. 4–8.
10. Чотири тактики педагогічної підтримки дитини / [упоряд. А. Русаков, Н. Касіцина]. – Київ : Шкільний світ, Видавець Л. Галіцина, 2006. – 112 с.

Олександр Земка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті охарактеризовано педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчально-пізнавальної діяльності (вивчення літературознавчих, психолого-педагогічних та методичних курсів), науково-дослідної роботи (підготовка та написання наукових робіт) та під час проходження навчальних та педагогічних практик (фольклорної, літературно-краєзнавчої, навчально-залікової, на робочому місці вчителя). Комплекс педагогічних умов розроблений для ефективного функціонування моделі формування дослідницьких умінь у студентів-філологів.

Ключові слова: дослідницькі уміння, майбутні учителі української мови і літератури, педагогічні умови.

У сучасному інформаційному суспільстві зростають вимоги до якості освіти загалом і філологічної зокрема. Загальноосвітня школа потребує вчителів української мови і літератури, які здатні ефективно працювати в умовах зростання обсягів наукової інформації, прагнуть до професійного самовдосконалення і самореалізації, володіють уміннями аналізу, інтерпретації та продукування фахових текстів, проектують і проводять уроки та виховні заходи, створюючи атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці, власним прикладом формують дослідницьку позицію, літературно-творчі здібності, високий рівень мовно-мовленнєвої і читацької культури молодих громадян України.

Важливість цих професійних і особистісних рис актуалізує необхідність удосконалення змісту, форм і методів формування дослідницьких умінь майбутніх учителів-словесників у процесі професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах, зокрема під час вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін, проведення навчальних і педагогічних практик, визначених галузевими стандартами вищої освіти.

Характеристика педагогічних умов представлена у дисертаційних роботах Ю. Атаманчук, С. Гури, О. Єгорової, І. Зеленої, Н. Мороз, О. Пиндик, О. Резван, С. Якубовської та ін. У наукових працях узагальнено теоретичні і методичні засади формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання (О. Рогозіна), математики і фізики (В. Базурін), музики (М. Фалько), технології (Т. Шипілова), в системі післядипломної педагогічної освіти (В. Базелюк, І. Рибальова). Окремі аспекти дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників обґрун-

товано Л. Бутенко, М. Вовк, Н. Волошиною, Н. Голуб, О. Горошкіною, О. Куцевол, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Л. Струганець, Г. Токмань та ін.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було обґрунтовано педагогічні умови формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури.

Мета статті полягає в аналізі педагогічних умов формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури.

Проаналізуємо сутність поняття «педагогічні умови». У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» його охарактеризовано як обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [7, с. 243]. Науковці (А. Алексюк [1], А. Аюрзанайн [2], П. Підкасистий [4]) під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети. Дослідники поділяють педагогічні умови на зовнішні: позитивні стосунки викладача та студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат; внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, риси характеру, досвід, уміння, навички, мотивація). Н. Остапенко визначає умову як те, від чого залежить щось інше зумовлене; суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), за наявності якого визначають існування певного явища, а педагогічні умови – як сукупність чинників, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни педагогічної системи; професійно орієнтовану організацію навчального процесу, що ґрунтується на принципах науковості [3, с. 35–36].

Проведений нами аналіз педагогічних умов, що представлений у дисертаційних роботах Ю. Атаманчук, С. Гури, О. Єгорової, І. Зеленої, Н. Мороз, О. Пиндик, О. Резван, С. Якубовської, дозволяє розглядати поняття «педагогічна умова» як складне утворення, яке поєднує встановлені зв'язки між складниками навчання, що зумовлені педагогічною специфікою. Наше визначення ґрунтується на розумінні педагогічних умов як обставин, за яких успішно відбувається процес формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури.

Відповідно, важливим є окреслення, власне, саме тих умов, які більш ефективно впливають на позитивну динаміку процесу формування дослідницьких умінь. На підставі аналізу Галузевого стандарту вищої освіти, вимог Державних стандартів базової і повної середньої освіти, Концепції літературної освіти, шкільних програм і програм для вищої філологічної школи, теоретичних джерел, проведеної дослідно-експериментальної роботи, нами виділено комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов, які впливають на формування дослідницьких умінь у

майбутніх учителів української мови і літератури: надання навчальному процесу дослідницької спрямованості, залучення студентів до виконання завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру; оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з фаховим текстом під час вивчення літературознавчих дисциплін; виконання студентами дослідницьких проєктів у процесі навчальних та педагогічних практик; активізація науково-дослідної співпраці студента і педагога-вченого; створення студентами власного дослідницького продукту; постійний контроль і корекція рівнів сформованості дослідницьких умінь.

Детальніше розглянемо сутність запропонованих педагогічних умов.

І. Надання навчальному процесу дослідницької спрямованості, залучення студентів до виконання завдань дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру

Для ефективного формування дослідницьких умінь важливими є дослідницька спрямованість навчального процесу і такі його характеристики, як відкритість та динамічність, рівень мотивації у студентів до дослідницької діяльності, їх потреба в постійному розвитку, саморозвитку, самоаналізі та самовдосконаленні; реалізація діалогу між викладачем і студентом, використання інноваційного навчально-методичного забезпечення, проблемного, інтерактивного навчання.

Важливу роль у формуванні мотивації до дослідницької діяльності відіграє профорієнтаційна робота, що проводиться з учнівською молоддю на етапі шкільної підготовки (під час підготовчих курсів, залучення учнів до виконання наукових досліджень у рамках Малої академії наук, до студентських конференцій). Недооцінка цього важливого напрямку роботи в школі приводить до того, що більшість студентів педагогічних навчальних закладів починають оволодівати дослідницькими вміннями без достатньої підготовки. Першочерговими завданнями профорієнтаційної роботи учнів є розвиток пізнавального інтересу до проведення дослідження з української мови, літератури українською мовою, аналізувати, систематизувати наукову інформацію у певний науковий текст, розвиток умінь вести науковий діалог, висловлювати власні думки і переконливо аргументувати їх.

На першому курсі відмінна від шкільної методика організації навчального процесу, значний обсяг наукової інформації, відсутність достатніх навичок самостійної науково-дослідної роботи, труднощі адаптаційного характеру створюють у студентів значну емоційну напругу, що нерідко призводить до розчарування у виборі майбутнього фаху. Надання навчальному процесу дослідницької спрямованості, виконання завдань культурологічного, аксіологічного, дослідницького спрямування, центром якого є студент як творча особистість, упродовж усіх років навчання дозволяє активізувати процес формування дослідницьких умінь. Поглиблює професійні інтереси залучення студентів другого-третього

курсів до виконання дослідницьких завдань кваліфікаційної роботи, написання статей, есе, творів-міркувань, укладання термінологічних словників у наукових гуртках, науково-дослідної лабораторії, майстерні педагога-дослідника. Занурення в майбутню педагогічну діяльність у період педагогічної практики на четвертому-п'ятому курсах зумовлює зростання у студентів ступеня усвідомлення мотивів навчання, формування більш чітких практичних установок на підготовку дослідницьких проектів, портфоліо, уроків-досліджень, розвиток індивідуальності, підвищення професійних потреб, питомої ваги самовиховання.

Отже, формування дослідницьких умінь і навичок студентів – це неперервний процес, який важливо стимулювати на заняттях. Потужний потенціал, як засвідчує дослідно-експериментальна робота, закладено в інтегрованих лекціях, семінарах-дискусіях, заняттях-екскурсіях тощо та відповідних їм засобах роботи (творах-роздумах, дослідницьких есе, доповідях, дискусіях, аналізах-інтерпретаціях творів, диференційованих та індивідуалізованих завданнях дослідницького, культурологічного, аксіологічного характеру), якими збагачуємо психолого-педагогічні, методичні, літературознавчі курси.

Найбільш поширеними технологіями навчання, якими послуговуються на заняттях із загальної психології, педагогіки, методики навчання української літератури, історії української літератури, є діалогічно-дискусійні: диспут, дискусія, «мозкова атака», лекція-діалог (проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), співлекція; практичні заняття, як заняття-дискусії, диспути, дебати, екскурсії, по-дорожі тощо.

Під час підготовки до практичних занять майбутніх учителів української мови і літератури залучаємо до виконання різнорівневих навчально-дослідницьких завдань культурологічного характеру. Зокрема, за творчістю І. Котляревського пропонуємо: законспектувати статтю В. Шевчука «Енеїда» І. Котляревського в системі літератури українського бароко»; порівняти традиційні та інноваційні підходи щодо тлумачення сюжету твору і обґрунтувати власну думку (для студентів репродуктивного, низького рівня сформованості дослідницьких умінь); виділити основні ознаки жанру водевілю у творі «Москаль-чарівник» І. Котляревського на основі порівняння розвитку цього жанру в українській та світовій літературах (для студентів достатнього (середнього), або продуктивного рівня сформованості дослідницьких умінь).

Під час вивчення дисциплін літературознавчого циклу на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» важливо також залучати студентів до завдань пошуково-дослідницького характеру (наприклад, здійснити літературно-критичну оцінку художніх явищ, скласти художньо-біографічний нарис, репортаж); досліджень літературознавчого спрямування (таку роботу продовжуємо у проблемних групах, наукових гуртках,

науково-дослідній лабораторії); підготовки наукових статей, доповідей на семінари, конференції тощо.

II. Оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з фаховим текстом під час вивчення літературознавчих дисциплін

Метою професійної діяльності вчителя-словесника є формування гармонійно розвиненої особистості шляхом занурення у високохудожній, якісний фаховий текст. Сутність дослідницької культури роботи з фаховим текстом складають такі компоненти, як психологічні передумови його сприйняття, адекватне розуміння і засвоєння тексту; володіння різними видами аналізу тексту (лінгвістичним, стилістичним, смисловим, логічним, композиційним, структурним). Для майбутнього вчителя-словесника важлива передусім культура читання фахового тексту.

У процесі вивчення курсу «Вступ до літературознавства» майбутні учителі української мови і літератури знайомляться зі структурою і елементами змістової, художньо-мовленнєвої організації та внутрішньої форми художнього твору, аналізують засоби словотворчого, лексико-синонімічного та контекстуально-синонімічного, синтаксичні вираження мовлення, виділяють специфіку епічних, ліричних та драматичних жанрів. Вивчення курсу супроводжуємо формуванням навичок самостійної літературознавчої роботи, зокрема, умінь користуватися посібниками, словниками. Це сприяє критичному осмисленню шляхів і прийомів літературознавчого аналізу художніх творів, привчає студентів глибше засвоювати й осмислювати вивчений матеріал, зіставляти різні підходи вчених, робити висновки та їх обґрунтовувати тощо.

Робота з текстом виступає основною формою роботи під час практичних занять з курсу «Історія української літератури», на яких можна використати такі методи: метод читання вголос (припускає безпосередню роботу текстом художнього твору); метод творчого самопочуття (особливе місце тут займає використання елементів «театралізації» і «драматизації», що приводить суб'єкт до соціальної адаптації та підвищує рівень його комунікабельності); метод творчого самовираження (сутність цього методу полягає в тому, щоб залучити студентів-філологів до власної літературної творчості; реалізується цей метод через творче спілкування з мистецтвом, літературою, наукою). У процесі індивідуальної та самостійної роботи формуємо вміння аналізувати наукові джерела, виділяти головне з поданої інформації, аналізувати та синтезувати певні літературознавчі поняття, досліджувати наукову діяльність українських письменників, оформляти літературознавчі повідомлення та написання дослідницьких робіт тощо.

Таким чином, у процесі навчально-дослідницької діяльності студентів-філологів важливу роль прийоми та форми роботи з текстом художнього твору, що спонукають майбутніх учителів української мови і літератури до власної творчості.

III. Виконання студентами дослідницьких проектів у процесі

навчальних та педагогічних практик

Спільною рисою практик є професійна педагогічна спрямованість, спрямування їх на формування системи ціннісних установок і переконань, на розвиток мовних, літературних, педагогічних, дослідницьких здібностей, особистісний і професійний розвиток, самореалізацію, самовираження й самовизначення особистості майбутнього педагога як дослідника.

Під час фольклорної практики майбутні вчителі у природних умовах досліджують фольклорні традиції, оволодівають методиками збирання, технікою фіксації фольклорного матеріалу (запис вручну, з допомогою магнітофона, відеозапис), систематизації, архівної обробки фольклорного матеріалу. Студенти опановують комунікативні стратегії і тактики спілкування з інформантами (вільна і цілеспрямована бесіда, інтерв'ю, опитування за програмами, анкетування), прийоми запису різних жанрів і форм фольклору (обрядового фольклору, пісенних, прозових, паремійних жанрів, дитячого фольклору); правила паспортизації зібраного матеріалу, складання індивідуального портрету виконавців. Результатом фольклорної практики є дослідницькі проекти «Фольклорні традиції села», «Міський фольклор: реалії сьогодення», «Мистецтво розмови із сільським жителем».

Літературно-краєзнавча практика спрямована на дослідження зв'язків між історико-літературним процесом і літературним середовищем певної місцевості. Метою практики є підготовка дослідницьких проектів, які слугують основою проведення уроків української літератури із залученням місцевого матеріалу. Основними видами діяльності студентів дослідницького характеру є такі: написання оглядів про новинки літератури рідного краю, рецензій на художні твори, підготовка творчих робіт на основі ознайомлення зі зразками сучасної літератури певного населеного пункту; підготовка есе, заміток до газети, репортажів; розробка різних видів тестів і завдань про літературний процес у локальних умовах; підготовка матеріалів до лекцій, виступів для учнів школи й учителів, на конференціях, публікацій у збірках наукових праць; створення маршрутів освітніх подорожей і текстів культури на їх основі.

Етнографічна практика, яка сьогодні, на жаль, в багатьох вищих педагогічних навчальних закладах не проводиться належним чином, передбачає ознайомлення майбутніх учителів-словесників з різними типами музеїв, особливостями комплектування, зберігання, експонування, реставрації музейних пам'яток, науково-дослідною, просвітницькою, педагогічною діяльністю в музеях, з такими формами музейної роботи, як екскурсія, лекція, бесіда, віртуальні подорожі, театральні вистави [6]. Творчі лабораторії краєзнавчих, літературно-краєзнавчих музеїв (студенти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка проходили етнографічну практику в м. Глухові, Кролевіці, Лебедині, Чернігові, с. Сосниця Чернігівської обл.) спонукають студентів-

філологів до створення дослідницьких проектів «Історія рукопису», «Олександр Довженко і Глухів», «Екологія рідного слова у працях Б. Антоненка-Давидовича» та ін., до критичного самоаналізу своїх мистецьких здібностей.

Метою навчально-залікової та педагогічної практики на робочому місці вчителя з української літератури є виробити у студентів уміння практично застосовувати теоретичні знання з основних фахових дисциплін. Дослідницьким проектом слугує конспект уроку-дослідження з української літератури у 5–11 класах, конспект позакласного предметного заходу. Підготовка дослідницького проекту розвиває у практикантів потребу систематично поповнювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності; виховувати інтерес до професії вчителя української мови і літератури [5, с. 5–14]. Успішність виконання завдань педагогічної практики залежать від рівня знань фахових дисциплін, мотивації, рівня виконань професійних обов'язків на посаді учителя, проведення науково-дослідної роботи.

Після навчально-залікової та педагогічної практики на робочому місці вчителя студенти-практиканти захищають свої досягнення на засіданні «Педагогічної майстерні». Майбутні вчителі презентують школу, клас, передовий педагогічний досвід вчителів, проводять фрагменти уроків, використовуючи нетрадиційні дослідницькі методи, прийоми роботи з художнім, публіцистичним, науковим текстом, беруть участь у дискусії про доцільність та ефективність використаних методів, прийомів та форм роботи з учнями загальноосвітніх шкіл.

Усі види практик спрямовані на формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників.

IV. Активізація науково-дослідної співпраці студента і педагога-вченого

Для розвитку дослідницьких здібностей, педагогічної обдарованості значну роль відіграє науково-дослідна співпраця педагога-вченого і студента. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників як дослідників значною мірою залежать від особистісних якостей педагогів-учених, майстрів-дослідників, які вміло залучають студентську молодь до спільного наукового дослідження. Такі педагоги власним прикладом заохочують до наукового пошуку, засвідчують потребу фундаментальної підготовки, високої методологічної культури, наукового мислення.

Ефективною формою науково-дослідної співпраці педагога-вченого і студентів-філологів у педагогічному університеті виступає науково-дослідна лабораторія.

Для успішного функціонування науково-дослідної лабораторії і забезпечення науково-дослідної співпраці важливі педагог-учений як науковий лідер із високим рівнем педагогічної майстерності, його наукові

ідеї, концепція діяльності, програма дій; актуальна проблематика наукових досліджень; творча атмосфера. Усе сприяє самостійності мислення студентів, їх ініціативі, розробці ними затребуваних у загальноосвітній школі дослідницьких проектів з української мови, літератури, їхньому саморозвитку як дослідників.

Інноваційна практика в українській вищій школі, бажання і наукові можливості опитаних студентів першого-другого курсів займатися пошуковою діяльністю спонукали викладачів філологічного факультету Глухівського державного педагогічного університету (нині Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка) створити науково-дослідну лабораторію «Формування культуромовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури». Мета діяльності такої лабораторії – на засадах тісного взаємозв'язку навчально-пізнавальної підготовки, науково-дослідної діяльності, навчально-пошукових і педагогічних практик здійснювати формування культуромовної особистості вчителя, прищеплювати навички проведення самостійних наукових досліджень, де б яскраво виявлялися творчі, рефлексивні здібності молодих вчених-дослідників. Упродовж трьох років ми у складі науково-дослідної лабораторії керували науковим гуртком, мету діяльності якого вбачали у прилученні студентів до культури дослідницької філологічної праці над фаховим, зокрема, художнім текстом.

Ефективною формою науково-дослідної співпраці студентів і педагога-вченого виступає майстерня педагога-дослідника. Головною метою діяльності майстерні педагога-дослідника є вдосконалення науково-дослідної діяльності, навчально-виховного процесу у вищому і загальноосвітньому навчальному закладах, формування дослідницької культури у майбутніх учителів.

Результатом участі в науково-дослідних лабораторіях є створення студентами дослідницьких продуктів з літературознавчих чи методичних курсів.

V. Створення студентами власного дослідницького продукту

Під дослідницьким продуктом розуміють матеріалізовані продукти діяльності у вигляді текстів, малюнків, виробів тощо [8]. З-поміж таких продуктів на підставі аналізу вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за напрямом підготовки «Філологія. Українська мова і література», вимог шкільних програм і програм для вищої філологічної школи, теоретичних джерел ми виділили реферат-огляд, читацький щоденник, конспект, анотацію, наукову статтю, науковий відгук, наукову доповідь, кваліфікаційну роботу, дослідницький проект, портфоліо тощо.

VI. Постійний контроль і корекція рівнів сформованості дослідницьких умінь

В умовах кредитно-модульної системи організації навчального

процесу у вищих педагогічних навчальних закладах однією з основних форм діагностування рівня знань, умінь та навичок майбутніх учителів української мови і літератури є тестова перевірка. Нами було розроблено комплекси тестових завдань, за допомогою яких діагностувався рівень знань, сформованість дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури. Такий вид контролю застосовували під час проведення практичних занять, проміжного та підсумкового контролю.

На основі проведеної дослідно-експериментальної роботи дійшли до висновку, що тестова перевірка має певні недоліки. У процесі проведення такого виду контролю ми не змогли діагностувати зв'язне мовлення студентів, перевірити їх уміння аналізувати або синтезувати наукову спадщину українських письменників, досліджувати розвиток різних галузей наук та науково-дослідних установ XIX ст. тощо. Тому вважали за доцільне у процесі тестової перевірки використовувати також відкриті творчі завдання, наприклад: «Охарактеризуйте мовну дискусію українських письменників у II половині XIX ст.», «Проаналізуйте внесок письменника Б. Грінченка у розвиток вітчизняної педагогіки» та ін.

З метою якісної тестової перевірки знань, умінь та навичок студентів з курсу «Історія української літератури» використовували комп'ютерну програму ADSoft Tester 2.6.0, що складається з трьох компонентів: програма тестування знань, програма створення тестів та програма адміністрування.

На основі аналізу результатів тестування студентів філологічних факультетів за допомогою комп'ютерної програми ADSoft Tester 2.6.0 ми дійшли до висновку, що вищезгадана перевірка знань, умінь та навичок має наступні переваги: оперативність, мобільність, об'єктивність оцінювання, формування дослідницьких умінь у процесі навчальної діяльності тощо.

Для студентів пропонували індивідуалізовані, диференційовані завдання (орієнтовно адаптованих до різних рівнів сформованості дослідницьких умінь студентів на актуалізаційному, пошуково-творчому, дослідницько-рефлексивному етапах формування дослідницьких умінь майбутніх учителів-словесників), які сприяють розвитку логічного мислення, формування пізнавального інтересу, самостійності й активності.

Отже, ефективне функціонування моделі формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури забезпечує комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов.

У подальшому свою роботу вбачаємо у конкретизації кожної з педагогічних умов під час викладання літературознавчих курсів, науково-дослідної діяльності студентів-філологів та під час проходження навчальних та педагогічних практик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Аюрзанайн А. А. Организация профессионально-направленной самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации учебной деятельности : автореф. дис. на соиск. научной степени канд. пед. наук / А. А. Аюрзанайн. – Л., 1984. – 25 с.
3. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Остапенко. – К., 2010. – 471 с.
4. Педагогіка : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
5. Привалова С. П. Методичні рекомендації до педагогічної практики з української літератури для студентів спеціальності 7.01.01.03 філологічного факультету / Привалова С. П. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 64 с.
6. Семенов О. М. Фахова практика вчителя-словесника : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. М. Семенов, Л. О. Базиль, Т. І. Дятленко. – Луганськ : Ноулідж, 2011. – 496 с.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.
8. Чернецький І. С. Формування в учнів основної і старшої школи дослідницьких умінь засобами позакласного освітнього середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / І. С. Чернецький. – К., 2012. – 20 с.

Марина Ілляхова

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті досліджено андрагогічні принципи підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, що сприяє формуванню когерентного креативного освітнього середовища. Визначається, що готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями є результатом його цілеспрямованої системної підготовки, що ґрунтується на головних андрагогічних принципах: самоосвіти, самодетермінації, самокорекції, актуалізації результатів навчання, інтерсуб'єктивності, організації життєвого часу, розвитку креативного мислення та творчого потенціалу. Аналізується перспектива синергетичного підходу у вирішенні головних андрагогічних проблем. Такий підхід дозволяє представити андрагогіку як модель інноваційної освіти, що формує в особи креативну компетентність, здатність до інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності.

Ключові слова: андрагогіка, інновація, креативність, обдарованість, саморозвиток, синергетика.

В умовах високої динаміки сучасного інфосвіту, освіта поступово змінює свій статус і вектори розвитку навчального процесу. Це обумовлено тим, що індустрія інновацій охопила сьогодні всі сфери життєдіяльності людини та галузі виробництва. У цьому процесі головними факторами постають не матеріальне виробництво і концентрація капіталу, а інтелект новаторів і вчених, творче виробництво знань. Саме креативність виявляється рушійною силою та цінністю інноваційної економіки «суспільства знань». Орієнтація на інновації становить, відповідно, основу діяльності не лише високотехнологічних і наукових галузей, але й системи освіти, рівень якої поряд з інноваційною системою країни є показником її конкурентоспроможності на світовому ринку.

Відтак, проблема обдарованості, творчості, креативності має займати центральне положення у державній освітній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей, стимулюючи творче виробництво знань. Але цей процес має низку невирішених задач, особливо тих, що стосуються підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми. Серед них: відсутність єдиного підходу до розуміння феномену обдарованості, відсутність єдиних вимог до особистості вчителя у роботі з обдарованими дітьми, відсутність системи формування у вчителів необхідних компетентностей, зокрема креативної, а також психофізіологічні особливості дорослої людини, такі як стереотипність та замкненість мислення,

ангажованість свідомості соціально-професійними, економічними чинниками. Вирішення зазначених проблем має забезпечити андрагогіка як модель неперервної освіти, що формує в особи здатність до інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, потребу в самоосвіті, здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови й можливість впливати на них. Відповідно розробка андрагогічних принципів підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми сприятиме формуванню когерентного креативного освітнього простору.

Останніми роками обґрунтуванням інноваційних методик та технологій андрагогіки займалися М. Громкова, М. Галущинський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, А. Даринський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Онушкін, В. Подобед, В. Пуцов, Н. Протасова, С. Сисоєв, М. Скрипник. Проблему психологічної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми досліджують В. Афанасьєва, Н. Білик, О. Вишневський, Л. Корецька, В. Левенець, А. Маркова, В. Панок, Г. Тригубець. Форми і методи підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми у системі післядипломної освіти досліджуються у працях І. Волощука, Л. Даніленко, В. Демченко, Л. Квадріціуса, Л. Коржа, В. Сластьоніна, Н. Устинова та інших вчених. Дослідження освітнього процесу, що має відкритий та нелінійний характер репрезентовано у працях О. Астафьєва, В. Войцеховича, Л. Бевзенко, В. Буданова, Н. Кочубея, Н. Князевої, В. Кременя. Креативні виміри освіти проаналізовано В. Власенко, В. Ільїним, Г. Ільїною, М. Ілляховою, М. Ліпіним, О. Шамраєм та іншими вченими.

Ґрунтуючись на положеннях, викладених у роботах зазначених вчених, приходимо до висновку, що андрагогіка має низку специфічних ознак і особливостей, стратегічною метою якої є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання й вдосконалення дорослої людини та інтенсивне впровадження їх до соціально-педагогічної практики. Між тим принципи та технології самовдосконалення педагогів і формування у них креативної компетентності задля роботи з обдарованою молоддю залишаються малодослідженими.

Мета статті – дослідити андрагогічні принципи підготовки вчителів у роботі з обдарованими дітьми. Це дозволить не лише вирішити основні андрагогічні проблеми, такі як стереотипізація мислення, актуалізація креативності, розвиток творчого потенціалу особистості, а й представити андрагогіку як модель інноваційної освіти, що орієнтована на практичну герменевтику індивідуальних випадків.

Андрагогіка, як наука про освіту дорослих, навчає людину швидкої адаптації до всіх суспільних перетворень, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, а також забезпечує різні шляхи самовдосконалення, самоосвіти й формування креативного мислення. За матеріалами ЮНЕСКО [7], пріоритетним завданням освіти дорослих є забезпечення

людини комплексом знань і вмінь, необхідних для активної творчої діяльності, підвищення її компетенції та вмінь постійного самонавчання протягом усього життя. Ефективність професійної та особистісної самореалізації, самовдосконалення людини напряду залежить від формування та змін у ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися під впливом різних обставин, сформоване відношення педагога до власної професії спрямовує його до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, що зорієнтовані на високі професійні звершення. Ю. Калиновський [4] аналізує андрагогіку як дисципліну, що дозволяє дорослим, які готуються до соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійного і відповідального мислення. Відповідно, стратегічною метою андрагогіки є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання й вдосконалення дорослої людини та інтенсивне впровадження їх до соціально-педагогічної практики.

Група вчених з Ноттінгемського університету розробила андрагогічну систему освіти, головною метою якої є розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з чуттєвою сферою людини. Головні положення теоретичних підходів ноттінгемської групи до навчання дорослих полягають у тому, що потенційні можливості постійного розвитку мислення і почуттів у дорослих виявляються в якісних змінах розумових структур. У дорослих переважає творче та критичне мислення, що сприяє всебічному розвитку, на відміну від некритичного сприйняття чужих думок. Одним з основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної та емоційної сфер, де знання є відкритою системою, що постійно оновлюється множинністю потоків інформації.

У нестабільних умовах людина змушена безпосередньо приймати нестандартні, креативні рішення, переборювати невизначеність ситуації, самовизначатися, тобто вчитися бути суб'єктом власного життя. Але самодетермінація є доволі складним процесом для дорослої людини. Основна проблема полягає у специфіці когнітивних та емоційних процесів. Доросла людина без особливих зусиль здатна самостійно поставити проблему, застосувати до її вирішення апробовані схеми, прийняти на себе відповідальність за події, подальший розвиток справи тощо. Але коли йдеться про здатність до оновлення знання, нестандартного підходу до вирішення проблем, визнання критики, аналіз власного професійного розвитку, пошуки засобів саморозвитку упродовж подальшої професійної життєдіяльності, вона натикається на перепони, які визначають замкненість її мислення, ангажованість свідомості соціально-професійними, економічними, психофізіологічними чинниками. Дж. Лерер, аналізуючи нейрофізіологічну структуру людського мислення, зазначає, що «ми створюємо шаблони за підсумками досвіду взаємодії, які мають принести

успіх у майбутньому (в особистісних відносинах, політиці, бізнесі, азартних іграх тощо). Коли людина розпізнає знайомий шаблон поведінки, «мозок виробляє біохімічний гормон задоволення – дофамін. Коли ми слідуємо своїм шаблонами і при цьому успішні в своїй системі координат, ми отримуємо додаткову порцію дофаміну» [6, с. 57]. Основна проблема полягає у тому, що коли людина помиляється або все відбувається не так, як ми того очікуємо, ми не отримуємо очікуваного задоволення і запам'ятовуємо ситуацію. Наступного разу у нас будуть інші очікування. Біохіміки стверджують, що наша «система винагороди» працює, постійно навчаючись. Ми самі вибираємо випробування і, якщо ми їх проходимо, то, незалежно від результатів, ми відчуваємо задоволення – «це змушує нас і далі йти на помилки, нам здається, що так ми краще розуміємо світ» [6, с. 177].

Зокрема, А. Шюц, розмірковуючи про структуру мислення, стверджував, що кожен крок людини у тлумаченні світу постійно спирається на запас попереднього досвіду, як власного, так і досвіду інших людей. Весь цей безпосередній та опосередкований досвід утворює певну єдність у формі запасу знання людини, який, у свою чергу, слугує їй схемою для кожного відповідного кроку тлумачення світу. Кожний акт такого тлумачення є тлумаченням в межах вже витлумаченого, всередині переважно добре знайомої дійсності. Крім того, людина упевнена у тому, що вже відомий світ і надалі залишатиметься таким самим, відповідно, і досвід зберігатиме свою значимість. З цього припущення випливає – всі попередні успішні дії можна повторювати. Доки структура світу може сприйматися як константа, доти попередній досвід залишатиметься актуальним та зберігатиметься здатність впливати на світ у визначений спосіб. «Актуальний досвід переживається мною переважно як щось безсумнівне у своєму ядрі, хоча він, безперечно, є принципово «новим». Послідовність переживань у природній настанові типово створює ланцюг самозрозумілостей», – зазначає А. Шюц [9, с. 24].

Виходить, що доросла людина переживає світ як упорядковану систему певних стосунків, хоча її суб'єктивні тлумачення суспільних порядків залежать від її позиції, яка частково нав'язується їй та визначається біографічним ланцюгом її рішень. Людина завжди перебуває в певній соціальній ситуації, в якій структури її релевантності об'єднуються зі спогадами про минуле, про колишні рішення, розпочаті дії у цілісну систему планів.

Визначаючи характерні ознаки стереотипного мислення, відомі синергетики В. Аршинов, В. Буданов та В. Войцехович [2] вважають, що розуміння хаосу як виключно деструктивного явища; розгляд випадковості як другорядного, побічного фактору, який не має принципового значення у пізнанні та розвитку; розуміння нестійкості та нерівноваги виключно як негативних та руйнівних факторів; твердження, що процеси, які відбу-

ваються у світі та суспільстві, є незворотними за часом та передбачуваними на необмежено великі проміжки часу; уявлення про те, що процеси та явища мають жорсткий причинно-наслідковий зв'язок; розвиток є лінійним, поступальним, безальтернативним, а минуле становить лише історичний інтерес; твердження, що результат зовнішнього управляючого впливу є однозначним і лінійним, передбачуваним наслідком прикладених зусиль, що відповідає схемі «вплив – бажаний результат», – призвели до кризи лінійного мислення, відповіддю, на яку стала синергетика як наука продослідження відкритих самоорганізаційних систем.

Відповідно, можна виокремити і основні положення синергетики: випадковість є головним механізмом самоорганізації; ускладнення структур відбувається через нерівно важність, флуктуації, біфуркації; у відкритих, дисипативних нерівноважних системах можуть виникати темпоральні структури, які є зворотними; у результаті біфуркаційних змін майбутнє передбачити майже неможливо, оскільки можливі багато-варіативні сценарії.

Так, фундамент основних принципів андрагогіки як синергетичного процесу визначають наступні положення: людина у кожний момент своєї життєдіяльності є частиною тієї чи іншої потенційної, можливої ситуації, невизначеність якої вимагає від неї самовизначення, прийняття оптимальних рішень. У поточних життєвих ситуаціях присутня суб'єктивна невизначеність, нерозуміння людиною можливостей ситуації, в якій вона перебуває, що робить її іграшкою або жертвою стихійного розвитку обставин. Людина має оволодіти стихійним хаосом, освоєнням нових життєвих альтернатив, можливостями перетворення себе на активного суб'єкта власного життя.

Принцип самоосвіти. Оскільки самоосвіта пронизує весь процес навчання та саморозвитку особистості, забезпечує його неперервність і ефективність, то основною метою андрагогіки є не навантаження особистості знаннями, а забезпечення умов для його самостійного оновлення. Таке самостійне перетворення передбачає внутрішню активність, що виводить особу за межі встановлених стандартів, стереотипів, суспільної необхідності. Відповідно, андрагог має спрямовувати, стимулювати особу до самоосвіти, допомагати їй орієнтуватися в інформаційних потоках та адекватно використовувати нове знання. Адже освічена людина – це та, яка вміє вчитися, змінюватися, яка ясно розуміє, що жодне знання є лише вірогідним, ненадійним, відносним, необхідним же є лише процес пошуку знань. В андрагогіці замість традиційних контролюючих та дисциплінуючих форм впливу на особистість виступає досягнення високого рівню зацікавленості особистості у самоосвіті. Створюються умови для виникнення у дорослої людини стійкої потреби управляти своїм професійним розвитком, здатності вибудовувати і корегувати його залежно від обставин, що змінюються.

Принцип самодетермінації. Життєдіяльність людини перебуває у постійній необхідності вибору, тобто містить високу частку невизначеності. В оптимальному усуненні цієї невизначеності й полягає самодетермінація людини, тобто самовизначеність людиною власної поведінки, свободи волі, внутрішньої мотивації. У процесі життєдіяльності людина завжди опиняється у багатовимірності соціальних, психологічних станів, буденних, інформаційних потоків, наукових, світоглядних орієнтацій. Перебуваючи на перетині змінних станів, потоків, орієнтацій, людина не завжди може адекватно відреагувати на відповідну динаміку, тобто визначити новоутворену ситуацію як самостійну реальність і діяти відповідно до її специфіки. У такому разі доросла людина втрачає здатність мислити відповідно до ситуації та повсякчас застосовує вже набуті й визначені як успішні схеми дій, тобто її поведінка стає неадекватною до ситуації. Андрагогіка сприяє підготовці дорослої людини до ефективної поведінки в станах неповної визначеності, вчить оптимальним переходам з однієї ситуації до іншої, вмінням контролювати зміщення домінант діяльності в умовах різних впливів, спрямовує процес самоактуалізації та ефективного отримання бажаного результату або не допущення небажаного.

Принцип самоактуалізації досвіду. Згідно з цим принципом, андрагогіка спрямована на індивідуальний досвід слухача. Якщо інформація, знання, на яких акцентується увага, далекі від практичної діяльності, нехтують досвідом слухача, не відповідають його освітнім потребам, то ефективність процесу освіти знижується. Умови та організація навчання дорослої людини мають відповідати її індивідуальним запитам та враховувати її особистісний досвід. Тобто андрагогіка має використовувати досвід слухача як одне з джерел навчання.

Принцип самокорекції. Особливістю андрагогіки є те, що вона має віковий характер та має враховувати специфічні особливості мислення дорослої людини. Розробники андрагогічної моделі навчання О. Пехота та В. Пуцов вважають, що з «віком мотивація до набуття нових знань помітно слабшає» [7, с. 43], також погіршується сприйняття нового матеріалу й слабшає оперативність, гнучкість процесів мислення. Посилаючись на вчення про динамічну рівновагу особистості та середовища Ю. Панасюка, дослідники зазначають, що у даному випадку йдеться про «гомеостаз – тенденцію психіки зберігати свій «статус кво» при змінах (не принципового характеру) в оточуючому середовищі, на основі принципу саморегуляції» [7, с. 43]. Відповідно, механізм, який підтримує гомеостаз дорослої людини, активно функціонує й перешкоджає будь-яким впливам на систему у вигляді змін. Освіта дорослих має допомогти людині усвідомити «метаморфози свідомості», позбутися стереотипного визначення себе як «джерела всіх знань» та звільнитися від суб'єктивних фільтрів, що утворюють оціночні судження й перешкоджають сприйняттю

нового.

Принцип актуалізації результатів навчання. Для дорослої людини навчання не є ціллю, а засобом вирішення життєвих проблем та досягнення інших цілей. Тому навчання має будуватися не за предметними, а за проблемними ситуативними ознаками. Результативність андрагогічної освіти в жодному разі не вимірюється бездоганним володінням знаннями або вміннями. Для слухача рівень розвитку вмінь визначається його здатністю до творчості, креативності, інноваційності, мобільності у застосуванні знань, умінь та навичок до оптимального вибору способу діяльності. Самоактуалізація особистості досягається шляхом стимулювання внутрішньої активності, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів розуміння власної діяльності. Тому андрагогічний процес спрямовано на оволодіння кожним методологією постійної та ефективної актуалізації результатів навчання, вміння перетворювати зовнішні умови відповідно до власних поточних потреб.

Принцип інтерсуб'єктивності. Визначальним в освіті дорослих є особливий характер взаємодії між андрагогом та слухачами. Це інтерсуб'єктивна взаємодія, що завжди організується як діалог на основі звернення андрагога до внутрішнього досвіду та життєвіту особистості. Цей процес характеризується досягненням взаємодовіри та взаємоповаги, де кожен є особистістю із власними цінностями, почуттями та думками. При цьому утворюється атмосфера не конкуренції або змагання, а комфортної взаємодії задля вирішення практичних завдань, безпосередніх проблем, планування та управління андрагогічним процесом. Такий спосіб взаємодії не лише відображає настрої, переживання, інтенції учасників андрагогічного процесу, а й формує специфічну смислову царину, в якій кожен є автором такого смислоутворення. Відповідно, утворюється насичене активне середовище, що самоорганізується, в якому визначається саморозвиток особистості.

Принцип самоорганізації життєвого часу. Рефлексивна особистість завжди прагне до самовдосконалення заради досягнення високих результатів у своїй професійній діяльності. Андрагогіка має допомогти фахівцеві побачити його найближчі та віддаленні життєві та професійні перспективи. Для збільшення продуктивності та ефективності діяльності людина має забезпечувати самоорганізацію та самоконтроль свого життєвого часу. Андрагог має навчити слухача ефективно планувати власний час, допомогти зрозуміти свої справжні цілі і скласти план їхнього досягнення, розробити власну систему самоуправління часом. Також дорослій людині у своїй життєдіяльності важливо позбавитись від монотонності та рутини повсякденності, тому вона має вміти відводити час під різні види діяльності. Таким чином, життєвий час стає стратегією для реалізації величезної варіативності сценаріїв власного життя та множинності перспектив. Сама можливість здійснити певну кількість планів,

розпочати дії є дуже обмеженою часом. Людина може одночасно робити тільки щось одне, вона мусить включитися до накладеної на неї послідовності подій у зовнішньому світі. Тому вона мусить вміти не лише планувати свої дії, розробляти часову послідовність своїх вчинків за ступенями терміновості, а й створювати безліч альтернатив відповідно до власних можливостей та до неявних тенденцій когерентного середовища. Це забезпечує відкритість майбутнього та здатність мислити креативно.

Принцип розвитку креативного мислення. С. Кіров визначає: «Креативність і творче мислення є невід’ємними компонентами професійної підготовки фахівців-слухачів, оскільки це створює можливості для педагогів вивчати і використовувати новітні досягнення світової практики, та вносити свій внесок до розробки тих чи інших проблем з урахуванням наявного і набутого досвіду» [5, с. 41]. Життєдіяльність особистості одночасно є процесом накопичення різноманіття можливостей їх наступних тимчасових актуалізацій або кінцевих проявів. Реалізація попередніх можливостей завжди виявляється передумовою появи нових. Цей плинний, нестійкий комплекс флуктуацій, змін та взаємопереходів, нелінійних процесів упорядкування та хаотизації, актуального і потенційного є умовою появи самоорганізації, виникнення нового. Нове виникає в результаті флуктуацій як емерджентне, непередбачуване, у вигляді багатовимірного спектру можливих шляхів. Готовність до виникнення нового, до вибору з альтернатив уможлиблює нелінійне мислення, креативність як здатність переорієнтовуватися на нові виміри, забезпечувати подальший саморозвиток. Креативність є своєрідною технологією генерації нового. Шляхом трансформації і керованого розширення сприйняття реальності як майбутнього, креативність здатна системно організувати теперішнє. Підтримуємо думку Д. Чернавського [8] про те, що креативність – творче конструювання у режимі самоорганізації процесу мислення. У цьому сенсі креативність відрізняється від творчості, як генерації нового знання, вмінням використання вже існуючих актуальних властивостей, зв’язків, відносин, хоча і прихованих. Креативність передбачає створення, проектування таких властивостей із вже існуючих елементів. Андрагогіка має забезпечити вищий ступінь розвитку креативного мислення особистості, яка зможе створювати альтернативні шляхи розвитку своєї діяльності, безпосередньо приймати нестандартні, творчі рішення, долати невизначеність ситуації.

Принцип розвитку творчого потенціалу. Як відомо, творчість – це діяльність зі створення чогось якісно нового, оригінального у свідомості й соціальній практиці. Вона характеризується продукуванням нових результатів, здатністю по-новому вирішувати старі завдання. Творча діяльність спрямована на майбутнє, вона не вписується до усталених норм й стереотипів мислення. Вона спрямована не на здійснення дії, а на реалізацію потенційних можливостей. Креативне, нелінійне мислення є

умовою творчої діяльності особистості. Творчість характеризується некерованою спонтанністю, креативність – керованою продуктивною уявою. Відповідно, творчий потенціал є ресурсом творчих можливостей людини, здатністю людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому. Перш ніж вимагати від дорослої людини інновацій, потрібно створити умови, аби вона усвідомила власні акмеологічні резерви, креативні ресурси та можливості їхньої реалізації, як це знання можливо конструктивно використовувати при вирішенні зовнішніх і внутрішніх особистісних і професійних задач. Таким чином, андрагогіка є системою збудників і супроводу професійного саморозвитку та становлення професійної індивідуальності особистості.

Відтак, готовність вчителя до роботи з обдарованими учнями є результатом його цілеспрямованої системної підготовки, що фундується на головних андрагогічних принципах: самоосвіти, самодетермінації, самокорекції, актуалізації результатів навчання, інтерсуб'єктивності, організації життєвого часу, розвитку креативного мислення та розвитку творчого потенціалу. Зазначені принципи є базовими у підготовці вчителів до роботи з обдарованими дітьми та визначають зміст підвищення кваліфікації вчителя у цілому. Зважаючи на це, необхідно виходити не з окремих елементів, принципів навчання, а з цілісної моделі професійної діяльності спеціаліста та його підготовки в системі неперервної освіти. Процес такої підготовки передбачає реалізацію синергетичного підходу, що уможлиблює створення креативного середовища, в якому реалізуватимуться інноваційні ресурси як вчителя, так і обдарованого учня. Вчитель, що навчається та навчає, повинен оволодіти способами самодетермінації, самоактуалізації і самореалізації. Лише достатньо високий рівень розвитку андрагогіки зможе впливати через освіту дорослих на цивілізаційні, інноваційні процеси суспільства. Відтак, зростаючий освітній потенціал особистості та суспільства повинен забезпечити потужні позитивні зрушення в економічній, інтелектуальній та духовній сферах.

Важливою умовою підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями є формування креативного середовища, в якому становлення та розвиток цілісної, креативної особистості спрямовано на реалізацію інноваційної діяльності. Розуміння андрагогіки як моделі освіти, яка формує в особи здатність до інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, потребу в самоосвіті, здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови й можливість впливати на них є синергетичним. При застосуванні принципів синергетики до системи освіти дорослих можливо вирішити основні андрагогічні проблеми, такі як: стереотипізація мислення, актуалізація креативності, розвиток творчого потенціалу особистості. Це дозволить створити інтегровану теоретико-методологічну модель андрагогіки, як інноваційної освіти, що орієнтована на практичну герменевтику індивідуальних випадків. Саме з позицій

синергетики, на переконання В. Буданова, освіта перетворюється на «нелінійну ситуацію відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, на процес, що сприяє пробудженню власних сил того, хто навчається, співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу» [2, с. 97]. Такий процес, на відміну від традиційної моделі засвоєння знань, розкриває креативні ресурси людини та формує у неї здатність змінювати способи власної діяльності у складних, нестабільних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акопова, М. А. Проблема актуализации инновационного (творческого) мышления в системе постдипломного образования / М. А. Акопова, Н. Г. Ферсман // Науч.-технич. ведомости СПб государственного политехнического университета. – 2010. – № 105. – С. 148–152.
2. Аршинов В. И. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехович. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
3. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании / В. Г. Буданов // Философские проблемы образования. – Москва : РАГС, 1996.
4. Калиновский Ю. И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых : монография / Ю. И. Калиновский. – М., 2000. – 214 с.
5. Киров С. Г. Андрогиогические аспекты формирования корпоративной компетентности современного специалиста / С. Г. Киров // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 28–49.
6. Лерер Дж. Как мы принимаем решения / Дж. Лерер ; [пер. с англ. М. Бабичевой]. – М. : Астрель: CORPUS, 2010. – 352 с.
7. Пехота О. М. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, І. В. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старєва. – К. : Видавничий дім «Букрек», 2006. – 96 с.
8. Чернавский Д. С. Проблема творчества с точки зрения синергетики [Электронный ресурс] / Д. С. Чернавский, Н. М. Чернавская. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/CherSyn10.htm>
9. Шюц А. Структури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман ; [пер. з нім. Вахтанга Кебуладзе]. – К. : Український Центр духовної культури, 2004. – 560 с.

Галина Кондрацька

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Узагальнено підходи до підготовки майбутнього учителя фізичного виховання. Виявлено необхідність підсилення навчального процесу формами і методами для формування високого рівня комунікативної підготовки вчителя фізичного виховання. Показано поетапне формування рівня комунікативних знань та вмінь у студентів на факультетах фізичного виховання.

Ключові слова: комунікативна підготовка, вчитель, знання і вміння.

Першочерговим завданням вищих навчальних закладів, враховуючи вимоги нового «Закону про вищу освіту», є вмотивоване поетапне формування у студентів факультету фізичного виховання здатності до активної самостійної творчої діяльності в галузі фізичного виховання, спорту та здоров'я людини.

Знань, які здобувають студенти у ВНЗ, стає недостатньо не тільки з часом, їх нестача відчувається з перших кроків самостійної професійної діяльності. У зв'язку з цим важливою умовою професійної підготовки сучасного вчителя фізичного виховання є поетапне формування у нього високого рівня комунікативної підготовки.

Темпи реального життя все більше актуалізують наукове та методично обґрунтоване застосування фізичної культури і спорту не тільки в навчально-виховному процесі, але й у побутовій і трудовій сфері. Тому вища школа повинна не тільки закласти міцний фундамент знань, але й надати можливість самостійно їх поповнювати і оновлювати в міру їх необхідності, стає необхідним пошук нових науково-обґрунтованих умов відповідно до практики фізичного виховання та стану спорту в державі.

Основним завданням у підготовці студентів на факультетах фізичного виховання є формування високого рівня знань та вмінь відповідно до вимог системи навчання. Аналіз навчально-виховного процесу свідчить про необхідність розширення умов формування інформаційно-комунікативного простору у майбутніх учителів фізичного виховання. Сучасна вища школа має усі можливості розширити практичну базу для поетапного формування комунікативної підготовки фахівця. Таким чином, якість підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання в повній мірі залежить від його здатності сприймати, аналізувати та відтворювати процеси, які не тільки відбуваються в системі освіти, але й регіональні особливості, традиції школи, потреби батьків і дітей.

Мета дослідження: розкрити етапи формування комунікативної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання.

Дослідження, проведені науковцями у сфері педагогічної освіти показують, що на сьогоднішній день актуальною залишається проблема формування компетентності сучасного учителя (М. Гриньова, О. Дубасенюк).

Багато уваги науковці приділяють проблемі пошуку створення нових умов покращення фахових знань, вмінь та навичок, вимог до учительської професії (В. Сластьонін); уміння і якості, необхідні учителеві (А. Маркова); формування професіограми (В. Сластьоніна); модель діяльності учителя (Н. Кузьміна); модель педагогічної культури (В. Гриньова); у сфері фізичного виховання актуальним залишається завдання співставити проблеми держави, громадськості та школи.

В. Ковальчук виокремлює об'єктивні передумови потреби в модернізації професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного фахівця: 1) глобалізаційні зміни – глобалізація, становлення інформаційного суспільства, нова світова динаміка, тероризм і загроза світової війни, локальні конфлікти і потреба формування «громадянина світу», полікультурне виховання тощо; 2) внутрішні зміни – становлення державності, демократичні і ринкові перетворення, зміна духовно-морального клімату, загострення соціальних проблем бідності, демографії, екології тощо [7].

Серед суб'єктивних факторів автор розрізняє: а) зміну ідеологічної парадигми розвитку; б) зміну співвідношення раціонального та ірраціонального знання (науки і релігії); в) змістовне оновлення системи гуманітарного знання (філософія, політологія, соціологія); г) зміну загальнонаукової картини світу [7].

Ю. Голенкова вважає, що специфіка уроків фізичної культури у середній школі характеризується проявленням високого емоційного напруження учнями та відповідальністю вчителя за їх здоров'я та життя. На її думку, вчитель фізичної культури повинен володіти професійно важливими якостями педагога [6].

Н. Костихін зазначає, що одна зі сторін формування професіоналізму педагога – компетентність у педагогічній діяльності [7].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що комунікативна компетентність визначається як глобальна, ключова, загальна, предметна. Відтак її формування є ключовим завданням у період професійної підготовки майбутнього педагога [1].

У науковій літературі визначено функції комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, базується на знаннях і життєвому досвіді особистості;
- здатність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню

себе та інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних стосунків і умов соціального середовища;

- готовність і вміння знаходити контакт з людьми;
- внутрішня регуляція комунікативних дій у ситуаціях міжособистісної взаємодії [4].

Н. Волкова зазначає, що основними вимогами взаємодії учня й педагога повинні бути [4]:

- креативність;
- комунікативність;
- педагогічна діагностика для виявлення творчого потенціалу особистості кожного учня;
- творча співпраця педагога й учня, що передбачає спільну мету – формування творчої та всебічно розвиненої особистості.

О. Пюра [10], І. Цимбалюк [13] висвітлюють результати теоретичного вивчення проблеми розвитку професійної комунікативної діяльності учителя загальноосвітньої школи.

Педагогічні ідеї про роль і місце професійно-педагогічної діяльності учителя загальноосвітньої школи, як невід'ємної складової частини гуманного ставлення до дітей, завжди були основою вітчизняної педагогіки.

Г. Балахнічова, Л. Заремба пропонують поділити *процес технології професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання і спорту умовно на три етапи, а саме: довузівський, вузівський, післявузівський. Кожен етап підготовки має свої особливості, провідні форми і методи роботи, спрямовані на формування професійної майстерності* [2].

Вимоги до професійної компетентності фахівців фізичного виховання дітей в Україні досліджено й узагальнено С. Волковою [5], Р. Карпюк [11], загальнопедагогічний компонент містить:

– знання нормативних документів у галузі фізичного виховання; програмно-педагогічні вимоги до фізичного виховання дітей; теоретичні основи, зміст і структуру понять: фізична культура, фізичне виховання, фізичний розвиток, фізична готовність до життя, рухова підготовленість, фізкультурна освіта, фізична досконалість; закономірність анатомо-фізіологічного, нервово-психічного розвитку дітей; методики фізичного виховання дітей;

– знання теоретичних основ фізичного, психічного і духовного здоров'я людини; різних технологій фізичного, психічного і духовного оздоровлення; особистих потреб, інтересів, мотивів і схильностей людини й особливо дітей до оздоровлення і самооздоровлення;

– вміння виконувати різні види гімнастичних вправ; володіти тілом, фізичними якостями; займатися фізкультурною і спортом у повсякденному житті, збалансовано харчуватися, загартовуватися; використовувати сучасні оздоровчі технології; психічної й емоційної саморегуляції (бути радісним, добрим, чуйним, спокійним, уважним); формувати в собі чисті

думки, позитивне ставлення до дітей, до ближнього, до природи, до життя.

За результатами наукових досліджень виокремлено три рівні професійної компетенції фахівців фізичного виховання [3; 5; 12]:

– високий рівень відповідає педагогічній майстерності фахівця-новатора, який відзначається наявністю професійно-управлінського, науково-педагогічного, науково-методичного, соціального, фізкультурно-оздоровчого компонентів; чіткою спрямованістю на побудову системи фізичного виховання дітей та підлітків, на структурно-професійне керівництво і досягнення високого рівня фізичного розвитку, рухової підготовленості і міцного здоров'я тих, хто займається; оволодінням технологією управління дидактичною, виховною і соціально-педагогічною підсистемами; усвідомленням позитивного ставлення до цінностей педагогічної професії, умінням педагогів використовувати стратегію освіти системи фізичного виховання як способу формування особистості; умінням визначати мету, завдання і структуру різних форм роботи з фізичного виховання відповідно до рухових потреб, їхніх рухових інтересів, анатомо-фізіологічних можливостей; умінням володіти аналітичною діяльністю і самоаналізом; свідомим ставленням до здорового способу життя;

– достатній рівень професійно-управлінської компетенції фахівців фізичного виховання відповідає їхній педагогічній майстерності щодо стабільного функціонування. Отже, професійно-управлінський компонент дидактичний, соціально-комунікативний й фізкультурно-оздоровчий є цілком сформовані. Проте відсутній творчий підхід до реалізації загальнопедагогічного і науково-методичного компонентів. Не спостережено традиційні методи і прийоми формування рухових умінь і навичок дітей, їхнього оздоровлення. Формальна педагогічна увага спрямована на фізичне виховання тих, хто навчається. Нестабільним є процес управління системою фізичного виховання. Імпульсивність проявляється лише у задоволенні особистої діяльності, тому тривожність зростає під час невдач. Яскраво вираженим є невміння регулювати особисту фізичну і психічну працездатність;

– середній рівень професійно-управлінської компетенції вчителів фізичного виховання відповідає педагогічній майстерності фахівців, які лише адаптуються до управління. Вони ще не достатньо засвоїли усі елементи професійно-управлінського, загально-педагогічного, дидактично-виховного і фізкультурно-оздоровчого компонентів; недостатньо володіють технологією побудови структури управління системою фізичного виховання учнів; у них спостерігаються негаразди у виконанні управлінських функцій (невміння здійснювати аналітичну діяльність та інформаційне забезпечення); нестійке уміння навчати учнів технології організації рухових занять, а також їхнього виховання і оздоровлення. Недостатнім є рівень навичок для зацікавлення тих, хто займається

руховою активністю, фізичним розвитком, їхнім рівнем рухової підготовленості і здоров'я; невміння адекватно оцінювати свої можливості; пасивність, відсутність віри у свої сили; невміння формувати в дітей комунікативні здібності й особливо вступати в ділові стосунки з колегами, батьками; недостатнє бажання самовдосконалення фізичного, психічного і духовного стану.

Фізичне виховання як навчальна сфера і сфера діяльності має свої специфічні особливості: здійснюється з урахуванням умов характеру майбутньої професійної діяльності, містить у собі елементи професійно-прикладної підготовки, тобто вміння застосовувати засоби фізичного виховання відповідно до знань дітей та рівня фізичної підготовки, враховуючи стійкість організму до дій зовнішнього середовища.

Питання поетапної організації комунікативної підготовки майбутніх учителів вимагає часу та орієнтовано-діяльнісного підходу до проблеми.

Враховуючи актуальність теми та недостатність її наукової розробки, ми у своєму дослідженні пропонуємо такі етапи формування комунікативної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

На втягуючому етапі підготовки передбачалося чітке формулювання мети і завдань процесу формування професійної комунікативної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури, розробка програми та інструментарію експериментального дослідження (визначення досліджуваних понять, вибір і обґрунтування методик дослідження, розробка анкет, тематики творчих завдань), з'ясування специфіки і можливостей педагогічної практики для формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів фізичного виховання.

Організаційно-інформативний етап формує базові професійні знання та вміння студентів. Він спрямовується на модифікацію змісту навчально-виховної роботи у навчальному закладі шляхом використання нових форм, методів, засобів організації педагогічної практики. З метою формування зазначеної компетентності нами застосовувалася низка методів, зокрема акмеологічні тренінги, навчальні дискусії, діалоги, метод дебатів, інтерактивні методи («робота в парах», «експертні групи», створення ситуації успіху та ін.); проблемно-пошукові методи (метод мозкового штурму, метод можливих варіантів, або «дерево рішень»); методи моделювання ситуацій; аналіз публічних виступів, використання радіо-телевізійних програм, розробка конспектів, структурування тем уроків та виховних заходів, методи усного, письмового та комп'ютерного контролю та самоконтролю, творчі звіти з педагогічної практики, активна участь у науково-дослідній роботі, в конкурсах і олімпіадах, тематичних конференціях.

Під час підсумково-результативного етапу здійснено моніторинг ефективності розробленої методики формування комунікативної компетентності майбутнього учителя фізичного виховання, самоаналіз резуль-

татів педагогічної практики, оцінювання результатів практики студентів керівниками і визначення рівня сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Визначені вище етапи перш за все сприятимуть урізноманітненню навчально-виховного процесу на факультетах фізичного виховання. Запропоновані форми та методи допоможуть майбутньому вчителю ефективніше вирішувати завдання фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Врахування вимог втягуючого, організаційно-інформативного, підсумково-результативного етапів під час навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів фізичного виховання сприятиме чіткому формуванню їх комунікативної компетентності та стійкості до умов практики сучасної школи.

Виникає потреба у подальшому уточненні навчальних планів та змісту викладання навчальних дисциплін, які сприятимуть удосконаленню комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація : підручник [Електронний ресурс] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – Режим доступу : <http://ito.edu.ru/1998-99/h/andreev-t.html>.
2. Балахнічова Г. В. Формування професійної майстерності майбутнього фахівця фізичної культури : навч.-метод., посіб., для студентів випускних курсів ін-тів фіз. культури / Г. В. Балахнічова, Л. В. Заремба. – Луцьк : РВВ «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2004. – 82 с.
3. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-академічний аспект) : навчальний посібник / Л. Я. Бірюк. – К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. – 210 с.
4. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації : навчальний посібник / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2002.
5. Волкова С. С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури [Електронний ресурс] / Волкова С. С. / Режим доступу : www.rusnauka.com/.../27099.doc.htm
6. Голенкова Ю. В. Психологічний аналіз специфіки праці вчителя фізичної культури / Ю. В. Голенкова // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – № 3. – С 6–9.
7. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Ковальчук. – К., 2006. – 35 с.
8. Костихин Н. М. Акмеологические аспекты профессионально-педаго-

- гической подготовки специалиста по физической культуре и спорту / Н. М. Костихин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 10. – С. 12–16.
9. Малашевська К. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців: теоретичний аналіз / К. О. Малашевська // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Л. Українки. Педагогічні науки. – 2010. – № 13. – С. 99–101.
 10. Пюра О. Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів / Пюра Олена // Гуманітарний вісник : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – Вип. 22: Педагогіка, психологія, філософія. – С. 171–175.
 11. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Карпюк Роман Петрович. – Вінниця, 2005. – 204 с.
 12. Проект: Открытый университет педагогического мастерства // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа-парк. – 2002. – № 4. – С. 6–11.
 13. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування / І. М. Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2008.

УДК 37.02.01/09

Ірина Нестайко

РОЗВИТОК ДИДАКТИЧНОЇ ІНІЦІАТИВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ – ЗАПОРУКА ВИСОКОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

У статті розкрито роль, значення і завдання вчителя у сучасній школі, визначено специфіку роботи вчителя у школі, зосереджено увагу на проблемах дидактичної підготовки майбутніх вчителів, охарактеризовано шляхи підготовки студента до майбутньої професії за рахунок різноманітних форм організації занять у навчальному закладі, виокремлено один із нових методів навчання, яким є дискусія, проаналізовано види дискусій та розкрито їх роль у підготовці майбутнього учителя до роботи в школі, доведено ефективність педагогічної практики для підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: *навчання, педагогічна практика, процес навчання, попереднє навчання, вчитель, школа, підготовка до майбутньої професії, активізація студентів, методи навчання, робота з учнями.*

Роль і завдання вчителя, а також специфіка роботи в школі була предметом зацікавлень багатьох галузей науки, тому що як писав Й. В. Давід, «в жодній професії людина не має такого великого значення, як у вчительській професії» [7]. Професійні компетенції, а також особисті риси вчителя становлять основну умову ефективного педагогічного впливу, а також мають великий вплив на якість інтерперсональних відносин, рівень спілкування, і, врешті, на атмосферу в школі [7]. Правильна підготовка до професії вчителя повинна вести до набуття ним компетенцій, пов'язаних із вмінням розпізнавати потреби учня, а також вмінням співпрацювати в різноманітних міжлюдських ситуаціях. Особливу роль у цій сфері відіграють навчальні заклади і освітні системи для вчителів. Окрім академічних занять, безсумнівно, найбільше значення має студентська практика. Це своєрідне випробовування, на якому майбутній вчитель має можливість перевірити і впевнитися у своїх можливостях і відкрити слабкі сторони підготовки до майбутньої професії.

В рамках педагогічної практики студенти повинні отримати знання, які стосуються технології розумової праці дитини, збагатити свої інформаційні вміння і вдосконалити їх щодо вирішення складних шкільних ситуацій. Для того, щоб збільшити вміння використання студентами інформаційних технологій в дидактичному процесі, пропонується використовувати мультимедійні таблиці під час лекційних занять. Ще однією важливою підготовкою студента до майбутньої професії є ознайомлення

студентів із компетенціями, котрі дозволяють ефективно співпрацювати з недисциплінованим учнем під час занять, а також розв'язувати складні проблемні ситуації в школі [10].

Проблема дидактичних, методичних та виховних аспектів сучасної підготовки майбутнього вчителя знаходиться в центрі уваги багатьох зарубіжних науковців: В. Оконя, М. Гжегожевської, С. Фреймана, М. Фрейман, К. Крашевського та ін. Аналіз джерел дозволяє нам стверджувати, що проблема дидактичних, методичних та виховних аспектів сучасної підготовки майбутнього вчителя актуальна та багатогранна, що зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо методичного супроводу шкільної практики майбутнього фахівця.

Мета статті – зосередити увагу на проблемах дидактичної підготовки майбутніх вчителів та охарактеризувати шляхи підготовки студента до майбутньої професії.

Ефективність реалізації основних питань реформи в системі освіти безпосередньо залежить від якості роботи вчителів. Велике значення має їх обізнаність, прихильність і професіоналізм. Постійно змінні функції освіти і зростаючі завдання перед вчителями змушують звертати увагу на ефективну підготовку їх до навчально-виховної роботи в умовах перемінної реальності школи.

Проведені дослідження і шкільна практика показали, що про результати праці вчителя свідчить винесена з навчального закладу професійна підготовка. Виконання складних завдань, які стоять перед загальноосвітньою школою у сфері різноманітних галузей вимагає всесторонньої підготовки вчителів різних спеціальностей.

В даній статті ми намагаємось зосередитись на проблемах дидактичної підготовки майбутніх вчителів, яка становить один з основних чинників, що є найбільш вирішальним у якості дидактичних і виховних результатів роботи з учнями. У навчанні вчителів важливу роль відіграє предметна дидактика. Її метою є не лише озброєння студентів необхідними знаннями, але також формування у них відповідних вмінь практичного характеру, потрібних для виконання функції вчителя-вихователя, для розв'язання типових дидактично-виховних ситуацій у школі. Разом з тим, дуже важливим є те, щоб в кандидатів до учительської професії сформувати навик «почуття голоду знань», який буде не лише чинником впровадження нового змісту і методів навчання, а й буде впроваджувати ініціативу у передачі актуальних знань за допомогою найкраще дібраних до цієї мети інструментів [8].

На даний момент існує досить багато опрацювань стосовно всесторонньої активізації студентів в процесі навчання, однак надалі пересічний студент часто налаштований на відтворення змісту, інтенсивне, поняттєве його опанування, використання навіть не власних записів, які він зробив під час проведених лекцій в навчальному закладі. Одним з

головних завдань науково-дидактичних працівників є більш глибока підготовка студента до майбутньої професії за рахунок різноманітних форм організації занять у навчальному закладі. Серед таких форм найбільш ефективними є лекції і практичні заняття, лабораторні заняття, заняття з використанням методу проектів та ін. [8]. Йдеться про те, щоб організовані і проведені вправи дали учасникам максимальні знання і відповідні їм уміння й навички. Головним завданням таких занять є розвиток вмінь оперування інтегрованими дидактичними знаннями, розвиток вмінь здобуття нових технологій роботи і оперування ними, а також вдосконалення особистості студента і його професійної етики. Реалізація вище наведених завдань вимагає використання таких форм роботи, які б дозволяли включити всіх студентів в активну участь в них. Куруючись такою вимогою, на початку семестру слід ознайомити студентів із детально опрацьованою річною або семестровою програмою вправ, тематично пов'язаною з системою лекцій, де міститься вказівка на літературу.

На розмовні практичні вправи кожен студент повинен прийти добре підготовлений. З метою пристосування студентів до систематичної підготовки слід зобов'язати їх письмово опрацьовувати теми завдань на основі пропонованої літератури. При цьому студентам пропонується кілька джерел літератури, слід заохочувати їх до пошуку різноманітних підходів розв'язку поставленого завдання, закликати самостійно, творчо формулювати окремі положення, нагадуємо про необхідність створення власної концепції розв'язання завдань, а також побудови власної структури письмового чи усного висновку [5].

Рівень самостійності і активності учасників занять підсилюємо через підбір відповідних дидактичних стратегій, які виходять із відомої концепції В. Оконя, яка показує результати інтеграції чотирьох способів учіння і навчання: учіння через усвідомлення, відкриття, переживання і діяльність [9]. Таким чином слід позбутися монотонного вербалізму і одноманітності стилю роботи студентів, які вже звикли, як показує досвід, бути пасивними у сприйнятті інформації. У сфері дидактичної діяльності ці зусилля проявляються у доборі різноманітних стратегій навчання: емоційної, інформаційної, проблемної і оперативної. На особливу увагу заслуговує в нашій роботі проблемна і оперативна стратегії, оскільки вони є дуже важливими у методичному навчанні, оскільки створюють потребу і можливість єднання елементів спеціальних знань і психолого-педагогічних знань на користь формування в них вмінь використовувати їх у школі, що має велике значення. Слід також наголосити на тому, що кожен студент повинен не лише запам'ятовувати інформацію, а й розуміти її, вміти застосовувати в типових і проблемних ситуаціях. На заняттях слід використовувати не лише традиційні методи, а й інноваційні технології.

Однією з таких нових методів навчання є дискусія. Кожна дискусія,

котра повинна виконувати своє призначення, повинна бути добре підготовлена, повинен бути вступ до неї і постановка проблеми. Вступом до дискусії може бути розповідь ведучого, фільм, аудіозапис фрагменту лекції чи навчальних занять. Слід так добирати зміст, щоб він викликав в учасників бажання висловитися й інтерес до виконання вправ. Щоб дискусія принесла очікувані результати, ведучий повинен дотримуватися наступних правил:

- слідкувати за тим, щоб тема і мета дискусії були повністю зрозумілі;
- викликати зацікавлення обговорюваною темою;
- створити атмосферу, яка б сприяла щирим відповідям і повазі різних становищ;
- не допустити до монополізації дискусії особами, домінуючими в групі;
- контролювати перебіг дискусії, формулюючи правильні запитання;
- в ході дискусії підсумовувати і робити висновки, враховуючи відповіді дискутуюючих;
- заохочувати студентів робити записи, шляхом занотовування найважливіших аргументів на дошці [7].

Дуже цікавою і важливою на заняттях дидактики і професійних предметів різновидом дискусії є панельна дискусія, яка ще називається дискусією спостережень [5; 7; 8]. Вона полягає у тому, що визначена група студентів (як правило на засадах добровільності) висловлюється на тему, раніше визначену вчителем, пропонуючи різні точки зору. Решта студентів можуть задавати питання безпосередньо, усно чи письмово, спрямовуючи їх до відповідного члена дискусійної групи. Керуючий групою, яким найкраще призначити студента, коли дискусія є вільною, перериває у певний момент відповіді учасників дискутуючої групи, в той час включаються в роботу учасники, які сидять в аудиторії. Після їхніх відповідей, в подальшому перебігу даної проблеми, яка вже більш розвинена дискутують «панелівці» [8]. Після дискусії з вибраної теми керуючий робить підсумки дискусії, виокремлюючи найбільш важливі моменти. Якщо виникає потреба доповнює дискусію вчитель, який проводить заняття. Вкінці, як правило, учасники дискусійної групи отримують оцінки, які пропонує, під керівництвом ведучого заняття, вибрана група з двох осіб студентів.

Як показала практика, заняття із використанням «панельної дискусії» спонукають до активності всіх учасників процесу і дозволяють залучатися до неї майже кожної хвилини.

Цікавим різновидом дискусії є також «тиха дискусія», яка називається метапланом. Вона полягає у тому, що під час її тривання учасники (студенти) створюють плакат, який є графічним скороченням дискусії. Учасники дискусії замість того, щоб відповідати усно, записують

свої думки на картках відповідної форми і кольору у формі коротких пропозицій. Потім приєднують їх до аркуша, поміщеного на дошці [7; 8].

Однак слід зауважити, що заняття з використанням різних видів дискусій найбільш ефективними будуть в малих групах, де всі учасники або їх більшість має відповідні знання з теми, яка обговорюється в дискусії. Правильно організована дискусія дає студентів можливість застосувати свої знання, сприяє логічному мисленню, виробляє вміння висловлюватися на наукові теми, готуючи, що є дуже важливим, до активної участі в науковому житті.

Деякі з вправ на заняттях з дидактики і професійних предметів орієнтовані на самостійне розв'язання студентами завдань і самостійний розв'язок дидактичних проблем. З цією метою проводиться частина занять, яка реалізується, використовуючи ситуативний метод. Він полягає у введенні студентів у якусь складну дидактичну ситуацію, з меншою чи більшою кількістю інформації, з рекомендацією її розв'язку. Основою проведення занять цим методом є підготовлені ситуаційні описи, які стосуються переважно ситуацій із шкільної практики. Вони відносяться до важливих питань підготовки кандидатів до вчительської професії, наприклад: формулювання мети навчання, використання дидактичних методів і засобів, засобів контролю і оцінки результатів навчання.

Слід підкреслити, що крім аудиторних занять важливою формою інтенсифікації підготовки студентів до нелегкої дидактичної роботи є заняття, які полягають у самостійному проведенні пробних уроків в рамках предметно-методичної практики в середніх школах, гімназіях і профтехучилищах. Студенти під час практики мають можливість ознайомитися із загальною структурою організації школи, з роботою класного керівника, і, що найважливіше, самостійно проводити заняття під контролем вчителів, які виконують функцію опікунів [8].

З вищесказаного можна зробити висновок, що педагогічна практика займає високий рівень підготовки майбутніх учителів, тому слід робити спроби модернізації цієї форми занять для кращого їх застосування, для повнішої підготовки випускника до реалізації різноманітних шкільних завдань. Для перевірки правильності перебігу кожного етапу цієї форми занять, а також найповнішого використання їх багатоаспектних цінностей в професійній підготовці було запроваджено обов'язкове написання звітів з проведених пробних занять.

Першу частину звіту становить підготовка дидактичних занять. Дана підготовка передбачає написання конспекту уроку, лише ретельна підготовка полегшить написання конспекту і гарантує його правильність, і тим самим правильність проведених згодом уроків. Конспект, як основний елемент підготовки до уроку, надається для перевірки і оцінки вчителів школи, в якій проходить практика.

Наступний етап обговорюваної педагогічної практики становить

безпосереднє проведення пробного уроку. Пробні уроки становлять для студентів поле для випробовувань своїх сил. Дають можливість перевірити себе, оцінити вчителями і колегами, перевірити вже існуючі методичні знання, а також визначити власні досягнення, досвід чи ще існуючі недоліки. Це спонукає до усесторонньої інтроспекції.

Самооцінка після проведених уроків повинна бути в другій частині так званого звіту, яка має назву: «Важливе про хід дидактичних занять» [7]. Свої роздуми студенти повинні вписати в дві рубрики: досягнення і недоліки. Це є дуже важливим для підготовки майбутнього відповідального і творчого вчителя, який, турбуючись про високу якість своєї роботи, буде хотіти і вміти сам себе контролювати, оцінювати і вдосконалювати власну методичну діяльність і організаційну.

Виділення досягнень і недоліків не визначає повністю самооцінку, корегування застосованої методичної діяльності і пошуку кращого виходу із ситуації. Тому виділено третю частину звіту примітки, роздуми, пропозиції, в якій студенти повинні виокремити причини окремих недоліків і можливість їх подолання в майбутній практиці. Примітки студентів, які становлять результат самостійного аналізу перебігу і результатів уроку, є причиною до обговорення його із вчителем школи. Слід зауважити, що студенти, які роблять навіть ряд помилок, але в результаті самокритичної оцінки вміють їх виокремити і знайти можливість їх подолання, наступні пробні уроки проводять як правило краще.

Такі звіти із проведених пробних уроків, набір питань щодо власних спостережень, протоколи вправ, присвячених дискусіям над пропонуваними групою заняттями становлять, як показав досвід, незамінну допомогу студентам в їхній подальшій практиці, в самостійній професійній діяльності, а особливо в перших кроках майбутньої роботи.

Таким чином, наведені пропозиції активізації студентів розглядаємо як дискусійні. Однак, слід зауважити, що навіть цих декілька рекомендацій, незважаючи на те, що вони не вичерпують всіх аспектів проблем дидактичних, можуть збагатити досвід осіб, котрі проводять заняття з різних предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bryzgalski P. Kilka refleksji na temat wychowania dowartości / P. Bryzgalski // Wychowawca. – 1999. – Nr 6. – S. 9–12.
2. Dziewiecki M. Wychowanie ku wartościom / Dziewiecki M. // Wychowawca. – 1998. – Nr 9. – S. 6–9.
3. Gołaszewska M. Istota i istnienie wartości / Gołaszewska M. – Warszawa : Wyd. PWN, 1990. – 48 s.
4. Grzegorzewska M. Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela / Grzegorzewska M. // Warszawa, Chowania (1938). – 87 s.
5. Kraszewski K. (red.) Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela /

- Kraszewski K. – Warszawa : PWN, 1995. – 118 s.
6. Krzemiński W. Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej / Krzemiński W., B. Moraczewska. – Włocławek: Wydawca: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku. – 1995. – 143 s.
 7. Frejman M. Rola praktyk pedagogicznych w rozwijaniu inicjatywy metodycznej przyszłych nauczycieli techniki / Frejman M. // [w:] Problemy Studiów Nauczycielskich, z. 4. – Kraków : Wyd. Naukowe WSP, 1990.– 117 s.
 8. Frejman St. D., W poszukiwaniu efektywności ćwiczeń z dydaktyki techniki / Frejman St. D. // [w:] Formy i metody ćwiczeń dydaktyk przedmiotowych, pr. zb. pod red. M. Sinicy, Zielona Góra, 1999 . – Wyd. WSP. – 121 s.
 9. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / Okoń W. – Warszawa, 1988. – 164 s.
 10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U z 2012 r., Nr 0, poz. 131).
 11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. RP 2009, nr 4, poz. 17).

Наталія Сівак

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА

У статті розглядається соціально-педагогічне партнерство як одна із умов соціалізації особистості студента вищого педагогічного навчального закладу. Варто відмітити, що у дослідженні партнерство розкривається як основа взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності та визначається суб'єктна роль учасників навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ. Окрім того, у висновках зазначено, що соціально-педагогічне партнерство може стати одним із основних інструментів як для реалізації потенціалу студентів, так і для перетворення оточуючого соціального середовища та життєвих умов – не як навчальної теорії, а як повсякденної соціальної практики, що й визначає її вплив на соціалізацію майбутнього педагога-професіонала.

Ключові слова: суб'єкти, соціалізація, соціально-педагогічне партнерство, взаємодія, вищий педагогічний навчальний заклад, навчально-виховний процес.

У педагогічних дискусіях представників освіти сучасності досить значний період переважає розгляд проблеми соціалізації особистості. Особливо гострим, на наш погляд, є питання соціалізації майбутнього працівника освіти. Адже незаперечним є той факт, що лише соціалізований вчитель зуміє створити умови для ефективної соціалізації підростаючої особистості.

Сучасне суспільство ставить перед освітою чіткі та конкретні завдання: формування активної, соціально мобільної, високопрофесійної, здатної адаптуватися в складних ситуаціях, самостійної в прийнятті рішень, відповідальної особистості, якій властиві особливості, визначені реаліями глобалізованого світу.

У контексті зазначеного, соціалізація студентів педагогічних навчальних закладів займає важливе місце в теорії і практиці діяльності вищої школи; будучи однією із найгостріших проблем, вона визначає перспективи розвитку соціальної педагогіки. На нашу думку, досить ефективною умовою процесу соціалізації є соціально-педагогічне партнерство між учасниками навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ.

Середсучасних науковців, які досліджують сутність соціалізації, особливості її перебігу в трансформаційних умовах, актуальними є напрацювання Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, Н. Сейко, С. Харченка та інші. За останнє

десятиліття різним питанням соціалізації студентів присвячено ряд дисертацій таких науковців: С. Савченко, Л. Дябел, І. Курліщук, Т. Лях, Н. Малюткіна, Г. Овчаренко та ін. М. Белякова, В. Виборнов, В. Виноградов, М. Гайворонський, О. Любимова, Т. Ляшенко, В. Міхєєв, О. Морозова, В. Петров, С. Соколова, Н. Сокур, Ю. Чуча та інші присвятили свої праці розгляду різних аспектів соціально-педагогічного партнерства.

Метою нашої статті є розгляд соціально-педагогічного партнерства як однієї з умов соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є той факт, що важливу роль у підготовці майбутнього фахівця освітньої галузі виконує вищий педагогічний навчальний заклад, де формується майбутнє нації, її суспільний та культурний генофонд.

У контексті зазначеної теми, вважаємо, що найбільш категоріально близьким до проблеми нашого дослідження є визначення Ж. Петрочко, яка розглядає соціалізацію особистості як «двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, і самостійного відтворення цих відносин» [9, с. 835].

Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети, соціально-педагогічні аспекти проблеми знайшли відображення в працях І. Беха, який досліджує проблему позиції та стратегії педагога в особистісно орієнтованому вихованні. Для нашого дослідження ці розробки стали фундаментальними, оскільки в них викладено положення про підготовку сучасного вчителя. Щодо становлення студентської молоді, то І. Бех вважає основним не втратити загальнолюдські цінності, «цінність людської індивідуальності», сприяти розвитку «потенціалу кожної особистості», будувати взаємини на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. «Входження студентської молоді у професійну сферу не повинно суперечити законам моральності, духовності», – зазначає учений [2, с. 405–408].

Поняття «партнерство» є предметом вивчення у багатьох сферах діяльності людини.

Розглядаючи термін «партнерство» зазначимо, що це система взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності.

У економічній енциклопедії «партнерство – це добровільна співпраця двох або кількох фізичних чи юридичних осіб, фірм, корпорацій, регіональних, міжрегіональних, міждержавних організацій, що беруть участь у спільних справах, проектах, програмах» [6].

Як форму організації компанії, фірми, яка створюється на основі договору між партнерами, в якому зазначаються їх права, обов'язки, відповідальність і т.д., визначає партнерство Н. Хрідіна [13, с. 13–18].

Т. Алексеєнко визначає партнерство як «характеристику взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної із сторін; узгоджені і злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності» [1, с. 329].

Важливим, на нашу думку, у розгляді зазначеної проблематики є психолого-педагогічне наповнення терміну «соціальне партнерство». Так, Л. Гусякова визначає соціальне партнерство як один із видів соціальної технології. Автор визначає одним із основних методів роботи у соціальному партнерстві – діалог, завдяки якому відбувається взаємодія між учасниками зазначеного процесу [9].

Заслуговує на увагу і позиція Т. Александрової, яка визначає соціальне партнерство у системі освіти як процес взаємодії, при якому представники різних соціальних груп, які мають свої інтереси у цій сфері, організовують спільну діяльність для покращення ефективності зазначеної взаємодії [11].

Л. Маєвська визначає такі рівні соціального партнерства:

- соціальне партнерство у межах вищого педагогічного навчального закладу;
- соціальне партнерство на рівні громади;
- соціальне партнерство на рівні регіону;
- соціальне партнерство на рівні держави.

Таке визначення рівнів соціального партнерства дозволяє нам, залучаючи студентів до спільної діяльності на різних рівнях, сприяти налагодженню комунікативної взаємодії, активізації, побудові внутрішніх і зовнішніх партнерських зв'язків, отримання теоретичних та практичних знань, «акумуляції, шліфуванню і застосуванню студентами умінь і навичок конструктивної взаємодії» [5] у суспільстві.

За дослідженнями Л. Глебової основними ознаками соціального партнерства є:

- рівноправність усіх учасників і їх компетентність у виокремленні, аналізі та пошуку шляхів розв'язання соціальних проблем, обговоренні змісту нормативно-правового забезпечення, що супроводжує цей процес;
- добровільність прийняття зобов'язань під час укладення договорів та угод;
- повна відповідальність за виконання прийнятих зобов'язань;
- досягнення домовленості без утиску інтересів будь-якої зі сторін на основі взаємних поступок, самообмеження, компромісу, консенсусу [3].

Варто вказати на те, що соціально-педагогічне партнерство, на нашу думку, має виражені соціальні й педагогічні характеристики, тобто ті, що стосуються взаємодії особистості й соціального середовища, а також процесів навчання, виховання і розвитку в означеному соціальному

середовищі.

Якщо ж розглядати соціально-педагогічне партнерство як категорію, то у контексті нашого дослідження вона є предметом вивчення саме соціальної педагогіки. Тому соціально-педагогічне партнерство ми визначаємо як конструктивну співпрацю зацікавлених сторін педагогічного ВНЗ; це така співдружність суб'єктів навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, в якій усі мають як рівні права, так і несуть відповідальність за якість результатів; це міра консенсусу цінностей, потреб, інтересів, спрямованих на досягнення ефективного результату – соціалізованої особистості майбутнього вчителя. Суб'єктами соціально-педагогічного партнерства є: адміністрація, викладачі, працівники, студенти вищого педагогічного навчального закладу, органи самоврядування: професійні спілки, студентські ради, навчальні заклади, соціальні служби, благодійні та громадські організації, фонди та ін.

Спираючись на теоретичні основи процесу соціалізації, зробимо висновок про те, що лише на основі соціально-педагогічного партнерства можливим бачиться нам становлення вільної, незалежної та глибоко моральної соціалізованої особистості.

У гуманістично орієнтованому педагогічному просторі, спрямованому на соціалізацію майбутнього працівника освітньої галузі, на наше переконання, партнерська стратегія посідає пріоритетне місце. Саме вона визначає суб'єктну повноцінність партнерів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів, хоч як би вони різнилися за віком, соціальним статусом, рівнем знань та досвідченістю. Підтвердженням цієї думки є нормативні акти Міністерства освіти і науки України, напрацювання Національної Академії педагогічних наук України, де одним із основних завдань є саме демократизація стосунків між учасниками навчально-виховного процесу, повага гідності кожного із них [5].

На нашу думку, соціалізація особистості у вищому педагогічному навчальному закладі на пряму залежить від того, наскільки вміло студент володіє комунікативними вміннями та навичками. Як відмічає А. Реан, процес соціалізації «нерозривно пов'язаний із спілкуванням та спільною діяльністю людей» [10, с. 34]. Більше того, навички та вміння ефективного спілкування засвоюються поступово, в процесі соціально-педагогічного партнерства, зважаючи на тему нашого дослідження, у педагогічному ВНЗ.

Аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок про те, що цілі головних партнерів соціально-педагогічної взаємодії, викладача та студента, у вищому педагогічному навчальному закладі не є повністю тотожними.

Цілі викладача, на нашу думку, можна визначити таким чином:

- з метою ефективною соціалізації оптимізувати освітньо-виховний процес студентів вищих педагогічних навчальних закладів;
- спрямувати освітньо-виховний процес на створення умов для соціалізації студентської молоді, майбутніх педагогів;
- сприяти моральному та особистісному розвитку студентської

молоді вищих педагогічних навчальних закладів.

Студенти, як свідчать наші спостереження, не усвідомлюють усіх цілей освітньо-виховного процесу, особливо віддалених. Найчастіше відбувається обмежене розв'язання конкретної навчально-виховної задачі з найближчими наслідками.

Особливість педагогічної діяльності полягає в тому, що, на відміну від студентів, викладач тримає в свідомості одночасно і близькі, і віддалені цілі своєї діяльності. Специфіка роботи викладача вищого педагогічного навчального закладу, як підтверджують результати нашого дослідження, полягає ще й в тому, що він має навчити студентів, майбутніх фахівців освітньої галузі, вмінню будувати, вести відкритий дружній та ефективний діалог із вихованцями.

Щодо мети педагога, то вона найчастіше під час соціально-педагогічного партнерства не декларується, а має прихований характер, і практично кожна репліка оцінюється як та, що навчає та виховує. Такий стиль взаємодії, як правило, фактично не має кінця. Якщо окремі його фрагменти закінчуються разом з виконанням, то загалом він триває протягом всього періоду навчання конкретного студента у цього викладача.

Цілі соціально-педагогічного партнерства як умови соціалізації, на нашу думку, не будуть досягнуті окремими фрагментами спілкування, оскільки те, що для студентів виступає як остаточне виконання окремого завдання і, отже, досягнення мети, кроку в процесі введення студентської молоді в суспільство, для викладача – це лише перша сходинка до засвоєння студентською молоддю необхідних знань для майбутнього життя та освоєння основних соціальних ролей: громадянина, професіонала, сім'янина. Більш того, усе те, в чому студентство, майбутні педагоги, вбачають засвоєння способів розв'язання певних завдань, педагог може розцінювати як одну із передумов розвитку здібностей, що є необхідним у процесі пошуку себе як особистості, в процесі самореалізації, в процесі соціалізації майбутніх працівників освіти.

Аналіз педагогічної літератури дозволяє нам зробити висновок про те, що позиції суб'єктів у соціально-педагогічному партнерстві чітко фіксовані: викладач навчає, наставляє, виховує; студент навчається, прислухається, приймає виховний імпульс та певним чином реагує на нього. Незаперечним є і той факт, що у соціально-педагогічному партнерстві керівна роль належить викладачу, однак у процесі діяльності така керівна роль, на нашу думку, має приховуватися, а викладач повинен уникали відвертих, прямих впливів.

На нашу думку, соціально-педагогічне партнерство сприяє соціальній активності, а звідси – успішній соціалізації студентів, майбутніх педагогів. Окрім того варто зазначити, що сучасна ситуація вимагає від людей більш творчої ініціативи та активності для створення комфортних життєвих умов, необхідних для реалізації потенціалу студентів. І, як висновок, соціально-педагогічне партнерство може стати одним із основ-

них інструментів як для реалізації цього потенціалу, так і для перетворення оточуючого соціального середовища та життєвих умов – не як навчальної теорії, а як повсякденної соціальної практики, що й визначає її вплив на соціалізацію майбутнього педагога-професіонала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев Т. Ф. Социальная педагогика : словарь-справочник / Татьяна Федоровна Алексеев. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 839 с.
3. Глебова Л. Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона : автореф. дис. на соиск. научной степени док. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. Н. Глебова. – Арзамас, 2009. – 60 с.
4. Доценко И. Г. Социально-педагогическая деятельность: от классики до современности / И. Г. Доценко // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 50–54.
5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/.
6. Маєвська Л. М. Соціальне партнерство у структурі моделі професійної підготовки соціального педагога [Електронний ресурс] / Л. М. Маєвська. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/4348>
7. Михеев В. А. Основы социального партнёрства: теория и политика : учеб. пособие / В. А. Михеев. – М. : Экзамен, 2001. – 448 с.
8. Мочерний С. В. Економічна енциклопедія / С. В. Мочерний. – Академія, 2002. – 952 с.
9. Петрочко Ж. В. Соціалізація особистості / Ж. В. Петрочко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 835–836.
10. Реан А. А. Анализ вербального взаимодействия как метод исследования педагогической деятельности / А. А. Реан // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива. – Л. : Наука, 1988. – С. 34–41.
11. Роєнко С. О. Партнерство як умова ефективної організації соціально-педагогічної практики студентів / С. О. Роєнко // Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів : матеріали науково-методичного семінару (Умань, 24 квітня 2013 р.) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2013. – С. 131–133.
12. Соціальне партнерство в Україні: перспективи законодавчого регулювання // Україна: аспекти праці. – 1998. – № 2. – С. 22.
13. Хридина Н. Н. Образовательный заказ как институциональная форма социального диалога / Н. Н. Хридина // Социальный диалог в сфере профессионального образования и труда Свердловской области. Тасис, Проект ДЕЛФИ. – Екатеринбург, 2000. – С. 13–18.

Наталія Скрипник

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті узагальнено погляди науковців на трактування поняття «педагогічний супровід» на основі співставлення з поняттями «педагогічне керівництво», «педагогічна підтримка», «педагогічна допомога». Визначено сутність педагогічного супроводу формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців, виділено й обґрунтовано його напрями. Схарактеризовано ролі педагогів при здійсненні педагогічного супроводу (супервайзер, модератор, медіатор, наставник, тьютор, фасилітатор) і стратегії поведінки в них.

Ключові слова: педагогічний супровід, педагогічна підтримка, студенти, суб'єктна позиція.

Сучасні пріоритети розвитку системи вищої освіти України передбачають як якісну фахову підготовку студента, так і гармонійний розвиток його особистості, становлення його як суб'єкта своєї освітньої, суспільної і професійної життєдіяльності. Тобто, одним із завдань сучасної вищої освіти є формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Відповідно, пошук педагогічних умов, які сприяють підвищенню ефективності даного процесу, набули наразі особливої актуальності.

Окремі питання щодо формування суб'єктної позиції особистості у студентської молоді досліджено у роботах, які присвячені: формуванню суб'єктної позиції курсантів (Н. Щукіна), студентів педагогічних ВНЗ (Ф. Блієва, А. Гогоберидзе, А. Лебедев, О. Цимбал), студентів мовного ВНЗ (Н. Проніна) і немовного ВНЗ (Н. Іванцова), в процесі післядипломної освіти (О. Акулініна), у волонтерській діяльності (О. Богданова). Проте дослідження щодо становлення і розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців стосуються здебільшого аудиторної діяльності, тоді як можливості позааудиторної діяльності у цьому процесі враховуються недостатньо.

Мета даної статті полягає у визначенні сутності і напрямів педагогічного супроводу формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців у позааудиторній діяльності як умови підвищення ефективності означеного процесу.

У довідковій літературі [1] поняття «супровід» пов'язується з дієсловом «супроводжувати», яке в першу чергу має такі тлумачення: йти, їхати разом з ким-небудь у якості супутника, поводитися; слідувати разом з ким-небудь, чим-небудь для охорони, конвоювання, указання шляху; бути,

перебувати завжди разом з ким-небудь, чим-небудь; бути супутником кому-небудь, чого-небудь. Вивчення існуючих у сучасній науковій літературі поглядів на трактування поняття «педагогічний супровід» показало відсутність його єдиного, загально визнаного тлумачення. Так, К. Александрова визначає його як тип педагогічної діяльності, сутність якого полягає як у превентивному процесі навчання вихованця самостійно планувати свій життєвий шлях і індивідуальний освітній маршрут, організовувати життєдіяльність, вирішувати проблемні ситуації, так і в перманентній готовності адекватно відреагувати на ситуацію його емоційного дискомфорту [2, с. 11]. Н. Яковлева це поняття трактує як «педагогічно доцільну систему заходів впливу на процеси освітньої сфери, що забезпечує зниження відхилень від оптимальної траєкторії їх розгортання» [3, с. 47]. Л. Новосьолова під педагогічним супроводом розуміє допомогу тому, хто навчається у формуванні орієнтаційного поля розвитку, в якому відповідальність за дії лежить на ньому самому. Також дослідниця зазначає, що супровід – це родове, загальне поняття, «допомога» і «підтримка» – його видові частини [4, с. 178]. Науковці по-різному трактують це поняття, часто ототожнюючи його з поняттями педагогічної допомоги, підтримки або керівництва, а часом – розділяють ці поняття. У зв'язку з цим необхідним для дослідження є співставлення понять «педагогічна підтримка», «педагогічне керівництво» із терміном «педагогічний супровід». М. Бившева зазначає, що вихідним для терміну «педагогічний супровід» стало поняття «педагогічна підтримка» [5, с. 59].

Концепція педагогічної підтримки отримала наукове обґрунтування у працях вченого-гуманіста О. Газмана. Педагогічну підтримку він розуміє як «процес спільного з дитиною визначення її особистих інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перепон (проблем), пов'язаних з фізичним, психічним здоров'ям, які заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів в навчанні, самовихованні, спілкуванні, здоровому способі життя, професійному самовизначенні» [6, с. 28]. На думку певної групи науковців [7], педагогічна підтримка і педагогічний супровід – це різні форми педагогічної діяльності, об'єднаних тим, що вони орієнтовані на розвиток індивідуальності. Вчені розподіляють види педагогічної діяльності за віковими групами вихованців: турбота – малюкам, допомога – молодшим, підтримка – підліткам, супровід – старшокласникам. Вони вважають, що педагогічна підтримка поступово переростає в педагогічний супровід дитини в освіті, і пропонують наступні визначення: педагогічна підтримка є процесом створення умов (спільно з дитиною) для свідомого самостійного вирішення нею ситуації вибору за умови, якщо дитина не справляється сама; тоді як педагогічний супровід – це процес зацікавленого спостереження, консультування, особистої участі, захоплення максимальної самостійності підлітка в проблемній ситуації при

мінімальному в порівнянні з підтримкою участю педагога. Педагогічний супровід передбачає вміння педагога бути поруч, слідувати за учнем, супроводжуючи в його індивідуальному просуванні в учінні.

Ми згодні з поглядами К. Александрової [2], яка вважає, що педагогічний супровід відрізняється від підтримки не стільки зменшенням ступеня втручання дорослого в процес освіти, скільки умінням самого вихованця вирішувати свої навчальні та особистісні проблеми. Зауважимо, що нерідко означене вміння не має прямої залежності від віку вихованця. Тому здійснення педагогічного супроводу, на наш погляд, передбачає надання студентам педагогічної підтримки і допомоги у разі необхідності. Слід також зазначити, що педагогічний супровід і підтримку, які раніше розглядали стосовно дітей шкільного віку, на сьогоднішній день набули актуальності на всіх етапах освітнього процесу, незалежно від віку тих, хто навчається.

Основні відмінності педагогічного супроводу, які не допускають його змішування з близькими за змістом дефініціями «педагогічна допомога» та «педагогічна підтримка» сформульовані Н. Яковлевою [3, с. 47–48]. Отже, педагогічний супровід: 1) на відміну від допомоги і підтримки має тривалий і безперервний характер; 2) завжди «прив'язаний» до певного процесу, доповнює і супроводжує його, в той час як допомога і підтримка – тимчасові впливи, що забезпечують короткі зв'язки з даним процесом; 3) полягає у здійсненні конкретних дій з боку педагога, таких як: спостереження за перебігом процесу і його аналіз ситуацій, розробка системи заходів, пропонувані студенту, консультування; 4) є більш масштабним педагогічним явищем, яке в свій склад може включати і допомогу і підтримку.

М. Боритко також розрізняє поняття «педагогічне керівництво», «педагогічна підтримка» і «педагогічний супровід». На його думку, педагогічне керівництво припускає таку допомогу, за якої ініціатива і відповідальність при визначенні цілей, відбору засобів та корекції діяльності належить педагогу; педагогічна підтримка передбачає визначення інтересів вихованця, виявлення способів подолання труднощів у спільній діяльності педагога і вихованця; педагогічний супровід передбачає ініціативу вихованця у виборі оптимальних рішень щодо виходу з проблемної ситуації. Завданням педагога в останньому випадку є створення і розвиток різнобічних умов для можливості прийняття вихованцем кращого вирішення виниклої труднощі [8, с. 44].

Особливості понять «педагогічне керівництво» і «педагогічний супровід», що підкреслюють відмінності між ними, зазначила Н. Яковлева [3, с. 48]: супровід більшою мірою, ніж керівництво враховує інтереси його суб'єктів; керівництво є впливом керуючої системи, тоді як супровід – це взаємодія суб'єктів супроводжуючого і супроводжуваного процесів; керівництво в принципі не залежить від доброзичливості відносин між

суб'єктами, тоді як для супроводу вони є найважливішою умовою реалізації; супровід меншою мірою зачіпає (змінює) аспекти супроводжуваного процесу, ніж керівництво – керований; результат керівництва менш варіативний, ніж супроводу; керівництво допускає менше самостійності та активності суб'єктів, ніж супровід; при супроводі у суб'єктів більше можливостей проявити творчий потенціал, ніж при керівництві.

Таким чином, на основі співставлення понять «педагогічна підтримка», «педагогічний супровід» і «педагогічне керівництво», можна зробити висновок, що педагогічна підтримка пов'язана насамперед з подоланням конкретних проблем того, хто навчається і реалізується педагогами в проблемній ситуації. Педагогічний супровід передбачає тривалу, заздалегідь сплановану діяльність, спрямовану на запобігання труднощів у того, хто навчається, за потреби в його межах надається і підтримка, і допомога. У порівнянні з педагогічним керівництвом, педагогічний супровід носить більш м'який характер і передбачає більше самостійності й активності вихованців.

У дослідженні спираємося на думку К. Александрової [2, с. 22], яка розуміє спеціально організований педагогічний супровід як процес створення педагогом первинних ситуацій для того, щоб вихованець зміг свідомо і самостійно розробити індивідуальну освітню траєкторію, і вторинних ситуацій – щоб він міг її реалізувати за допомогою адекватного відповідального вибору стратегії навчання, спілкування, поведінки, виходу з конфліктних і проблемних ситуацій, який не суперечить його індивідуальній оціночній системі і соціокультурним нормам.

Сутністю педагогічного супроводу в контексті нашого дослідження вважаємо педагогічну діяльність, яка спрямована на сумісну зі студентом розробку і реалізацію індивідуальних планів саморозвитку, створення умов для формування суб'єктної позиції студента, для розуміння ним індивідуальних і соціальних сенсів життєдіяльності й освіти зокрема, для розробки і прогнозування результатів індивідуальної стратегії поведінки й освіти, її реалізації, подолання студентом особистісно значущих проблем. Ключовим для педагогічного супроводу є створення атмосфери, завдяки якій вихованець знає, що у нього є на кого спиратися, кому довіритись, знає, що він не на одинці зі своїми успіхами і труднощами, що поруч є педагог, який не буде втручатись без приводу, але завжди готовий допомогти і підтримати, не байдужий до студента.

Проведений аналіз робіт сучасних науковців (К. Александрова, М. Боритко, М. Бившева, О. Єрмоєнко, І. Семененко, С. Сильченкова, Н. Яковлева та інші) дозволив виділити такі *напрями* педагогічного супроводу:

– *діагностико-аналітичний*, який вміщує діагностику рівня сформованості суб'єктної позиції студента, аналіз індивідуальних особливостей та освітніх запитів студентів, динаміку їх розвитку, процесу становлення

творчих і навчальних груп і команд;

– *проектувальний*, який передбачає розробку зі студентами індивідуальних планів саморозвитку, визначення із студентами варіантів і наслідків вільного відповідального вибору стратегій діяльності, спілкування, поведінки, в тому числі джерел необхідної інформації; спільна з вихованцями побудова послідовності позааудиторної діяльності, вибір заходів і варіантів участі у них, завдань і ступеня їх складності; партнера для спільної роботи над завданням (одногрупника, педагога та інше); проектування ближніх і дальніх перспектив педагогічних ситуацій взаємодії із вихованцем, в тому числі його участі у різних творчих, соціальних, наукових проектах і різних формах позааудиторної діяльності;

– *організаційно-координувальний*, що стосується питань організації позааудиторної діяльності і координації роботи студентів, педагогів, співробітників деканатів та інших підрозділів університету, покликаний сприяти побудові конструктивних позитивних взаємовідносин всіх учасників позааудиторної діяльності; в його межах проводяться індивідуальні та групові консультації студентів, надається необхідна допомога, моделюються ситуації для формування умінь і особистісних якостей, що входять до структури суб'єктної позиції студента;

– *коригувальний*, який передбачає рефлексивну взаємодію педагогів та студентів з приводу результатів позааудиторної діяльності, у тому числі за допомогою індивідуальних планів саморозвитку вихованців; спостереження і за необхідності корекцію процесу формування суб'єктної позиції студентів.

Педагогічний супровід формування суб'єктної позиції студента у позааудиторній діяльності пов'язаний із розширенням функціонально-рольового спектру педагога. В роботах сучасних науковців (Л. Вітвицька, Ю. Гібадулліна, В. Гульчевська, Н. Дороніна, В. Єр'омін, А. Ніязова, Л. Новосьолова та інші) називається багато ролей, такі, як: експерт, інтерпретатор, а не просто транслятор знань; тренер, інструктор; організатор, ініціатор дій, координатор спільних зусиль, модератор; фасилітатор, порадник, консультант, супервайзер, тьютор, коуч та інші. Схарактеризуємо ті ролі і стратегії поведінки педагога в них, які є важливими для успішного формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців.

Супервайзер відповідає за комплексний супровід позааудиторних заходів, колективних та індивідуальних проектів, виконуваних студентами. Роль викладача-супервайзера полягає в поєднанні функцій об'єктивного спостерігача і організатора, зацікавленого у виконанні проектів і проведеному заходів.

Педагог-модератор супроводжує процес організації взаємодії учасників певного позааудиторного заходу, забезпечує впорядкований обмін інформацією між всіма учасниками, стимулює комунікацію, створює атмосферу доброзичливості і співробітництва, відповідає за дотримання

учасниками встановлених норм і правил поведінки.

Медіатор постає в ролі посередника у випадку конфліктної ситуації між студентами або між студентами та іншими учасниками позааудиторної діяльності (студентами інших ВНЗ, педагогами, співробітниками деканатів, гуртожитків тощо).

Наставництво – це така стратегія супроводу, при якому педагог (наставник, управлінець, інструктор), за допомогою владних повноважень здійснює персоніфіковане інструктування, вказівки, демонструє зразки діяльності, здійснює систематичний контроль і направляє діяльність на вирішення конкретних завдань. Здійснюючи індивідуальний підхід з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, наставник забезпечує успішне засвоєння базових знань, умінь і навичок і якісне виконання практичних завдань.

Тьютор виступає в ролі як консультант, порадник, людина, яка вчить самостійно вирішувати проблеми (переводити їх в задачі). Тьютор супроводжує студента в його оволодінні способами нової діяльності і допомагає максимально ефективно використовувати різноманітні матеріали, джерела інформації, досвід інших. Педагог-тьютор, виходячи з індивідуальних особливостей студентів, спрямовує їх порадами на вирішення освітніх і життєвих проблем в конкретних ситуаціях, пропонує вибір способів діяльності і такі рішення, які, на його погляд, найбільш доцільні для його вихованців, допомагає їм з побудовою індивідуальної стратегії діяльності і поведінки.

Педагог-фасилітатор (коуч) підводить студента до того, щоб він сам знайшов відповіді і прийняв на себе відповідальність за прийняті рішення, спрямовує увагу на майбутнє, а не на минуле, на пошук рішень, а не на застрягання на проблемі. Стимулюючи рефлексію студентів своїх освітніх та життєвих потреб, цілей, потенційних можливостей та індивідуальних особливостей, він створює умови для самостійної успішної діяльності, для проектування і реалізації власного саморозвитку студента, для розвитку його суб'єктної позиції. Педагог-фасилітатор не веде за собою студентів, визначаючи шлях їх розвитку, а *допомагає* студентам самим визначитися в напрямі самореалізації і саморозвитку, *супроводжує* їх на цьому шляху.

Беручи до уваги відмінності у вище зазначених ролях і стратегіях поведінки педагогів при здійсненні педагогічного супроводу процесу формування суб'єктної позиції студентів у позааудиторній діяльності, вважаємо за потрібне підкреслити, що це розходження не означають їх категоричного протиставлення. Один і той же педагог в різних ситуаціях може виконувати різні ролі. Наприклад, при організації позааудиторного заходу ефективною є роль супервайзера; на репетиціях свята, він буде найбільш ефективний як наставник, а при його проведенні – як модератор чи медіатор. В іншій ситуації, наприклад при виборі студентом

позааудиторних заходів – тьютором, а при постановці освітніх або життєвих цілей – коучем, фасилітатором.

Підсумовуючи вищевикладене, відзначимо, що педагогічний супровід формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців у позааудиторній діяльності розглядаємо як умову, яка підвищить ефективність означеного процесу. Подальшої розробки потребують питання експериментальної перевірки даної педагогічної умови, вивчення готовності кураторів до здійснення педагогічного супроводу процесу формування суб'єктної позиції майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Режим доступа : <http://www.efremova.info/>
2. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. на соиск. научн. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 40 с.
3. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Электронный ресурс] / Н. О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4(263). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-pedagogicheskaya-deyatelnost>
4. Новоселова Л. А. Педагогическое сопровождение будущего инженера-педагога в процессе профессионализации как фактор активизации его саморазвития / Л. А. Новоселова // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 177–185.
5. Бывшева М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / М. В. Бывшева. – Екатеринбург, 2009. – 167 с.
6. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995.
7. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др. ; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 288 с.
8. Борытко Н. М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 40–44.

УДК 613:378.03

Людмила Соколенко

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються сучасні тенденції формування культури здоров'я, здорового способу життя, культури здорового способу життя, як до головної людської цінності, в процесі підготовки майбутніх фахівців. Висвітлені питання вивчення ролі особистості нової формації, яка поєднує в собі інтелігентність, моральні якості, високий професійний рівень та активну громадську позицію. Окреслено інтегративний комплекс заходів для попередження й нейтралізація негативних факторів, що деформують здоров'я людей.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здоров'я, культура здорового способу життя, формування, особистість, поведінка.

Актуальність проблеми обумовлена потребами сучасного суспільства, що характеризується соціально-політичними перетвореннями, реформуванням системи освіти і виховання та інших галузей, причетних до формування освіченої, вихованої, здорової молоді людини. Мета системи освіти – підготувати молодь – майбутніх фахівців до подальшого активного, свідомого, самостійного, щасливого життя. Молодь повинна мати основи знань з різних предметів, вміти читати, слухати, розповідати, висловлювати свої думки, володіти високим рівнем професійної компетентності. На основі надбаних знань повинно бути сформовано світогляд, який сприяв би подальшому самостійному, усвідомленому саморозвитку й самовдосконаленню.

Окрім цього, студентська молодь має володіти певним рівнем загальної культури, що ефективно впливає на формування її особистісних рис. Складовою загальної культури особистості є культура здоров'я, культура здорового способу життя. Адже тільки здорова людина спроможна створювати духовні й матеріальні цінності, генерувати нові ідеї і творчо реалізовувати їх.

Звернення до реалій сьогодення засвідчує, що тривалий час основними ознаками життя в Україні були економічна нестабільність, соціальна напруга, погіршення екологічної ситуації, що призвело до скорочення тривалості життя, збільшення кількості захворювань. Останній показник залежить не лише від впливу різного роду негативних явищ, що мають місце в навколишньому середовищі, а й від рівня культури людини

у галузі здорового способу життя. Особливе значення ці питання мають для молоді.

Висока динамічність і мала передбачуваність нинішньої дійсності дають підстави для виокремлення студентської молоді як носія людського потенціалу завтрашньої України в особливу соціальну групу. Поєднання української специфіки з новими загальноцивілізованими тенденціями створює для молоді, як недостатньо соціально і психологічно захищеної, підвищену загрозу виникнення різного роду ризиків, основні з яких стосуються здоров'я.

Аналіз останніх досліджень стану здоров'я сучасних студентів засвідчує, що мало хто з них є абсолютно здоровим (В. Бакштанський, В. Оржеховська, С. Омельченко, Л. Сущенко, Т. Титаренко та ін.). До цього додається вкрай напружена санітарно-епідемічна ситуація у країні, збільшення захворюваності на туберкульоз, СНІД, інші хвороби, що передаються статевим шляхом, зростає кількість осередків небезпечних інфекцій. Одним із пріоритетних напрямів подолання нинішньої ситуації є створення у вищих навчальних закладах умов для навчання і виховання фізично, психічно, духовно й соціально здорової особистості. Підтвердження правомірності цієї думки знаходимо у працях Г. Апанасенка, В. Бобрицької, О. Ващенко, В. Горячого, С. Здіорука, В. Кузя, Б. Мокіна, Н. Побірченко, Н. Сопневої, С. Омельченко та ін., які наголошують на важливості прилучення кожної людини, особливо молоді, до культури здорового способу життя, формування у студентів ціннісних орієнтацій у галузі здоров'я.

Висвітленню особливостей формування у студентської молоді окремих аспектів здорового способу життя присвячено праці С. Болтівця (педагогічна психогігієна), М. Віленського (психолого-педагогічні основи формування здорового способу життя студентів), Н. Голевої (психологічні критерії занять фізичними справами у студентів), В. Доскіна (залучення студентів до занять фізичною культурою і спортом), О. Дубогай (формування у студентів інтересу до занять фізичними вправами), О. Зайцева (потребово-мотиваційна сфера фізичного виховання студентів), В. Заплатинського, В. Петренко (підвищення компетентності майбутнього педагога в галузі збереження здоров'я), С. Омельченко (педагогіка здоров'я), Є. Чернишової (підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я й безпеку життєдіяльності) та ін.

Однак поза увагою дослідників залишилася проблема формування культури здорового способу життя у студентів – майбутніх учителів.

Метою роботи є дослідження проблеми формування у студентів культури здорового способу життя, яке зумовлюється в умовах сьогодення багатьма чинниками, а саме: недостатнім усвідомленням суспільства загалом і молоді зокрема високої цінності людського здоров'я; погіршенням екологічних умов життя людини, що спричинено загально-

світовою кризою, енергетичною і продовольчою проблемами, антигігієнічними умовами праці і побуту; наданням здоров'ю грошового еквіваленту; зниженням рівня задоволеності людей життям, зростанням злочинності, наркоманії, алкоголізму, схильності до суїциду, нестримної гонитви за матеріальними вигодами, появою хвороб, властивих представникам певних соціальних верств і груп; соціально-психологічними настановами, характерними для українського суспільства, серед яких пріоритет надається таким, як достаток та кар'єра.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що подолання цих негативних чинників пов'язується дослідниками з ознайомленням студентів із сутністю людської життєдіяльності, вихованням у них правильного ставлення до свого тіла з урахуванням біоритмів, усвідомленням важливості дотримання режиму та умов навчання і відпочинку, раціональною організацією рухової активності, наданням інформації щодо способів корекції психічної сфери та ін. (Я. Іванушко, Н. Паньків, Г. Пилип, М. Солован, Н. Стратійчук); оволодінням способами і методами зміцнення здоров'я, профілактики захворювань, свідомого і вольового дотримання принципів здорового способу життя, формуванням ціннісної мотивації на дотримання відповідної поведінки (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Ганджин, А. Деркач, О. Захаренко, А. Щедріна).

Серйозної уваги у працях дослідників надається визначенню та запровадженню педагогічних умов підвищення якості валеологічної освіти студентів, якими вважають: забезпечення індивідуально-особистісного підходу; створення атмосфери співпраці, співтворчості, взаємонавчання; орієнтація на самовиховання (І. Поташнюк); координацію цілей формування культури здоров'я і вищої освіти загалом; постійне спонукання студентів до зміцнення здоров'я; організацію самостійної діяльності студентів з питань самооздоровлення, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання; синтез розмаїття наукових знань про здоров'я, способи його зміцнення, знань з психології, філософії, медицини, екології, фізичного виховання; посилення самостійної практичної діяльності із самооздоровлення (Г. Кривошеєва); орієнтацію на значущого іншого; розвиток самосвідомості; активізацію здатності до самостійних і відповідальних життєвих виборів; формування реалістичних життєвих перспектив (Т. Титаренко) та ін.

У науковій літературі, присвяченій проблемам здоров'я, ця категорія визначається як динамічна рівновага організму з навколишнім середовищем, коли всі, закладені в біологічній та соціальній сутності людини фізичні, духовні та інші здібності, виявляються найбільш повно і гармонійно, всі життєво важливі підсистеми людського організму функціонують з максимально можливою інтенсивністю, а загальне поєднання підтримується на рівні, оптимальному для збереження цілісності організму, його працездатності, а також швидкої адаптації до природного й

соціального середовища, що постійно змінюється (В. Венедиктов); складний, багатовимірний соціокультурний феномен, який відображає найбільш значущі біологічні, психологічні, соціальні й духовні аспекти буття людини в світі (О. Васильєва, Ф. Філатов); функціональний стан організму, що забезпечує тривалість життя, фізичну й розумову працездатність, самопочуття і функцію відтворення здорових нащадків (Б. Ільїн); динамічний стан організму людини, який характеризується високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням (А. Царенко).

У процесі багатьох досліджень встановлено, що здоров'я має чотири взаємопов'язані аспекти: фізичний (природний стан організму, зумовлений нормальним функціонуванням його органів і систем), психічний (здатність зберігати стан душевної рівноваги, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам реальності регуляцію поведінки й діяльності), духовний (здатність зберігати і використовувати духовність, доброту, реалізовувати свій моральний потенціал; гармонія людини не тільки зовнішня – з навколишнім світом, у міжособистісних відносинах, а й внутрішня) і соціальний (задоволеність індивіда своїм матеріальним добробутом, харчуванням, житлом, соціальним становищем у суспільстві, соціальною політикою) (М. Бачериков, І. Бех, І. Єрмаков, О. Лазурський, В. Петленко, М. Судаков, О. Торохова, Є. Щербина та ін.).

Спосіб життя – біосоціальна категорія, що відбиває найбільш загальні й типові способи матеріальної і духовної життєдіяльності людей у їх єдності з природними і соціальними умовами, інтегрує уявлення про певний тип повсякденного життя людини і характеризує її трудову діяльність, побут, форму задоволення матеріальних і духовних потреб, правила індивідуальної і суспільної поведінки (Ю. Лісицин, С. Омельченко, І. Поташнюк).

Здоровий спосіб життя – це типові та суттєві для даної суспільно-економічної формації види, типи, способи життєдіяльності людини, які зміцнюють адаптивні можливості її організму, сприяють повноцінному виконанню ними соціальних функцій і досягненню активного довголіття (Д. Ізутін, А. Степанов); максимальна кількість біологічних і соціально доцільних способів життєдіяльності, адекватних потребам і можливостям людини, які усвідомлено реалізуються нею і забезпечують формування, збереження і зміцнення здоров'я, здатність до продовження роду, досягнення активного довголіття (В. Колбанов); сукупність поведінкових чинників (стиль життя), що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я студента, а також успішній освіті та особистісно-професійному розвитку за умови задоволеності власним становищем (якість життя) і сприятливого

поєднання зовнішніх чинників (рівень, устрій життя) (О. Перевозчикова).

Як система норм і цінностей, культура впливає на формування ідеалів, цілей і засобів їх реалізації, виявляється у поведінці індивіда. Щодо здорового способу життя, культура виконує нормативно-санкціонуючу функцію, тобто світоглядне засвоєння культурних норм і цінностей, забезпечує самовизначення і найбільш повне розуміння людиною світу завдяки духовно-практичному ставленню до навколишнього середовища (А. Азархін, М. Бахтін, Т. Іванова та ін.).

За своєю сутністю культура здорового способу життя – багатоаспектне поняття. Воно охоплює екологічну грамотність, знання й раціональне використання людиною можливостей свого організму, вміле застосування народних методів оздоровлення; передбачає принципово новий підхід до свого здоров'я, спрямований на його збереження і зміцнення, усвідомлення можливостей свого організму; диференційований підхід до інноваційних методик оздоровлення та лікування тих чи інших захворювань; уміле використання валеологічних знань у професійно-педагогічній діяльності, пропаганду ідей здорового способу життя і дотримання їх у власній життєдіяльності; вимогливе ставлення до свого організму, здатність до самокерування і самокорекції, що поєднується з творчим, системним мисленням, розвиненою потребою в систематичному зміцненні здоров'я (Т. Бойченко, І. Брехман, В. Горащук, Н. Новікова, Г. Петухова та ін.).

Згідно з цим визначенням, культура здорового способу життя інтегрує духовний і фізичний, теоретичний і практичний зміст, практику міжособистісних відносин, біологічних та психоемоційних форм людської спільності.

Підтвердження правомірності цієї думки знаходимо в працях І. Брехмана [2, с. 125], Т. Бойченко [1, с. 5–11], де відзначається, що культура здорового способу життя передбачає не ізольований розвиток психофізіологічних якостей, а цілісну їх взаємодію з духовним самовдосконаленням особистості. Тому в процесі її формування крім традиційного навчання основам здорового способу життя, навичкам психогігієни, має забезпечуватися постійне накопичення знань про поліпшення тілесного і фізичного здоров'я, освоєння духовних, моральних загальнолюдських цінностей.

Ці погляди поділяє й І. Поташнюк, стверджуючи, що сходження індивіда до культури здорового способу життя включає освоєння єдиного комплексу систематизованих знань, який охоплює філософські і соціальні, природознавчі, психолого-педагогічні і методичні аспекти, які пов'язані з валеологією і «створюють передумови для свідомого фізичного самовдосконалення, організації здорового способу життя, зміцнення здоров'я, подовження творчого довголіття» [6, с. 185].

У формулюванні В. Горащука культура здорового способу життя

постає як єдність хисту, гуманістичних ціннісних орієнтацій, знань і навичок поведінки. Вона виражається в змісті настановлень на оздоровчу діяльність; в системі і глибині валеологічних знань, які виявляються в оволодінні оздоровчими технологіями; в наявності високого рівня духовності, що дає змогу орієнтуватися в різновидах цінностей і формувати через механізми ціннісних орієнтацій сприймання навколишнього світу; в оздоровленні себе та оточуючих [3, с. 128–136].

Навчання культурі здорового способу життя може відбуватися на кількох рівнях. Перший рівень – рівень неусвідомленої компетентності. У цьому випадку людина не знає, як улаштований її організм, у неї відсутні уявлення щодо способів підтримки свого здоров'я. Другий рівень – свідомої некомпетентності – людина має уявлення про ЗСЖ, проблема підтримки здоров'я перебуває у фокусі її свідомості. Третій рівень – свідомої компетентності. Коли людину цікавлять конкретні факти здорового способу життя, наприклад, оптимальна рухова активність, раціональне харчування, відмова від тютюнопаління, дотримання яких значною мірою може підтримати її здоров'я. Четвертий рівень – неусвідомленої компетентності, тобто у наявності вихід на рівень звички. Коли все робиться автоматично. Згідно з поглядами М. Смірнова, культура здорового способу життя становить галузь знань про індивідуальне здоров'я людини, культуру збереження і зміцнення здоров'я. Дослідник акцентує на необхідності створення в навчальних закладах відповідних умов, організації виховання, яке збагачувало б студентів здоров'я-зберігаючими знаннями, вміннями і навичками. Досягти цього можна завдяки валеологізації освітнього середовища і навчального процесу, «виращування» культури здоров'я [4, с. 188].

Таким чином, культура здорового способу життя передбачає ставлення до здоров'я як до найважливішої соціальної й особистісної цінності, що може виявлятися на різних рівнях її усвідомлення:

- емоційне сприйняття здоров'я, відсутність потреби до його зміцнення, переконаність у неможливості керувати здоров'ям (низький рівень);
- усвідомлення необхідності здоров'я лише на особистісному рівні, неврахування його соціальної значущості; безсистемне використання оздоровчих прийомів (середній рівень);
- ставлення до здоров'я як до соціальної цінності, потреба у зміцненні здоров'я, знання способів його здійснення, що поєднується з оздоровчою пасивністю (оптимальний рівень);
- сприйняття цінності здоров'я на рівні переконання; потреба у зміцненні здоров'я перетворюється на стійке соціальне настановлення, свідомо постійна оздоровча діяльність (високий рівень).

Наведені нами сучасні тенденції формування культури здорового способу життя в процесі підготовки майбутніх фахівців не вичерпують

всіх аспектів. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з формуванням у студентів умінь і навичок виховання культури здорового способу життя у школярів; вивчення зарубіжного досвіду організації формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, ставлення їх до власного здоров'я. До закінчення навчання у студентів має бути сформований культ здоров'я, здорового способу життя і культури здоров'я як основи людського щасливого життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойченко Т. Є. Валеологія в системі національної освіти: специфіка системи, перспективи / Т. Є. Бойченко // Валеологія – наука про здоровий спосіб життя. – К. : Знання України, 1996. – С. 5–11.
2. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман. – Л., 1997. – 125 с.
3. Горащук В. П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів / В. П. Горащук // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко (Педагогічні науки) : у 2-х ч. – Ч. 2. – Бердянськ, 2002. – С. 128–136.
4. Никифоров Г. С. Психология здоровья : учеб. пособие / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.
5. Симоненко С. М. Содержание и способы формирования валеологической культуры будущего учителя вузовской профессиональной подготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Симоненко Светлана Михайловна. – Уссурийск, 2002. – 188 с.

Ольга Ткаченко

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування етнопедагогічної компетентності, доцільність її плекання в майбутніх учителів початкових класів. Автором пропонується визначення поняття етнопедагогічної компетентності, описано її структурну та функціональну будову, що є результатом застосування різних методологічних підходів в аналізі досліджуваного професійно-особистісного утворення. Аналіз державного галузевого стандарту підготовки майбутніх учителів початкових класів засвідчив потребу введення до переліку обов'язкових навчальних дисциплін етнопедагогіки, що сприятиме вдосконаленню формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх фахівців.

Ключові слова: компетентнісний підхід у педагогічній освіті, професійна компетентність, етнопедагогічна компетентність, формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів.

Тенденції глобалізації та інтеграції у соціальних, економічних і культурних процесах, динамічність нинішнього життя зумовлюють потребу в зміні характеру освіти, у дотриманні вимог компетентнісного підходу, який більшість дослідників розуміє як спробу узгодити зміст освіти з потребами ринку, подолати протиріччя між навчальною та професійною діяльністю, надати людині змогу жити без перевантаження і стресів.

Психологи звертають увагу на те, що процеси глобалізації економіки, міграції населення, нестабільність сучасного життя актуалізують звернення до етнічних цінностей, етнічної самоідентифікації як захисної реакції людської психіки. Ігнорування зазначених явищ, наявних стереотипів у поведінці та розвитку людини, що мають культурно-історичну зумовленість, нехтування етнічними педагогічними традиціями призводять до неякісної організації процесів навчання й виховання дітей і молоді, загострюють негативні тенденції в суспільстві, у системі освіти. Осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище спроможний учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю.

Проблему формування етнопедагогічної компетентності майбут-

нього педагога в процесі університетської підготовки вчені досліджували в різних проєкціях. Компетентнісний підхід в освіті схарактеризований В. І. Байденком, О. Г. Бермусом, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторським та ін. Сутність поняття професійної компетентності вчителя та її структурні частини з'ясовані в працях Н. В. Гузій, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, Дж. Равена, В. О. Сластьоніна. Особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення, зокрема й у майбутніх учителів початкових класів, досліджували О. Б. Бігич, О. І. Гура, І. О. Зимня, Н. В. Кічук, Я. В. Кічук, В. В. Радул, С. А. Раков, Є. М. Смирнова-Трибульська, Л. Л. Хоружа, О. В. Шестопалюк та ін. На важливості етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формування в нього етнопедагогічної культури акцентували увагу В. О. Ніколаєв, М. Г. Харитонов. Проблема формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті: звернути увагу на окремі аспекти змісту формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та на вимоги до їх віддзеркалення в галузевому стандарті підготовки фахівців цього профілю.

Інтеграція української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, потреба в розв'язанні глобальних проблем входження людини в соціальний світ, які пов'язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, зумовлюють необхідність підготовки компетентного фахівця в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний ураховувати у професійній діяльності педагогічні надбання різних народів, здатний до міжнародного співробітництва у сфері педагогіки.

Підготовка такого фахівця передбачає формування в нього різних видів професійної компетентності, зокрема й етнопедагогічної. Етнопедагогічна компетентність трактується нами як сукупна професійно-особистісна властивість людини, що характеризується професіоналізмом у галузі освіти. Етнопедагогічну компетентність вчителя ми розглядаємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал.

Вагомість етнопедагогічної компетентності для сучасного фахівця в галузі освіти зумовлена й багатогранністю цього утворення, його

позитивним впливом на інші види професійної компетентності педагога. Особливу цінність це має для вчителя початкових класів, оскільки він покликаний бути людиною всебічно розвиненою, добре орієнтуватись у різних науках, майстерно організовувати цілісний педагогічний процес. Від його толерантності у спілкуванні з учнями та їхніми батьками, представниками різних національностей, залежить успішність навчання дітей, їхнє ставлення до школи, освіти тощо.

Формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів націлене на опанування ним етнопедагогіки як педагогічної науки, яка вивчає народну педагогічну культуру, що є віддзеркаленням народної психології, менталітету, способу життя, звичаїв, обрядів, традицій, побуту, усталених суспільних відносин, обов'язковими елементами якої є сукупність педагогічних понять, відношень, цінностей і правил. Педагогічна культура певного етносу на кожному етапі розвитку має свої характерні риси виховання в широкому значенні цього слова, в яких наявні численні станові, класові, регіональні, сімейні та інші варіації.

Аналіз праць М. Г. Стельмаховича [4], В. Г. Кузя [1], В. А. Мосіяшенка [2], Ю. Д. Руденка [3] засвідчив, що складниками народної педагогіки прийнято вважати народне родинознавство, народне дитинознавство, народну теорію і практику виховання, народну дидактику, народну педагогічну деонтологію. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування педагогом, поряд з іншими елементами, системи знань про етнос, народні погляди на дитину, вікову періодизацію, родину та особливості родинного виховання; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання й виховання юних поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їхні обов'язки перед дітьми, підлітками й молоддю тощо.

Фахівець зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має вільно оперувати знаннями про традиційні процеси виховання, соціалізації, закріплені в народній педагогіці; інформацією про дитячі народні ігри та іграшки, народні ремесла й промисли, родинно-побутову культуру, різні традиційні методи і форми педагогічного впливу на дітей; усвідомити та реалізувати в практиці сучасного навчально-виховного закладу виховний потенціал рідної мови, національних обрядів, звичаїв, традицій, свят, символів, народного мистецтва тощо.

Зважаючи на залежність етнопедагогічної компетентності від етнопедагогічної культури, у визначенні змісту етнопедагогічної компетентності ми керуємось ідеєю її взаємозв'язку з різними сферами культури, різними аспектами педагогічної культури, різними елементами етнопедагогічної культури. Багатогранність наукового педагогічного знання, що проекту-

ється на етнопедагогічну компетентність, складність етнопедагогічної культури визначають наявність низки взаємозалежних компонентів у функціональній структурі етнопедагогічної компетентності [5, с. 200].

Аналіз наукової літератури з проблем компетентності, зокрема й професійної [5, с. 99–145], засвідчив, що етнопедагогічна компетентність є цілісною особистісною характеристикою фахівця в галузі освіти в сукупності таких основних структурних компонентів: когнітивного (володіння знанням змісту компетентності у вигляді фактів, понять, теорій, технологій), мотиваційно-ціннісного (реалізований у ставленні до змісту етнопедагогічної компетентності в системі потреб, мотивів, ідеалів, інтересів, цінностей), операційно-технологічного (досвід вияву етнопедагогічної компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), індивідуально-особистісного (емоційно-вольова регуляція процесу й результату вияву етнопедагогічної компетентності, важливі особистісні якості й утворення, зокрема відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, міжкультурна чутливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо) компонентів.

Етнопедагогічна компетентність в її модельному уявленні містить кілька різнопорядкових блоків компетентностей, які умовно можна розподілити на базові (інтелектуальні й особистісні), передумовні (загальнокультурні, загальнопрофесійні, особистісні професійні) та спеціальні. Спеціальні – є ядреними в цій системі і визначають загальну характеристику вчителя зі сформованою етнопедагогічною компетентністю, який володіє етнопедагогічними знаннями та вміннями, навичками з етнопедагогічної діяльності, має певне ставлення до етнопедагогічного матеріалу та етнопедагогічної діяльності, набув якостей особистості, що сприяють ефективності етнопедагогічної діяльності.

Аналіз державного галузевого стандарту вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю «Початкова освіта» свідчить, що передумовні для етнопедагогічної компетентності загальнокультурні компетенції формуються в процесі вивчення студентами курсів із циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки: «Історія України» (3 кредити), «Історія української культури» (2 кредити). Стандартом спеціальності передбачено формування деяких передумовних для етнопедагогічної компетентності загальнопрофесійних компетенцій і компетентностей, отримання фрагментів етнопедагогічної інформації, спеціальних для етнопедагогічної компетентності компетенцій у межах інших навчальних курсів. Наприклад, майбутні вчителі початкових класів таку інформацію частково отримують у процесі вивчення курсів «Історія педагогіки» (2 кредити), «Теорія та методика виховання» (4 кредити), «Дитяча література» (3 кредити), «Методика навчання української мови» (6 кредитів), «Методика навчання літературного читання» (2 кредити), «Трудове навчання з практикумом» (5 кредитів), «Образотворче мистецтво з

методикою» (4 кредити), «Музичне виховання з методикою викладання» (2,5 кредити), «Основи хореографії з методикою викладання» (1,5 кредити) тощо.

Стандартом передбачено, що побіжно під час вивчення дитячої літератури та методик навчання в початковій школі майбутні вчителі поглиблюють свої знання про різні національні традиції, фольклорні твори (казку, пісню, танець, малі фольклорні жанри тощо), традиційні народні ремесла (вишивання, витинання, гончарство, різьблення), вчать ся формувати в учнів патріотизм, повагу до інших народів, ціннісне ставлення до навколишнього середовища. У процесі опанування історії педагогіки, теорії та методики виховання студенти отримують загальне уявлення про етнопедагогіку як педагогічну науку, що вивчає народну педагогіку, поглиблюють свої знання про звичаї та свята українського народу, народні ігри та іграшки, набувають позитивної мотивації до самостійного опрацювання здобутків народної педагогічної культури.

Наявна система формування етнопедагогічної компетентності забезпечує становлення лише окремих елементів когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів, тоді як операційно-технологічний залишається поза увагою спеціалістів, а елементи індивідуально-особистісного компонента набуваються стихійно. Спеціальні компетенції і компетентності успішно формуються у студентів у процесі вивчення ними відповідного курсу.

Сучасними стандартами підготовки вчителя початкових класів не передбачено вивчення курсу етнопедагогіки. Окремі її питання розглядаються в курсі історії педагогіки, теорії та методики виховання. Кількість тем, під час вивчення яких студент знайомиться з етнопедагогікою, виявляється недостатньою для пізнання глибин народної педагогіки, якісного вивчення української народної педагогіки, яке можливе за умови її порівняння з педагогічними надбаннями інших народів. Складність етнопедагогіки, її міждисциплінарний характер, відсутність належних наукових розробок цього напрямку не дають змоги майбутньому вчителю початкових класів самостійно оволодівати відповідною системою наукових знань.

Вивчення рівня сформованості етнопедагогічної компетентності у студентів та вчителів початкових класів показало, що студенти, які мають досвід педагогічної діяльності, та вчителі початкових класів загалом демонструють вищі показники сформованості етнопедагогічної компетентності за різними критеріями та визнають її важливість, що підтверджує потребу сучасного педагога в цьому виді професійної компетентності.

Отже, сучасні тенденції розвитку вітчизняної системи освіти і педагогічної науки, вагомість етнопедагогічної компетентності для професіоналізму вчителя початкових класів зумовлюють потребу в перегляді змісту стандарту підготовки фахівців цього профілю з метою

збільшення його націленості на формування у них різних складників етнопедагогічної компетентності. Значний потенціал у формуванні етнопедагогічної компетентності має курс етнопедагогіки, який варто ввести до переліку дисциплін, обов'язкових для вивчення майбутніми вчителями початкових класів.

Перспективами подальшого вивчення проблеми є з'ясування специфіки формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення окремих дисциплін блоку професійної і практичної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузь В. Г. Українська козацька педагогіка і її духовність / Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Губко О. Т. – Умань, 1995. – 116 с.
2. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка / Володимир Андрійович Мосіяшенко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 174 с.
3. Руденко Ю. Д. Українська козацька педагогіка: Витоки. Духовні цінності. Сучасність / Ю. Д. Руденко, О. Т. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
4. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навч.-метод. посіб. / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
5. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ткаченко Ольга Михайлівна. – Кіровоград, 2013. – 554 с.

Людмила Хіценко

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Автором розглянуті можливості використання автентичних текстів для формування соціокультурної компетенції. В статті проаналізовано поняття «автентичність» та «автентичні матеріали», розглянуті аспекти автентичності навчальних текстів, розроблено класифікацію автентичних текстів, виділено основні етапи роботи з автентичними текстами, необхідними для формування соціокультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього фахівця. Особлива увага приділяється текстам країнознавчої та лінгвокраїнознавчої тематики.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, професійна підготовка, формування соціокультурної компетенції, автентичні тексти.

В умовах модернізації вищої освіти в Україні об'єктивною потребою є пошук найбільш ефективних шляхів організації навчального процесу. Сьогодні суспільство висуває нові вимоги до професійної підготовки кадрів, ставить перед вузами завдання виховання висококваліфікованих фахівців, професійні навички яких будуть спрямовані на розвиток соціально-економічної системи нашої держави.

Основними критеріями сучасної освіти у вищих навчальних закладах України, яка підписала Болонську угоду, є сукупність сформованих компетенцій фахівця. У рамках компетентнісної моделі побудови сучасної освітньої системи, рекомендованої Радою Європи, на перший план виступає формування іншомовної комунікативної компетенції, яка забезпечує професійну успішність випускників вищих навчальних закладів.

Під комунікативною компетенцією розуміється здатність і готовність здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови [1, с. 11], що, в свою чергу, можна трактувати як адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур» [2, с. 26]. Міжкультурна комунікація немислима без формування соціокультурної компетенції (далі – СКК), оскільки розвиток і формування соціокультурної компетенції насамперед необхідно для збагачення свого світосприйняття, усвідомлення місця і ролі рідної та іноземної мов в скарбниці світової культури.

Безперечно, ідеальним засобом формування СКК є вивчення іноземної мови, перебуваючи в країні, мова якої вивчається, однак, цей метод не завжди є доступним. На нашу думку, найбільш оптимальним і доступним способом вивчення іноземної мови в наших умовах є відтворення мовного та культурного простору на заняттях з іноземної

мови, використовуючи автентичні текстові матеріали різної тематики. Зміст автентичних текстів направлено на відтворення адекватної картини країни, на подолання невірних створених стереотипів щодо національного менталітету народу, мова якого вивчається. Важливість відбору та підготовки автентичних матеріалів з метою формування соціокультурної компетенції і визначило актуальність статті.

Аналіз наукових досліджень в області визначення поняття, сутності та структури соціокультурної компетенції (І. Л. Бім, Е. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв, Є. М. Соловова, С. Г. Тер-Мінасова, І. І. Халєєва, М. Byram, G. Neuner, S. Sauvignon, Van Ek, G. Zarate, та ін.) дозволяє нам уточнити сутність даного терміну. Під соціокультурною компетенцією ми розуміємо широкий комплекс соціокультурних знань та вмінь, а саме, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціально-психологічні, культурологічні знання та соціокультурні рецептивні й продуктивні вміння.

На думку Є. М. Соловової, необхідність формування СКК полягає у тому, що вона є інструментом виховання міжнародно-орієнтованої особистості, яка усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурного співробітництва у вирішенні глобальних проблем людства [3, с. 8]. Соціокультурна компетенція пронизує весь процес навчання іноземної мови. Знання фонові, безеквівалентної лексики необхідно всім тим, хто хоче вийти на рівень компетентного користувача іноземної мови. Це допоможе уникнути непорозуміння на рівні міжособистісного спілкування в професійних цілях.

Дослідження таких авторів, як М. В. Баришніков, Г. І. Вороніна, О. М. Ігна, К. С. Кричевська, Р. П. Мільруд, Є. В. Носонович та ін., стверджують, що робота з автентичними матеріалами наближає студентів до реальних умов використання мови, знайомить їх з різними лінгвістичними засобами, готує до самостійного функціонально автентичного використання цих засобів в мові, сприяє підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації, позитивно впливає на особистісно-емоційний стан студентів, забезпечує можливість одночасного звернення до мови і культури.

Мета пропонованої статті – охарактеризувати можливості використання автентичних текстів для формування соціокультурної компетенції. Для досягнення мети дослідження необхідно вирішити такі завдання: визначити сутність поняття «автентичність»; розробити класифікацію автентичних текстів; виділити основні етапи роботи з автентичними текстами.

Для забезпечення активної участі в акті комунікації з носієм мови необхідно пізнати душу іншомовного народу, його духовність; особливості менталітету, вивчити його історію, побут і культуру. Через текст оживає історія народу у наочній формі. Таким чином, світогляд студентів, які вивчають іноземну мову, стає ширше, а інтерес до вивчення мови –

глибше.

Тому більша частина текстових матеріалів, що застосовуються в процесі викладання іноземної мови, повинні бути автентичними, тому як текст, позбавлений автентичного комунікативного наміру, не може служити стимулом для комунікації на навчальному занятті [4, с. 83]. Автентичний іншомовний текст являє собою одночасно й повідомлення й скупчення мовних форм, студент одночасно навчається приймати інформацію і дізнаватись, завдяки яким мовним формам цей процес реалізується.

Поняття «автентичність» увійшло в методика викладання іноземної мови з поширенням комунікативного підходу з метою максимального наближення процесу навчання до природного спілкування. Слово «автентичний» грецького походження (гр. *authenticos*), означає «справжній; той, що походить з першоджерела».

У сучасній зарубіжній та вітчизняній методиці термін «автентичні матеріали» практично витіснив термін «оригінальні матеріали», який використовувався раніше. При цьому характер автентичності навчальних матеріалів є серйозною методичною проблемою.

У зарубіжній літературі під автентичними матеріалами розуміються матеріали, які створюються для носіїв мови, так звані «справжні тексти» [5, с. 118].

У «Словнику методичних термінів» Є. Г. Азімова дається таке визначення автентичних матеріалів: матеріали для вивчення мови, які використовуються в реальному житті країни. До них відносяться газети і журнали, квитки на транспорт, в театр, листи, реклама, програми радіо і телебачення, оголошення та ін. Автентичний текст є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови і не адаптований для навчальних потреб студентів з урахуванням їх рівня володіння мовою [6, с. 25–26]. «Автентичний» часто вживається як синонім до слів «документальний», «реальний», «справжній», є протилежним по значенню до слів «вироблений», «сфабрикований», «несправжній» [7, с. 7].

Автентичність розглядається нами як характеристика матеріалу, здатного стати основним засобом розвитку соціокультурної компетенції студентів.

Однак, Є. В. Носонович справедливо зазначає, що в області застосування автентичних матеріалів залишається ряд маловивчених і неопрацьованих проблем:

- не доведена допустимість і необхідність методичної обробки автентичних текстів і спеціального складання текстів для навчальних цілей носіями мови;
- недостатньо повно вказані позитивні властивості автентичних текстів у навчальному процесі [8].

На думку М. В. Баришнікова, «автентичні тексти – це власне оригінальні тексти, які написані носієм мови для носіїв мови, це та

категорія, яку прийнято трактувати як семіотичний простір, який представляє собою багаторівневе цілісне утворення, як результат відображення деякого фрагмента дійсності за допомогою певної знакової системи [1, с. 157]. До автентичних текстів відносяться газетні статті, реклама, брошури, авіа та залізничні квитки, оголошення, листи і та ін. Автентичні тексти різноманітні за стилем і тематикою, вони ілюструють функціонування мови у формі, прийнятої серед його носіїв, робота з ними викликає інтерес до вивчення культури мови, що вивчають, сприяють підвищенню у студентів мотивації до оволодіння мовою.

Є. В. Носоновіч і Р. П. Мільруд виділяють наступні аспекти автентичності навчального тексту:

1) культурологічна автентичність – використання текстів, що формують уявлення студентів про специфіку іншомовної культури, про особливості побуту, про звички носія мови;

2) інформативна автентичність – використання текстів, що несуть значущу інформацію, відповідну віковим особливостям студентів та їх інтересам;

3) реактивна автентичність – використання текстів, які викликають в студентах автентичний, емоційний, розумовий і мовленнєвий відгук;

4) ситуативна автентичність – тексти, що передбачають створення безпосередньої ситуації, запропонованої в якості навчальної ілюстрації, з наступним її обговоренням;

5) автентичність національної ментальності роз'яснює доречність та недоречність використання тих чи інших фраз;

б) автентичність оформлення тексту завжди привертає увагу студентів і полегшує розуміння комунікативної задачі тексту, встановлення його зв'язку з реальністю [4, с. 12].

Безумовно автентичний текст відрізняється своєю інформативністю, особливо, коли мова йде про тексти країнознавчої, лінгвокраїнознавчої тематики. У подібних текстах часто зустрічається специфічна лексика, що викликає в студентів особливі труднощі. Більш того, вивчення лінгвокраїнознавчих текстів включає в себе процес вивчення іноземної мови та процес передачі відомостей про країну, мова якої вивчається [9, с. 49].

Не менш важливим засобом залучення студентів до культури країни є тексти художніх творів. Художній текст є унікальним середовищем для занурення в «чужу» культуру, так як автор транслює через твір культурні цінності свого народу. Тексти зразків художньої літератури своєю емоційною та стилістичною забарвленістю роблять студента свідком описуваних подій, пов'язаних з історією або традиціями, знайомлять із специфічною стороною культури іншого народу і тому також є значущим засобом ознайомлення з лінгвокраїнознавчою інформацією та засвоєння культурологічних відомостей. Вдумливе читання дозволяє наблизитися до світу іншого народу. Літературний матеріал може бути використаний в навчальному процесі за поставленою проблемою чи тематичною ознакою

текстового матеріалу відповідного змісту.

В результаті аналізу науково-методичної літератури та власного досвіду автентичні текстові матеріали можна класифікувати наступним чином:

- за джерелом походження: автентичні матеріали, створені носіями мови і не призначені для навчальних цілей, і автентичні матеріали, штучно створені носіями мови для вирішення навчальних завдань;
- за характером інформації: інформативні матеріали та матеріали повсякденного використання;
- за способом викладення інформації: інформаційний, логічний, образний або їх поєднання;
- за довжиною: короткі, середні, довгі (в навчальному процесі найбільш ефективні короткі та середні тексти);
- за типом презентації: паперові джерела, Інтернет-ресурси і т. ін.;
- за видом мовної діяльності: для навчання читанню, говорінню, письму, аудіюванню;
- за типом фонових знань: соціокультурних, лінгвокраїнознавчих, культурологічних і т. ін.;
- за роллю в навчальному процесі: основні та додаткові матеріали.

Одним з найважливіших завдань викладача при роботі з текстом є методично грамотна організація роботи студентів з ними. Розглянемо основні етапи роботи з автентичними текстами:

- створення мотивації і зняття можливих труднощів сприйняття (дотекстовий етап): орієнтація студентів на тип повідомлення, його тематику, знайомство з новими лексичними одиницями, сталими та фразеологічними виразами;
- смислова переробка одержуваної інформації (безпосередньо текстовий): читання, переклад, відокремлення основних й другорядних фактів; виділення змістовних блоків, його лексичних, граматичних, стильових та структурних особливостей;
- вилучення найбільш значущої інформації (післятекстовий етап): виділення ключових слів та їх пояснення, лінгвокраїнознавчий коментар, анотація прочитаного;
- інтерпретація прочитаного (творчий): створення комунікативних ситуацій, групове обговорення, ділова та рольова гра, доклад, презентація, твір, есе і т. ін.

Розвиток соціокультурної компетенції з використанням автентичних текстових матеріалів може проходити більш ефективно за умови розробки комунікативних вправ до матеріалів соціокультурного наповнення, що спрямовані на:

- розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності;
- формування понятійного апарату;
- розвиток творчості, ініціативності;

- розширення спектру соціокультурних знань, умінь і навичок, пов'язаних з країною мови, що вивчається, в порівнянні з рідною країною;
- усвідомлення і прояву себе як рівноправного і повноцінного учасника-суб'єкта діалогу культур.

На закінчення можна зробити висновок, що автентичні тексти є ефективним засобом формування соціокультурної компетенції, оскільки дозволяють зануритися в природне мовне і культурне середовище, скласти країнознавче портфоліо досліджуваних країн; здійснювати міжкультурне спілкування; навчитися приймати і поважати різні точки зору; виявити культурну ідентичність студентів. Перспективою подальших досліджень є створення комплексу вправ на базі автентичних текстів, що спрямовані на формування соціокультурної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барышников Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (Французский как второй иностранный, средняя школа) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Барышников Н. В. – Пятигорск, 1999. – 530 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Прогресс, 1990. – С. 26–28.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
5. Harmer I. J. The Practice of Language Teaching / I. J. Harmer. – Boston, MA : Heinle and Heinle, 2004. – 386 с.
6. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 448 с.
7. Игна О. Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированному навчанні іншомовного спілкування : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Игна Ольга Николаевна. – Томск, 2003. – 186 с.
8. Носонович Е. В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Носонович Елена Викторовна. – Тамбов, 1999. – 175 с.
9. Нефедова М. А. Країнознавчий матеріал і пізнавальна активність учнів / М. А. Нефедова, Т. В. Лотарева // Іноземні мови в школі. – 1987. – № 6. – С. 3–11.

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ

УДК 37.035.6(477)

Андрій Максютюв

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

У статті обґрунтовується актуальність проблеми патріотичного виховання студентів – майбутніх вчителів географії. Виконаний аналіз літературних джерел, в яких розкривається питання патріотичного виховання студентської молоді. Вказуються окремі суперечності у підготовці майбутніх педагогів. Розкриваються перспективні питання, що будуть вирішені при виконанні цього дослідження, та практичне значення розв'язання цієї проблеми для освітянської сфери.

Ключові слова: патріот, патріотичне виховання, вчитель географії, туристсько-краєзнавча робота.

В умовах сучасного державотворення вища школа виконує важливу функцію – виховання громадянина-патріота, високоосвіченої, висококультурної людини, зорієнтованої на загальнолюдські цінності. Саме тому процес патріотичного виховання майбутніх учителів географії в процесі туристсько-краєзнавчої роботи є одним із пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти. Сьогодні становлення молоді відбувається за умов реформування українського суспільства, ускладнення його соціальної культури, змін ідеалів і цінностей, утвердження ідейного і морального духу, що впливає на формування свідомості, духовності та патріотизму.

Патріотичне виховання майбутніх учителів-географів вищих навчальних педагогічних закладів здійснюється за допомогою різних видів аудиторної та поза аудиторної діяльності, із застосування різноманітних засобів, форм та методів. Туристсько-краєзнавча діяльність є обов'язковим елементом практичної підготовки майбутнього вчителя географії. У той же час саме туристсько-краєзнавча діяльність як засіб патріотичного виховання у дослідженнях не розкривається, саме тому актуальною науковою проблемою сьогодення є не лише розкриття змісту патріотичного виховання як соціальної проблеми, але і перевірка ефективності педагогічних умов патріотичного виховання майбутніх учителів географії в процесі туристсько-краєзнавчої роботи, що можна здійснити в результаті обґрунтування процесу патріотичного виховання майбутніх учителів географії.

Проблема патріотичного виховання є актуальним і надзвичайно важливим об'єктом дослідження сучасної наукової думки. Провідні засади

патріотичного виховання знайшли своє відображення у державних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» на 2009–2015 роки, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, у Концепції національного виховання та інших державних і науково-методичних матеріалах, що вимагають наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу, зокрема у вищій педагогічній школі, вагомим змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру, символіку, природу рідного краю, всієї України. Саме такий зміст забезпечуватиме постійне духовне самовдосконалення особистості, формування творчої, ініціативної, патріотично і національно свідомої особистості, розвиток її інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності суспільства.

Важливість національно-патріотичного спрямування у вихованні підростаючого покоління підкреслювали українські прогресивні діячі, педагоги Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.

Теоретико-методологічні засади сучасного патріотичного виховання закладено в дослідженнях сучасних українських психологів та педагогів: О. Бачинської, О. Безкоровайної, І. Беха, М. Боришевського, М. Бургіна, О. Вар'яно, О. Вишневського, Т. Дем'янюк, Н. Дерев'яно, В. Іванчука, У. Кецика, Л. Корінної, В. Москальця, В. Оржехівського, В. Поплужного, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Є. Сявак, К. Чорної, В. Яніва, Я. Яреми та ін. У своїх працях значне місце вони приділяють українській патріотично-національній ідеї, духовності, демократичним засадам навчання і виховання, гуманістичним цінностям.

Національно-патріотичне виховання, засноване на традиціях українського народу, висвітлено у працях таких дослідників, як Ю. Бондаренко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, В. Каюков, В. Мірошніченко, Н. Побірченко, Н. Ревнюк та ін.

До вивчення окремих аспектів громадянського та патріотичного виховання студентської молоді звертаються О. Алексєєва (формування громадянської позиції сучасної молоді), І. Бондаренко (ціннісні орієнтири у формуванні державотворчих устремлінь молоді), Я. Боренько (громадянські ціннісні орієнтації студентської молоді), О. Гевко (національно-патріотичне виховання), В. Долженко (виховання духовних цінностей студентів), В. Іванчук (формування громадянської культури студентів), М. Боришевський, М. Рудь, В. Смолук (виховання національної свідомості), Ю. Белова (формування національних цінностей), О. Гуренко (формування етнокультурної компетентності), Н. Даниленко, М. Білик, О. Проскуріна (формування політичної культури студентів), Т. Поснова (формування ціннісно-мотиваційної сфери студентів) та ін.

Мета статті: з'ясувати і дослідити чинники, які впливають на процес

патріотичного виховання майбутніх учителів географії засобами туристсько-краєзнавчої роботи та на основі теоретичного обґрунтування проблеми визначити та експериментально перевірити педагогічні умови патріотичного виховання майбутніх учителів географії в процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності.

Виховання патріотично свідомого покоління, нової генерації учителів-географів незалежної, самостійної України – це складний процес, який залежить не лише від загальних тенденцій розвитку наукової педагогічної думки, але і від загальних політичних настроїв та тенденцій соціально-економічного розвитку суспільства.

Саме тому виховання майбутніх учителів географії засобами туристсько-краєзнавчої роботи потребує неодмінного оновлення теоретико-методологічних основ саме патріотичного та морального виховання. Тому сьогодні актуальною науковою проблемою є не лише розкриття змісту патріотичного виховання як соціальної проблеми, але і наукове обґрунтування методів патріотичного виховання майбутніх учителів географії.

Основною участю вихованців у виховному процесі відповідно є: усвідомлення і сприйняття ними норм і правил поведінки; формування, розвиток і поглиблення мотивів і мотивації вдосконалення і самовдосконалення; осмислення, опанування норм і правил вихованої поведінки, дотримання їх у повсякденному житті; формування стійкої системи переконань; прояв емоційно-вольового ставлення до власних дій; самоконтроль, самооцінка своєї поведінки та внесення до неї відповідних корективів.

В умовах суспільних трансформацій метою патріотичного виховання студентів вищого навчального закладу є підготовка їх до виконання сукупності ролей, необхідних для суспільного життя: громадянина (передбачає формування людини з активною громадянською позицією, почуттям патріотизму, обов'язку і відповідальності перед суспільством); трудівника (охоплює вміння і бажання творчо працювати за фахом, створювати нові матеріальні та духовні цінності); громадського діяча (означає активну участь особистості в громадському житті); сім'янина (набуття досвіду чоловіка, батька, дружини, матері); товариша (розуміння іншої людини, вміння увійти в становище, поступитися, поділитися, допомогти).

Все це можливе за умови виховання нової генерації вчителів незалежної України, які своїм прикладом, методикою викладання дисциплін природничого циклу будуть виховувати громадянина, готового самовіддано розбудовувати Україну як незалежну, демократичну, правову, суверенну державу, забезпечувати її безпеку, сприяти єднанню українського народу, підтриманню громадянського миру і злагоди в соціумі. Мета виховання забезпечує її усвідомлення вихователями і доведення до вихованців; має збагатити останніх моральними уявленнями, поняттями;

формує у вихованців бажані настанови й переконання; розвиває у них позитивні риси та якості; ослаблює і викоринює негативні стереотипи поведінки; здійснює виховний вплив на соціальне оточення [1].

Зміст патріотичного виховання майбутніх учителів географії засобами туристсько-краєзнавчої роботи полягає у оволодінні студентською молоддю знаннями щодо основних методів та методичних прийомів патріотичного виховання підростаючого покоління під час вивчення відповідних дисциплін географічного циклу; формуванні практичних умінь і навичок проведення стаціонарних і туристичних форм роботи [2]. Основними напрямками вдосконалення змісту підготовки студентів – майбутніх вчителів географії є, насамперед, удосконалення та посилення фахової підготовки вчителя-географії; розширення форм виконання науково-дослідної та самостійної роботи під час вивчення відповідних навчальних дисциплін; введення краєзнавчого принципу в систему підготовки молоді, формування практичних умінь та навичок ведення туристсько-краєзнавчої роботи тощо. Органічне поєднання засобів, форм та методів роботи сприятиме виконанню поставленої мети. Варто зауважити, що відповідні методи будуть реалізовуватися через відповідні форми роботи, які вони включають.

Вихователь, усвідомивши мету виховання, визначатиме зміст і методи її здійснення. Для цього, як вказує В. Ягупов [4], застосовуються три види впливу: безпосередній, опосередкований і самоплив, що відповідають методам виховання. У педагогічній літературі описують такий алгоритм виховної діяльності: з'ясування цілей виховання, аналіз конкретного його стану у виховній системі та визначення основних напрямів виховної діяльності; прийняття рішення про проведення виховної роботи та її планування; створення оптимальних умов для досягнення цілей виховання і реалізації його змісту; організацію виховної роботи (управління виховним процесом, участь у ньому, активне самовиховання); оцінка результатів виховної роботи, контроль і коригування. Таким чином, основними складовими цього компоненту є принципи, методи, форми і засоби виховання.

Для виховання патріотизму, глибоких патріотичних почуттів до своєї землі, народу, держави потрібно включити її (особистість) до виконання суспільної діяльності, яка передбачає широке пізнання відповідної території і, що є найголовнішим, відверте і постійне міжособистісне спілкування із людьми, які формують етнос відповідного часу [3]. Перебуваючи в походах, наукових експедиціях, виконуючи завдання навчально-польових практик з дисциплін географічного циклу студент – майбутній учитель географії формує міцні знання щодо особливостей природних умов і ресурсів території, знайомиться з місцевими жителями, культурою, традиціями, історією рідного краю, що сприятиме не лише формуванню міцної системи знань, але, що є головним, вихованню

глибоких патріотичних почуттів, любові до рідної землі.

Отже, організовуючи діяльність вихованців, необхідно використовувати такі засоби впливу, які сприяють формуванню їхньої свідомості (знань, поглядів, переконань), свідомого ставлення до того, що вони виконують; охоплюють емоційно-вольову сферу особистості, удосконалюють поведінку, що в єдності є основою для патріотичного виховання. Так, виховуючи патріота, варто роз'яснювати студентам сутність поняття «патріот», «патріотизм»; переконувати в тому, що для процвітання незалежної України надзвичайно важливою умовою є формування здорової генерації патріотично свідомих громадян; використовувати позитивні приклади прояву патріотизму в розвитку географічної думки тощо.

Отже, патріотичне виховання майбутніх учителів географії в процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності відбуватиметься більш ефективно за дотримання таких педагогічних умов: удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх учителів географії; формування позитивної мотивації до пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності як засобу патріотичного виховання; стимулювання у майбутніх учителів географії емоційно-ціннісного особистісного ставлення до пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності; розвиток практичних умінь, навичок проведення пошукової туристсько-краєзнавчої роботи в контексті патріотичного виховання студентів.

Доведено, що пошукова туристсько-краєзнавча діяльність є важливим джерелом не тільки формування наукової фактологічної бази майбутніх учителів географії з різних наук і наукових напрямів, а саме: географії, історії, етнографії, дидактики, методики викладання географії, поповнення музейних експозицій, змістового насичення наукових і популярних видань тощо, а й важливим засобом виховання в них патріотичних почуттів. У процесі пошукової туристсько-краєзнавчої роботи студенти на основі безпосереднього вивчення компонентів природи рідного краю та результатів господарської діяльності здобувають наукові знання, накопичують інформацію про процеси і явища, об'єкти середовища, привчаються до самообслуговування, виробляють потрібні в житті навички і вміння, допомагають один одному, раціонально організовують і культурно проводять свій відпочинок, зміцнюють здоров'я, виховують силу волі, високі моральні та патріотичні якості. У процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності складаються умови для близького контакту з природою, для її естетичного сприйняття, формування дбайливого ставлення до природних багатств, поняття сутності і значення справи охорони природи. Безпосереднє знайомство з історією і культурою країни допомагає молодому поколінню зрозуміти й цінувати свою Батьківщину, її народ. Усе це сприяє формуванню товариськості, колективізму, стійких патріотичних переконань, взаємодопомоги і чуйності до навколишнього, толерантності, уміння знаходити

компромiс i досягати спiльної думки, причому не обмежуючи, а навпаки розвиваючи власну iндивiдуальнiсть, особистiснi якостi й здiбностi.

Однак, перерахованi дослiдження не передбачали вивчення проблеми патрiотичного виховання майбутнiх учителiв географiї у процесi пошукової туристсько-краєзнавчої роботи. Тiльки окремi автори фрагментарно, на периферiї розгляду iнших проблем, торкалися завдань систематизацiї та можливостей реалiзацiї означеного питання. При цьому патрiотичне виховання майбутнього вчителя географiї, де пошукова туристсько-краєзнавча дiяльнiсть виступає важливим напрямом iх професiйної пiдготовки, не знайшли належного наукового обґрунтування. Проведений аналіз не вичерпує усiх можливих аспектiв вивчення даної проблеми. Увагу в подальших дослiдженнях необхідно придiлити патрiотичному вихованню учнiвської молодi у процесi пошукової туристсько-краєзнавчої роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крачило М. П. Краєзнавство i туризм : навч. посiб. / М. П. Крачило. – К. : Вища школа, 1994. – 190 с.
2. Круль В. П. Краєзнавство: iсторична географiя / В. П. Круль. – Чернiвцi : ЧДУ, 1999. – 107 с.
3. Тiмець О. В. Органiзацiя краєзнавчо-туристської роботи з учнiвською та студентською молоддю / О. В. Тiмець, В. П. Комар. – Умань : Алмi, 2005. – 194 с.
4. Ягупов В. В. Педагогiка : навчальний посiбник. – К. : Либiдь, 2002. – 559 с.

Світлана Омеляненко

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ

Стаття присвячена використанню методу проектів як ефективного способу національного виховання майбутніх фахівців у процесі загальнопедагогічної підготовки, який розглядається як комплексний інтегративний процес, що передбачає цілепокладання, планування, організацію, реалізацію цілей за допомогою адекватних прийомів організації діяльності студентів, аналіз результатів. У статті описуються розроблені автором та впроваджені у навчально-виховний процес професійної освіти майбутніх педагогів інформаційні, практико-орієнтовані, дослідницькі проекти. Визначені умови ефективного застосування методу проектів у професійній підготовці майбутніх педагогів, реалізації завдань національного виховання.

Ключові слова: національне виховання, метод проектів, загальнопедагогічна підготовка.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на тому, що національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти, його метою є «виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних відносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» [4]. Національне виховання має пронизувати всі сфери діяльності вищого навчального закладу. Особливо важливим є реалізація завдань національного виховання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, які у наступній діяльності будуть забезпечувати формування нових громадян України.

Проблемі національного виховання студентської молоді та підготовці майбутніх учителів до національного виховання школярів різних вікових груп присвячені дослідження О. Гевко, С. Лавриненко, Р. Осипець, С. Паршук, В. Смолюка, А. Фрідріх та ін.

І. Зязюн, Г. Сагач наголошують, що ідеал українського національного виховання – це «гармонійно і всебічно розвинена особа українця з інтелектуально-творчими, духовно-моральними цінностями» [3, с. 21].

Основним шляхом національного виховання є його особистісна орієнтованість, яка, на переконання І. Бега, має будуватись на таких засадах: свобода, відповідальність, справедливість, творчість, співпраця;

самодіяльність студентів, її активний характер; вільна творча продуктивна праця як базис виховання; розвиток творчої індивідуальності; виховна полісистемність [1].

Ефективним методом, що сприяє оволодінню майбутніми фахівцями досвідом попередніх поколінь є застосування методу проектів.

Метод проектів був започаткований американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, який виходив із того, що освіта повинна давати не тільки знання, що будуть необхідні дорослій людині в майбутньому, але й знання, уміння та навички, здатні вже сьогодні допомогти особистості у вирішенні її життєвих проблем, і такий результат досягається у ході дослідження навколишнього життя суб'єктами навчального процесу [2]. У вітчизняній педагогічній практиці метод проектів почав активно використовуватися з кінця 90-х років ХХ століття і зараз отримує все більше поширення. Науковці В. Краєвський та І. Лернер підкреслювали, що в проектах навчання втілюються результати теоретичних досліджень, саме тому вони є невід'ємним і суттєвим моментом навчання як соціального явища [5].

У педагогічній літературі поняття «проект» визначається як результат перетворювальної діяльності і як мета і результат проектування. Проектна діяльність історично склалася в результаті переходу від проектування матеріальних об'єктів до проектування систем діяльності. На сучасному етапі поняття «проектна діяльність» у педагогіці розглядається у двох аспектах: 1) у контексті педагогічного проектування як процесу розробки педагогами цілей та конструктивних схем їх досягнення, теоретичних моделей – навчально-виховних програм і методик їх застосування; 2) як проектна діяльність учнів, як засіб їхнього навчання та виховання.

Мета статті – визначення педагогічного потенціалу методу проектів у національному вихованні майбутніх педагогів у процесі загально-педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національне виховання є суттєвим чинником цілісного формування особистості, джерелом професійної культури. І в наш час слушною залишається думка К. Ушинського: «Загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії... У кожного народу своя особлива національна система виховання; а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим... Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадним не був цей зразок, так не можна виховуватись за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре обдуманна. Кожний народ щодо усього повинен випробувати свої власні сили» [6, с. 102–103].

У кожній нації в залежності від природних і соціальних особливостей мешкання історично склалися і утверджувалися свої

соціально-психологічні й морально-духовні цінності. Цінність – це соціально-філософська категорія, що позначає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних учинків, духовних витворів для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної групи чи особи на конкретному етапі історичного розвитку. Поняття «цінність» відображає один з найсуттєвіших аспектів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми. Цінності перебувають у подвійній залежності від внутрішніх властивостей її носія та від потреб і прагнень людини, яка виступає адресатом цінностей. Провідним фактором розвитку, їхніх якісних змін і кількісного нагромадження є соціально-історична практика цінностей. Крім основного поділу на позитивні й негативні, розрізняють цінності реальні й потенціальні, безпосередні й опосередковані, абсолютні й відносні; соціально-політичні, моральні, естетичні, наукові, релігійні тощо. Залежно від рівня організації адресата цінності розрізняють загальнолюдські, загальнонародні (національні), класові, групові, особисті. Національні цінності – це той духовний багаж, який має залишатися базовим для продуктивної діяльності тієї чи тієї національної спільноти. На цьому ґрунті відбувалося становлення певної системи виховання підростаючого покоління.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства доводиться спостерігати невинуватого розпливчатість у підходах до оцінки національних і загальнолюдських цінностей. З одного боку бачимо скептичне ставлення до своїх національних цінностей (в царині мови, побуту, моралі, культурі та ін.), а з другого боку – «мавпування» чужого у різних сферах життєдіяльності.

Тут варто досить розумно підходити до цих напрямків у виокремленні національних цінностей. Т. Шевченко ще у свій час визначив формулу поведінки майбутніх поколінь українців: «Учіться, читайте, / І чужому навчайтесь, / Й свого не цурайтесь, / Бо хто матір забуває, / Того бог карає, / Того діти цураються, / В хату не пускають» [7].

У системі підготовки педагогічних працівників різних рівнів, формування їхньої професійної культури передусім треба дбати про національну спрямованість кожного з них на засадах невичерпних багатств нашого народу в галузі виховання підростаючого покоління.

Ефективним методом національного виховання майбутніх педагогів у процесі загальнопедагогічної підготовки є метод проектів, який ми розглядаємо як комплексний інтегративний процес, що передбачає цілепокладання, планування, організацію, реалізацію цілей за допомогою адекватних прийомів організації діяльності студентів, аналіз результатів. Мета залучення студентів до виконання проектів – забезпечувати реалізацію соціального замовлення на людину нового, демократичного

суспільства, якій притаманна активна життєва позиція. Участь у проекті для студентів – це взаємна навчально-пізнавальна, ігрова, творча діяльність, яка має загальну мету й узгоджені засоби діяльності та спрямована на досягнення загального результату. Метою проектної діяльності студентів є навчальний творчий продукт, під яким розуміється самостійно розроблений продукт від ідеї до її втілення, який має суб'єктивну або об'єктивну новизну і виконаний під контролем і консультацією більш досвідченого викладача.

У процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін ми пропонуємо студентам різноманітні проекти: дослідницький, інформаційний та практично-орієнтований. Зупинимось на характеристиці деяких проектів, які спрямовані на національне виховання майбутніх фахівців.

Інформаційні проекти спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт, на ознайомлення учасників проекту з цими відомостями, її аналіз і узагальнення, презентацію результатів інформаційного пошуку. Ми пропонуємо студентам у процесі вивчення загальних основ педагогіки роботу над інформаційним проектом на тему: «Народна педагогіка – джерело сучасної педагогіки», в ході роботи над яким збирається та аналізується матеріал за такими напрямками: відображення поглядів українського народу на виховання: в прислів'ях та приказках, в казках та легендах, в традиціях та звичаях; народних піснях; досвід використання основних положень народної педагогіки в сучасних умовах. У процесі виконання та обговорення цих проектів у майбутніх фахівців формуються національні та загальнолюдські цінності щодо ролі виховання у житті людини, у становленні її як особистості, формується потреба у збереженні та передачі цих цінностей новим поколінням.

У ході виконання практико-орієнтованого проекту «Народні ігри як метод виховання» результат діяльності майбутніх педагогів орієнтований на професійні інтереси та чітко визначений із самого початку. Продуктом такого проекту є набір народних ігор, які мають конкретну навчальну та розвивальну мету, і це знаходить відображення у буклетах, які створюють студенти. Особливістю виконання цього проекту є те, що мікрогрупи студентів підбирають та аналізують народні ігри, використання яких сприяє розвитку певної якості, наприклад, формуванню спритності чи витривалості, кмітливості чи уважності та ін. Під час представлення проекту відбувається залучення студентів інших мікрогруп до аналізу виховної ефективності підібраних ігор, проведення частини з них, розробка фрагментів виховних заходів, в ході яких доцільно використовувати такі ігри. Виконання частини тем цього проекту має дослідницький характер, тому що студентам пропонується, наприклад, порівняти комп'ютерні ігри, знайти такі, що схожі на народні ігри, порівняти ефективність народних і комп'ютерних ігор.

Дослідницьким є проект на тему «Морально-духовні цінності

сучасних школярів», який виконують студенти у процесі вивчення теми «Моральне виховання», що передбачає проведення опитування школярів різного віку щодо визначення морально-духовних цінностей школярів різних вікових груп і розробку програми індивідуальної роботи із забезпечення розвитку національних духовно-моральних цінностей з конкретним вихованцем залежно від рівня їх сформованості. У процесі роботи над проектом відбувається розвиток особистості громадянина із національною свідомістю, що спирається на ідеали та традиції культури, духовності рідного народу, на кращих досягненнях інших народів.

Формуванню громадянина здатного до співпраці сприяє спільне обговорення результатів роботи, коли виконавці проекту представляють результати своєї роботи, відповідають на уточнюючі запитання товаришів по групі. У нашому досвіді у процесі захисту проектів ми використовуємо поділ студентів групи, що сприймають проект на три групи: 1) «Допитливі», які готують запитання до розробників проекту, 2) «Чорні опоненти», які вказують на недоліки у проекті, 3) «Білі опоненти», які підтримують проект, вказуючи на його позитивні сторони, 4) «Незалежні експерти», які дають загальну оцінку виконаному проекту із врахуванням як позитивних, так і негативних зауважень опонентів. На цьому етапі надається слово і авторам проектів для рефлексії виконаної роботи, студенти аналізують та оцінюють власну діяльність.

Різноманітність видів проектів, тем із педагогічних дисциплін, у ході яких пропонується реалізація цих проектів, забезпечується тим, що викладачі дають право вибору студентами тематики й виду проекту. Цей вибір закріплюється у свідомості студентів як процес прийняття на себе відповідальності.

Робота над проектами сприяє як національному вихованню студентів, так і формуванню у них готовності до національного виховання підростаючого покоління. Зокрема, у процесі вивчення теми «Позакласна та позашкільна виховна робота» студенти визначають тематику проектів для школярів різних вікових груп, залучення до яких сприяє формуванню національної свідомості вихованців, засвоєнню ними національних морально-духовних цінностей. Наведемо приклади тем декількох проектів, що були розроблені студентами: «Створення краєзнавчого куточка в класній кімнаті», «Традиції нашої родини», «Традиції та сучасність», «З бабусиної скрині», «Народ скаже, як зав'яже». У процесі розробки планів таких проектів студенти визначали цілі виховання, що передбачали втілення в національному вселюдських цінностей, які не можуть функціонувати ізольовано від конкретного національного життя.

Нами визначені умови ефективного застосування методу проектів у професійній підготовці майбутніх педагогів з метою їх національного виховання: чітке визначення мети, яка досягається студентами у процесі виникнення ідеї, створення та реалізації проектів, її спрямованість на

майбутню професійну діяльність, на самовдосконалення особистості, громадянина України і професіонала; зв'язок проблеми, що вирішується у проекті, із системою психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, які б активізували потреби студентів в індивідуальному відкритті способу розв'язання визначеного педагогічного завдання; планування викладачем системи проектів, визначення місця кожного із них у системі вивчення навчальної дисципліни та системі професійної підготовки в цілому; створення освітнього середовища, яке б спонукало студентів до самостійного пошуку інформації для реалізації проекту; створення викладачем якісного портфелю навчально-методичних матеріалів у якості зразків для студентів.

Використання інформаційних, практико-орієнтованих, дослідницьких проектів у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін майбутніми педагогами сприяє формуванню у молоді потреби жити в громадянському суспільстві, оволодінню загальнолюдськими та національними духовно-моральними цінностями, готовності реалізовувати цілі національного виховання у наступній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи. – М. : Лабиринт, 1999. – 190 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 01 травня.
5. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.
6. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 43–103.
7. Шевченко Т. Г. І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнєє посланіє / Тарас Шевченко // Твори : у 5-ти т. – К. : Видавництво художньої літератури «Дніпро», 1978. – Т. 1. – С. 305.

Олена Попадич

ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВА ОБІЗНАНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ПРАВОВОЇ ВИХОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГАЛУЗІ

У статті визначено компоненти (професійно-правова обізнаність, професійно-правова розвиненість та готовність до правомірної професійної діяльності) правової вихованості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі; досліджено поняття, елементи та принципи професійно-правової обізнаності як компонента структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі, а також поняття та структуру професійно-правової компетентності; проведено аналіз понять виховання, вихованість, правова вихованість, професійне виховання, професійна вихованість, професійно-правова обізнаність, професійно-правова компетентність у взаємозв'язку; запропоновано визначення поняття «професійно-правова обізнаність як компонент структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі».

Ключові слова: виховання, вихованість, правова вихованість, професійна вихованість, професійно-правова обізнаність, професійно-правова компетентність, майбутній фахівець комп'ютерної галузі.

У сучасних умовах правова освіченість набула глобального значення. Загальні шляхи підвищення правової освіченості населення, передусім молоді, визначені у Національній програмі правової освіти населення, яка введена в дію Указом Президента України від 18.10.2001 р. № 992/2001. Основними завданнями Програми є: підвищення рівня правової підготовки населення, створення належних умов для набуття громадянами знань про свої права, свободи й обов'язки; широке інформування населення про правову політику держави та законодавство; удосконалення системи правової освіти населення [8]. Термін «правова освіта» запроваджено у нормативну практику Указом Президента України «Про заходи щодо відзначення другої річниці Конституції України» від 17 червня 1998 р. Освіта є процесом розвитку і саморозвитку особи, пов'язаним з оволодінням соціально значимим досвідом людства, втіленим у знаннях, вміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу, необхідною умовою діяльності особи і суспільства щодо збереження і розвитку матеріальної та духовної культури. Правова освіта населення – процес засвоєння знань про основи держави і права, виховання у громадян поваги до закону, до прав людини, небайдужого ставлення до порушень законності та правопорядку. Ми вважаємо, що правова освіта

може бути обов'язковою (у дошкільних, середніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих закладах освіти і в закладах післядипломної освіти) і факультативною (тобто за бажанням особи), апрофесійно-правова обізнаність є компонентом структури правової вихованості майбутнього фахівця будь-якої галузі.

Питання про правову освіту і правову інформатизацію населення України є особливо актуальним у зв'язку з необхідністю виховання громадян у дусі законслухняності та активної їх участі у формуванні правової держави, їх забезпечення інформацією щодо чинного законодавства і практики його застосування задля компетентного вирішення громадянами своїх приватних і публічних питань, ефективної профілактики правопорушень, які скоюються на ґрунті правового нігілізму, цинізму та аморальності.

Різні аспекти проблеми дослідження розглядалися у працях багатьох дослідників, зокрема: формування правової культури та правосвідомості особистості (С. Болоніна, В. Безбородий, Г. Васянович, О. Ганзенко, О. Дьоміна, Я. Кічук, В. Одарій, М. Подберезський, О. Столяренко, М. Требін, О. Шестопалюк, М. Цимбалюк); особливості навчально-виховного процесу та правове виховання особистості (Г. Балл, І. Бех, А. Галєєва, В. Загрева, І. Запорожан, Л. Мацук, Т. Осипова, А. Стаканков, Ю. Сурмяк, М. Фіцула, О. Хоптяна), особливості підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю (Г. Козлакова, Н. Креденець, Н. Пожар, О. Романишина, М. Шерман) та ін.

Але доводиться констатувати відсутність узагальнювальних досліджень професійно-правової обізнаності як компонента структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі.

На нашу думку, правова обізнаність особистості визначається рівнем набуття нею системи юридичних знань, переконаннями у соціальній цінності права, повагою до нього в практичному житті, грамотним тлумаченням юридичних законів та у своїй сукупності виступає показником правової освіченості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі. Тому ця проблема потребує комплексного наукового дослідження, оскільки аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що у ній відсутнє узагальнене висвітлення змісту структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі та професійно-правової обізнаності як компонента структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерного профілю.

Ми пропонуємо розглянути професійно-правову обізнаність як компонент структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі у таких напрямках: 1) поняття професійно-правової обізнаності майбутнього фахівця комп'ютерної галузі; 2) елементи та принципи професійно-правової обізнаності майбутнього фахівця комп'ютерної галузі; 3) професійно-правова компетентність: поняття та структура.

Метою статті є аналіз професійно-правової обізнаності як компонента структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерного профілю.

Новизна дослідження полягає в тому, що при визначенні компонентів (професійно-правова обізнаність, професійно-правова розвиненість та готовність до правомірної професійної діяльності) правової вихованості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі вперше запропоновано визначення професійно-правової обізнаності як компонента структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерної галузі та охарактеризовано поняття виховання, вихованість, правова вихованість, професійне виховання, професійна вихованість, професійно-правова обізнаність, професійно-правова компетентність у взаємозв'язку.

У вищому закладі освіти виховання повинне здійснюватися в сучасних умовах, з урахуванням фізичної, психічної зрілості особистості, а також її інтелектуального і духовного розвитку. Якісним показником виховання є вихованість особистості. Вихованість найповніше характеризує людину як громадянина суспільства, світу, носія, захисника, творця етнокультурних і загальнолюдських цінностей – духовних, світоглядних, етичних, естетичних, гуманних, демократичних, правових, екологічних, трудових тощо. Розрізняють деякі види вихованості, зокрема правову вихованість. Правова вихованість є найважливішою психолого-педагогічною та соціально-правовою характеристикою особистості, вона неподільно пов'язана із загальною вихованістю, відбиває ступінь її всебічності та гармонійності. Правова вихованість громадянина складається з таких елементів: пошана до закону й законності, ставлення до них, як до вищих соціальних цінностей, як до норм життя, як до блага, без якого неможливо цивілізованим шляхом реалізувати себе, свої життєві плани, як до одного з надійних способів вирішення правових проблем, як до надійної сили, спрямованої і здатної захищати права і свободи; наявність правомірних цілей, планів, намірів у житті, діяльності, вчинках; потреба, прагнення, звичка постійно поводитися відповідно до норм закону; постійне прагнення до вибору лише законних способів і засобів досягнення цілей; непохитна стійкість до криміногенних спокус; прагнення до сприяння правоохоронним органам у їх роботі щодо усунення причин і умов здійснення незаконних вчинків; активність та участь у підтримці правопорядку [5, с. 43]. Рівень правової вихованості – це не тільки знання й розуміння необхідності виконувати норми, але й ступінь сформованого ставлення до закону як до цінності. Ознаками вихованості є становлення особистості, добровільне виконання певних вчинків, дій, їх мотиви [7, с. 216].

Ми виокремлюємо поняття правової вихованості майбутніх фахівців, які належать до певної соціальної і професійної групи (у даному випадку це комп'ютерна галузь). З одного боку, це вплив професійної (інформа-

ційної) культури, з другого – виконання і дотримання норм, правил, що захищають права, свободи й обов'язки суб'єктів інформаційної діяльності. Обґрунтовуючи розуміння правової вихованості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі, ми врахували вплив професійного середовища, в якому фахівець комп'ютерної галузі здійснює свою професійну діяльність. Інформаційний простір є однією з підсистем соціокультурного середовища й існує як сукупність таких, що історично склались, і соціально обумовлених зовнішніх чинників, обставин та ситуацій [4, с. 71].

В організації виховного процесу вищої школи особливе місце займає розв'язання завдань професійного виховання, метою якого є формування у студентів поваги до обраної спеціальності, вироблення необхідних для неї рис, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Професійна вихованість забезпечується: любов'ю до своєї професії, ідентифікованістю з професійним співтовариством, утвердженням його цінностей і норм як своїх; професійною культурою в роботі та культурою поведінки у трудовому колективі; почуттям професійного обов'язку й відповідальності та ін. [3, с. 56].

Таким чином, ми визначаємо правову вихованість майбутніх фахівців комп'ютерної галузі як системну, педагогічно сформовану, особистісну якість, як інтегрований прояв професійно-правової обізнаності, професійно-правової розвиненості та готовності до правомірної професійної діяльності у комп'ютерній галузі [4, с. 72].

Розглянемо професійно-правову обізнаність як один з компонентів структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерного профілю.

Професійно-правова обізнаність майбутнього фахівця комп'ютерної галузі відображає теоретичне (наукове) осмислення правової дійсності, усвідомлене проникнення в сутність правових явищ. Вона характеризується наявністю певних знань, поглядів і переконань. Правова обізнаність дозволяє адекватно розуміти правову сферу суспільства, завдання й значимість творення правової держави, коректно інтерпретувати права і свободи, їх межі, розуміти правову відповідальність і необхідність будувати своє життя, не порушуючи закони.

Рівень професійно-правової обізнаності визначається «рівнем правових знань правового мінімуму», яким повинен володіти кожен громадянин суспільства, незалежно від його соціального статусу [1, с. 67].

Професійно-правова обізнаність майбутніх фахівців комп'ютерного профілю передбачає освоєння таких елементів, як: правові ідеї, теорії, концепції, переконання (наприклад, теорії соціальної правової держави); правові поняття і явища; правові категорії; правові принципи (зокрема, верховенства права, переваги загально-визнаних норм міжнародного права над нормами національного права); нормативні документи; акти законодавства; правові уявлення про професійні права та обов'язки

фахівців комп'ютерної галузі; можливості, порядок і правила юридичного захисту своїх прав та інтересів; правові практичні знання щодо діяльності в галузі інформаційних технологій; правові засади роботи з інформаційними мережами; засоби захисту інформації та інтелектуальної власності; правові погляди, що передбачають самооцінку, тобто вміння критично оцінити свою поведінку з погляду її відповідності праву.

Професійно-правова обізнаність майбутніх фахівців комп'ютерної галузі, на нашу думку, повинна формуватися за такими основними принципами: законодавча, виконавча та правоохоронна діяльність органів влади, їх посадових осіб при здійсненні правового виховання майбутніх фахівців України повинна визначатися конституційним обов'язком держави утверджувати і забезпечувати права і свободи людини, визнаної найвищою соціальною цінністю в Україні, а також відповідальністю держави перед людиною за свою діяльність; правова освіта і правова інформатизація населення України повинні бути справою не тільки держави, а й громадянського суспільства, починаючи з його первинного інституту – сім'ї; при здійсненні правового виховання майбутніх фахівців України у законодавстві повинні закріплюватися лише такі норми, в яких реалізуються принципи верховенства права і верховенства Конституції України та забезпечується пріоритетність загальноновизнаних норм і принципів міжнародного права; правова освіта і правова інформатизація населення України повинні здійснюватися на принципах демократизму, виходячи з того, що носієм суверенітету і єдиним джерелом влади в Україні є народ; правова освіта і правова інформатизація населення повинні здійснюватися на науковій основі, ґрунтуватися на сучасних досягненнях теорії управління та юридичної науки.

Дуже близьким до поняття професійно-правової обізнаності є поняття професійно-правової компетентності. Під правовою компетентністю Ю. Сурмяк розуміє таку форму відображення правових явищ, яка поєднує інтелектуальні, психічні, емоційні та поведінкові процеси і стани в межах правового поля, що в сукупності створюють систему правових знань, умінь і навичок, правових емоцій і почуттів, правових позицій, мотивів, переконань і настанов особи, які синтезуються у прийнятих рішеннях та спрямовані на пізнання, самовдосконалення, саморозвиток особистості у сфері правовідносин. Правова компетентність забезпечується формуванням системи знань Конституції України та основних галузей права і законодавства, формуванням умінь і навичок практичного застосування норм права, навичок соціально активної правової поведінки, правових переконань особи, її індивідуальних здібностей і талантів [6, с. 12].

Професійна компетентність у навчальному процесі повинна виражатися в сукупності таких елементів: використання інформаційно-комунікативних технологій; захист прав учасників освітніх відносин;

консультування з правових питань; вирішення професійних правових завдань; використання законодавчих та інших нормативно-правових документів [9, с. 283].

Структура професійної компетентності (і водночас професіоналізму) фахівця будь-якої галузі виробництва має містити, принаймні, такі базові складники: певний рівень теоретичних знань у галузі обраної ним професії та володіння практичними навичками їх застосування, достатній для того, щоб ефективно виконувати особисті виробничі функції на робочому місці; націленість на кінцевий результат власної діяльності, здатність і готовність брати на себе відповідальність за результатами своєї роботи; здатність та готовність приймати правильні рішення як у стандартних, так і в позаштатних виробничих ситуаціях та визначати оптимальні шляхи їх реалізації; уміння гнучко та оперативно адаптувати свої знання та навички до нових вимог і динаміки організаційних і технологічних змін у виробничому середовищі; високий ступінь соціально-психологічної адаптації, здатність швидко та органічно інтегруватися у структури міжособових взаємовідносин у виробничих колективах, сформована комунікативна компетентність; уміння орієнтуватися в соціальному середовищі, де проходить життєдіяльність певної людини; розвиток персональних вмінь і здібностей, внутрішня потреба в постійному оновленні своїх знань і навичок, психологічне націлення на безперервну освіту, що передбачає здатність до навчання, до засвоєння нових знань; прагнення кар'єрного росту, бажання не зупинятися на досягнутому [2, с. 370].

Таким чином, професійно-правова обізнаність майбутнього фахівця комп'ютерного профілю характеризується наявністю правових знань, поглядів і переконань, що дозволяє йому бути компетентним та зрозуміти роль права, правопорядку, правові норми і правові відносини у сфері професійної діяльності (комп'ютерної галузі), усвідомлювати свої професійні права, обов'язки і свободи.

Отже, ефективність підготовки майбутніх фахівців комп'ютерної галузі до виконання професійних функцій визначається в межах утворень пізнавальної сфери (знання, уявлення, вміння, навички) або особистісних новоутворень, таких як готовність до діяльності, спрямованість особистості, освіченість, компетентність тощо. Правова освіченість є основою правосвідомості. Правова обізнаність передбачає такі аспекти: розвиток правосвідомості, що дозволяє оцінювати дії, вчинки, поведінку, робити вибір, приймати рішення; розвиток мотивів і потреб щодо самовдосконалення у сфері правової культури. Правова вихованість спеціаліста передбачає повагу до закону і законності, ставлення до них як до соціальних цінностей, дотримання правових норм професійної поведінки; прагнення до вибору правомірних способів і засобів вирішення виробничих проблем.

Необхідним елементом доступу громадян до права у демократичних

країнах є правова освіта і правова інформатизація населення, які, у першу чергу, мають правозахисний зміст, але разом з тим формують і позитивне ставлення громадян до державних інститутів. Однією з ознак правової освіти чи правової інформатизації є притаманна усім громадянам висока державна культура, зокрема, їх обізнаність з життєво необхідними юридичними законами, а також уміння і навички їх використання у практичному житті, що може бути забезпечено за допомогою компонентної структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерного профілю як єдність і взаємозумовленість професійно-правової обізнаності, професійно-правової розвиненості та готовності до правомірної професійної діяльності у комп'ютерній галузі.

Таким чином, формування у майбутніх фахівців комп'ютерної галузі правових знань, які координують державні чи особисті цілі, інтереси, мотиви виховання людини, зумовлюється самою практикою політичних і соціально-економічних змін, що відбуваються у нашій країні. Тому стає зрозуміло, що теоретичні знання, акумульовані в різних галузях права, і практичні навички щодо їх застосування зможуть сприяти реалізації завдань правового виховання й освіти майбутніх фахівців.

Проведене дослідження виявило, що професійно-правова обізнаність майбутнього фахівця комп'ютерного профілю характеризується наявністю правових знань, поглядів і переконань, що дає йому змогу зрозуміти роль права, правопорядку, правові норми і правові відносини у сфері професійної діяльності (комп'ютерна галузь), усвідомлювати свої професійні права, обов'язки й свободи.

Оскільки нами встановлено, що структура правової вихованості студентів охоплює правові знання (професійно-правова обізнаність), ставлення до права та правову поведінку, то перспективи подальшої роботи вбачаємо у дослідженні таких компонентів структури правової вихованості майбутнього фахівця комп'ютерного профілю, як професійно-правова розвиненість (ставлення до права) та готовність до правомірної професійної діяльності (правова поведінка) у комп'ютерній галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болоніна С. В. Правосвідомість молоді в умовах системної кризи / С. В. Болоніна // Юрист. – 2004. – № 10. – С. 66–70.
2. Креденець Н. Д. Сучасні інформаційні технології як основа компетентнісно-орієнтованого формування професіоналізму спеціалістів у процесі їхньої освітньої підготовки / Н. Д. Креденець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця : Планер, 2012. – Вип. 33. – С. 367–372.
3. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю : навч.

- посіб. / [Т. Ю. Осипова, І. О. Бартенєва, О. О. Біла та ін. ; за заг. ред. Т. Ю. Осипової]. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
4. Попадич О. О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Попадич Олена Олександрівна. – Умань, 2014. – 283 с.
 5. Столяренко А. М. Юридическая педагогика : курс лекцій / Алексей Михайлович Столяренко. – М. : ТАНДЕМ ; ЭКМОС, 2000. – 496 с.
 6. Сурмяк Ю. Р. Взаємодія вищих професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Сурмяк Юрій Романович. – Дрогобич, 2009.
 7. Требін М. П. Правова вихованість – основа демократичного, правового розвитку українського суспільства / М. П. Требін // Проблеми законності. – 2009. – № 103. – С. 216–220.
 8. Указ Президента України «Про національну програму правової освіти населення» № 992/2001 від 18.10.2001 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rada.gov.ua
 9. Шестопалюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів правознавства / О. О. Шестопалюк // Інформаційно-комунікативні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. : [у 2 ч.] / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – Ч. 2. – С. 280–284.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378(091)(477)«1917/1920»

Оксана Бунчук

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ (1917–1920 рр.)

В статті аналізується науково-педагогічна діяльність Товариства шкільної освіти, що стала важливим поштовхом для розвитку професійної підготовки спеціалістів. Автором розкрито також основні тенденції реформування вищої освіти зазначеного періоду. Окреме місце відводиться Плану єдиної національної школи, завдяки якому отримало нове життя українське шкільництво взагалі, в тому числі професійна і вища освіта. Глибоке і творче переосмислення досвіду товариства в даному напрямі, надає можливість новаторства в сучасній педагогічній освіті та підготовці фахівців різних рівнів.

Ключові слова: Товариство шкільної освіти, науково-педагогічна діяльність, План єдиної національної школи, вища школа.

Дослідження питань історії освіти вкрай важливе для розвитку національної освітньої системи, оскільки сприяє формуванню нових педагогічних ідей. Накопичені людством знання та досвід дають можливість успішно вирішувати ті завдання, які стоять перед суспільством на сучасному етапі розвитку Української незалежної держави.

На наш погляд, у часи утвердження української державності в галузі освіти важливо враховувати вітчизняні набутки з метою уникнення помилок попередніх поколінь та залучення кращих надбань для утвердження національної системи освіти й ефективної підготовки кваліфікованих спеціалістів, здатних підвищувати свій професійний рівень протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства.

У цьому контексті вивчення досвіду діяльності Товариства шкільної освіти в галузі підготовки педагогів дасть можливість дослідити цей процес, виявити прогресивні тенденції, окреслити перспективу використання позитивних напрацювань у складних соціально-політичних умовах 1917–1920 рр., переосмисливши їх. Окрім того, важливо з'ясувати, які проблеми порушували відомі педагоги, громадські діячі зазначеного періоду з метою використання цього арсеналу корисних педагогічних ідей у практиці підготовки фахівців нового часу.

Першими авторами, які показували проблеми реформування освіти і

створення навчальних закладів, які могли б у своїх стінах готувати фахівців у 1917–1920 рр. є В. Винниченко, М. Грушевський, Д. Дорошенко, О. Дорошкевич, В. Дурдуківський, С. Єфремов, О. Музиченко, С. Постернак, С. Русова, С. Сірополко, І. Стешенко, П. Холодний, Я. Чепіга, С. Черкасенко.

Велика увага приділена окремим етапам науково-педагогічної діяльності Товариства шкільної освіти в роботах, опублікованих ученими діаспори: Г. Васьковичем, Г. Ващенком, О. Доценком, Н. Іщук, І. Криловим.

Окрему групу складають праці сучасного періоду. Це дослідження Л. Березівської, Л. Вовк, О. Завальнюк, О. Зубалій, М. Кукурудзяк, О. Любара, В. Майбороди, С. Майбороди, Л. Медвідь, Д. Рященка, М. Собчинської, О. Сухомлинської. Ці автори, розглядаючи питання розвитку українського шкільництва в умовах національно-демократичної революції, побіжно торкаються й окремих питань підготовки спеціалістів під керівництвом Товариства шкільної освіти.

Метою даної статті є висвітлення науково-педагогічної діяльності Товариства шкільної освіти як фактору розвитку професійної підготовки спеціалістів (1917–1920 рр.).

Виникнення і діяльність Товариства шкільної освіти, як і різних громадських організацій України в першій чверті ХХ ст., є своєрідним за своєю природою явищем, яке має не лише культурно-просвітницький, а й науково-педагогічний характер, бо одним з основних їх завдань було змінити зміст і якість освіти українського народу.

Важливим напрямом науково-педагогічної діяльності Товариства шкільної освіти, після його заснування, в 1917 р. було проведення Всеукраїнських учительських з'їздів, на яких гостро постало питання підготовки педагогічних кадрів для українських шкіл нового типу та створення проекту Єдиної школи.

Перший з'їзд відбувся 5–6 квітня 1917 р. «Нова Рада» повідомляла, що на спільному засіданні та на засіданнях секцій були заслухані доповіді, в яких розглядалися головні проблеми побудови національної школи та підготовки педагогічних працівників. Серед них виступи членів ТШО: «Про підручники» Т. Лубенця, «Метод українізації народної школи» Є. Ковалькова, «Про заснування українських середніх шкіл» О. Дорошкевича, «Про українізацію сучасних середніх шкіл» А. Лещенка, «Про формування вчительських кадрів» В. Дурдуківського [1, Нова Рада, 25 березня].

10–12 серпня, відповідно до постанови першого Всеукраїнського з'їзду, відбувся другий Всеукраїнський учительський з'їзд. Протягом трьох днів продовжувалась напружена робота з'їзду, серед інших були заслухані доповіді й членів ТШО: О. Дорошкевича «Про літні вчительські курси», А. Лещенка «Про діяльність Товариства шкільної освіти», С. Русової «Націо-

налізація школи», Я. Чепіги «Соціалізація народної освіти», П. Холодного «Єдина школа».

Другий Всеукраїнський учительський з'їзд був прямим продовженням першого форуму українських педагогів, тому велика увага приділяється в постановах з'їзду підготовці кадрів українських учителів. Як і на першому з'їзді, надія покладалася на вчительські курси, підготовчу роботу до яких треба було вести протягом навчального року. Значним досягненням була постанова про необхідність заснування в Києві науково-педагогічної Академії, яка б готувала кадри лекторів, інструкторів і вчителів середніх шкіл.

І знову на з'їзді особливу увагу було приділено проблемі українізації школи. Інші постанови щодо українізації школи підтверджували рішення першого з'їзду. До цього слід додати, що українські вчителі, вимагаючи українізації школи, підтвердили свою національну толерантність, виступаючи за організацію для дітей інших національностей рідної школи.

Було також розглянуто питання дошкільної освіти. Передбачалось заснування при школах українських дитячих садків і підготовка кадрів діячів дошкільного виховання, а для цього було необхідно українізувати вчительські інститути. Крім того, з'їзд виявив увагу і до позашкільної освіти, яка вимагала відкриття книгарень, бібліотек, читалень тощо.

Продовжувала бути в центрі уваги вища школа України. Розвиваючи постанови першого з'їзду, було ухвалено доручити Секретаріату освіти подбати про запровадження у вищих навчальних закладах викладів паралельних курсів українською мовою. Для здійснення цього секція вищої школи при Науковому товаристві і Секретаріат освіти мали забезпечити курси науковими силами і відкрити паралельні кафедри. Але найбільш вражаючою і дійсно знаменною для вищої школи була постанова з'їзду про відкриття восени 1917 р. Українського народного університету [2].

Серед провідних напрямів у вирішенні проблем українізації загальноосвітніх шкіл була підготовка вчителів до викладання в школах українською мовою та навчання учнів українознавчих дисциплін.

Тому перший з'їзд підтримав рішення Товариства шкільної освіти щодо організації Академії наук як найвищого наукового закладу, що має розбудовувати науку, досліджувати питання українознавства і сприяти удосконаленню шкільної освіти. Як перший практичний крок реалізації цих постанов, з'їзд ухвалив організацію інструкторських курсів у Києві, що мали підготувати лекторів для курсів українізації. У своїй постанові з'їзд визнав за потрібне «влаштування педагогічних курсів по змозі в повітових містах для підготовки вчителів шкіл, а також курси для підготовки інструкторів для цих курсів» [3].

Отже, за відсутності підготовлених учительських кадрів для викладання українознавчих предметів, виникла необхідність проведення у

період літніх шкільних канікул курсів з українознавства для учителів. Після завершення роботи першого учительського з'їзду розпочалась робота з організації курсів. Курси дали можливість учителям поповнити свої знання з українознавства, ознайомитися з термінологіями з різних предметів, удосконалити українську розмовну мову, знання з правопису, а також ознайомитись з новими підходами до організації навчально-виховної роботи в українській школі.

На першому з'їзді також постало питання про початок організації єдиної школи в Україні. Розробку Плану єдиної школи було доручено спеціальній комісії Товариства шкільної освіти. Була ухвалена постанова про ліквідацію багатоступеневості шкіл і створення єдиної початкової школи, яка давала б повну підготовку учнів до навчання у середній школі. В резолюції з'їзду висловлювалось прохання до Української Шкільної Ради «...в якнайближчому часі скликати вчителів і громадських діячів для розгляду підвалин і плану збудування національно-демократичної школи в Україні» [4, с. 23].

Система єдиної школи передбачала і ланку позашкільної освіти. Під цим розумілася широка мережа культурно-освітніх установ, розрахованих в основному на дорослих. Це бібліотеки, народні університети, кінематограф, клуби, театри, хори, музеї, народні оркестри, гуртки фізичного виховання і самоосвіти, мистецькі виставки або виставки народних виробів тощо. Визначалися такі форми їх роботи: продаж книжок, читання лекцій, народні читання, виставки і т.д.

При розробці змісту освіти для нової української школи вчені виходили з принципів положень про те, що зміст освіти – це система наукових знань про природу, людину і суспільство, спрямованих на підготовку інтелектуально й духовно розвиненої особистості; зміст освіти зумовлений метою і завданнями виховання, повинен забезпечувати нерозривний зв'язок навчання з життям, теорії з практикою, ґрунтуватись на національній основі. Основними ідеями науково-педагогічних концепцій цих педагогів щодо національної освіти і виховання було те, що у державі має існувати цілісна система національної освіти і виховання, яка включатиме дошкільні заклади, школу, позашкільні установи тобто українська школа повинна стати єдиною, трудовою, національною, виховуючою і загальноосвітньою [5, с. 13].

Таким чином, можна зробити висновок, що фундатором створення «Проекту Єдиної школи на Україні», який ліг в основу розбудови української освіти, була громадська організація – Товариство шкільної освіти, яка заклала наукові основи українізації школи, створювала єдину цілісну систему освіти, що мала бути побудована за новими принципами, програмами, змістом і відповідала б інтересам українського народу. Комісіями ТШО були розроблені основні положення розбудови націо-

нальної школи, науково-теоретичні засади національної освіти і виховання.

Нового змісту й значення набирала науково-педагогічна діяльність Товариства шкільної освіти з приходом радянської влади.

В Державному архіві м. Києва зберігаються протоколи засідань комісій ТШО за 1920 рік.

За архівними документами, в роботі комісій ТШО брали участь найбільш відомі педагоги, вчені м. Києва: доцент Артоболевський, П. Басараб, професор С. Веселовський, доцент О. Гермайзе, професор Гольдман, Л. Добровольський, А. Корчак-Чепурківський, академік А. Кримський, К. Лебединцев, І. Огієнко – секретар історико-філологічного факультету Народного Українського університету, В. Петрусь, В. Підгаєцький, професор Плотников, С. Постернак, доцент Стасюк, Ф. Сушицький – секретар Народного Українського університету, академік П. Тутковський, професор Я. Чепіга, Н. Шульгина-Іщук, професор О. Яната.

До складу шкільної комісії входили доцент Артоболевський, Л. Добровольський, К. Лебединцев, В. Петрусь, Н. Шульгина-Іщук, та інші.

Ця комісія розробила загальні принципи єдиної трудової школи, виробила програми навчання для шкіл I-го і II-го ступеня, дитячого садка, перших п'яти років навчання і приступила до розроблення програм для 6-го і 7-го року навчання. Розроблено план учительських курсів для вчителів шкіл II-го ступеня і для сільських шкіл, статут курсів оповідачів. Результатом науково-теоретичної діяльності цієї комісії було видання збірки «Трудова школа». Планувалося заснувати трудову колонію, виховання в якій будувалося б на принципах єдиної трудової школи.

Членами комісії з питань позашкільної освіти були професор Гольдман, доцент О. Гермайзе, доцент Литвиненко, доцент Стасюк, професор Я. Чепіга. Члени комісії розробили загальні підстави позашкільної роботи, проект позашкільного факультету, нариси шкіл для Робітничо-селянського Університету і селянської Академії.

В роботі комісії у справах вищої школи брали участь такі відомі діячі науки, як професор Веселовський, професор А. Корчак-Чепурківський, академік А. Кримський, професор Плотников, академік П. Тутковський та ін.

Комісія накреслила собі план широкої діяльності в галузі українського вищого шкільництва не тільки на Наддніпрянській Україні, а й у Галичині. Члени комісії брали участь в обговоренні проектів вищої школи, вироблених комісіями І. Огієнка й Українського Університету, виробили власний проект вищої школи. Після обговорення всіх проектів комісія затвердила основні положення розвитку вищої школи:

- 1) вища школа в Україні має бути пристосована для задоволення потреб українських народних мас;
- 2) за змістом вища школа є українською, з викладовою українською мовою, бо вона мусить готувати діячів, що працюватимуть в Україні;

3) єдиною, як з боку розв'язання національного питання, так із боку організації самої вищої школи;

4) утримання вищих навчальних закладів здійснюється за державні кошти;

5) при відкритті вищих шкіл враховуються природні, економічні, та культурно-побутові особливості окремих регіонів української території;

6) кожен окремий вищий заклад повинен відповідати природним, економічним та культурно-побутовим умовам того району, який він має обслуговувати. Це усуне відірваність вищої школи від життя й забезпечить культурні потреби всіх народностей, які живуть в даному регіоні;

7) вища школа базується на широкому загальноосвітньому ґрунті;

8) управління всією сіткою вищих шкіл будується на принципі автономії вищої школи, з одного боку, та на принципі колегіальності – з другого; як завершення організації вищої школи в цілому по цих принципах треба утворити окреме Управління вищих шкіл і наукових установ України [6, арк. 1–2].

Отже, можна зробити висновок, що від початку свого заснування Товариство шкільної освіти своїм завданням поставило розбудову та захист української школи, плекання національних кадрів та виховання національно зрілих молодих людей. Певні успіхи були досягнуті на шляху демократизації навчального процесу, що відкрило доступ широким верствам населення до гімназійної освіти.

Товариство шкільної освіти відіграло велику роль у справі відродження української школи, створило єдину цілісну систему освіти, що мала бути побудована за новими принципами, програмами, змістом і відповідала б інтересам українського народу.

Члени Товариства вели активну педагогічно-просвітницьку роботу, займалися розробкою науково-теоретичних положень середньої, дошкільної, вищої школи та позашкільної освіти. Ними була створена цілісна система державної національної освіти і виховання, побудована на взаємодії і наступності всіх її ланок, пристосована до життя й потреб українського народу.

Науково-педагогічна діяльність ТШО носила різнобічний характер: розробка питань розвитку української національної освіти; проектів єдиної та трудової школи в Україні, розвитку вищої школи; організація курсів для вчителів та читання лекцій на них; складання статутів курсів оповідачів і т.д. Діяльність ТШО, його доробок у розвитку національної системи освіти й виховання становить певний інтерес з точки зору сьогоденних проблем української шкільництва в умовах національного відродження. Творчий підхід до використання здобутків ТШО, переосмислення їх до потреб сучасної національної української школи дасть можливість накреслити напрями роботи сучасної школи, які диктуються потребами сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова Рада – 1917 – 25 березня, 6 квітня, 5 травня, 9 травня, 13 травня, 18 серпня.
2. Вісник педагогічно-професійного з'їзду. – 1917. – 10, 11, 14, 15, 16 серпня.
3. Постанови в справі організації освіти винесені Всеукраїнським учительським з'їздом 5 – 6 квітня передані ним 5 мая Українській Центральній Раді // Вісті з Української Центральної Ради. – 1917. – № 7. – Травень.
4. Крилов І. Система освіти в Україні (1917–1930) / І. Крилов. – Мюнхен, 1956. – 96 с.
5. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. – 1918–1919 шк. р. – № 8–9.
6. Національна наукова бібліотека України ім. В. І. Вернадського Ф. 52 Схематична програма праці комісії вищої освіти при Товаристві шкільної освіти Ф. 52. Сп. № 195, 207, 246, 251.

УДК 372.881.1

Вікторія Лучкевич

**КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС**

Стаття присвячена вивченню та аналізу методик навчання іноземних мов, які активно розвивалися з середини ХХ ст. З'ясовано, що всі вони орієнтувалися на пошуки раціонального методу навчання. Показано негативні й позитивні сторони методів навчання, які за певних умов можуть мати об'єктивну цінність у навчальному процесі. Виявлено передумови появи комунікативного підходу в педагогічній науці, який був спрямований на розвиток іншомовної комунікативної компетенції особистості відповідно до її соціальних потреб. Зроблено висновок про необхідність застосування комунікативного підходу як одного з найбільш ефективних способів оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: методика викладання іноземних мов, методи навчання, комунікативний підхід, іншомовна комунікативна компетенція.

Реалії сьогодення висувають перед педагогічною наукою і практикою нові вимоги та завдання щодо навчання іноземних мов. Стрімкий розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій, інтеграція нашої країни у європейський освітній та культурний простір, відкриття нових світових економічних ринків дають можливість особистості швидкого доступу та обміну будь-якою інформацією між носіями різних мов; налагодженню чисельних міжнародних контактів; навчання та працевлаштування за межами країни тощо. Відповідно оволодіння іноземною мовою у цьому контексті є не тільки звичайним накопиченням мовних знань, але й засвоєнням соціокультурних реалій країни, мова якої вивчається, умінням адекватно реагувати на питання та застосовувати набуті навички у конкретно визначеній ситуації.

На даному етапі реформування вітчизняної мовної освітньої системи спостерігається процес переходу від репродуктивного способу навчання (засвоєння готової інформації) до діяльнісно-орієнтованого підходу (формування системи компетенцій). Усе це дає змогу говорити про збільшення значення соціальної функції іноземної мови та необхідність більш детального висвітлення становлення та розвитку комунікативного підходу до вивчення іноземних мов як одного з найефективніших.

Теоретико-методологічною основою комунікативно-орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов слугують дослідження відомих зарубіжних та вітчизняних лінгводидактів: О. Вовк, І. Зимньої, Н. Геза,

Є. Пассова [5], К. Пюрена, Дж. Річардса, О. Тарнопольського та ін. У методичних працях сучасних науковців (О. Бігич, Н. Бориско, С. Ніколаєвої, Т. Олійник, І. Тараненко) значну увагу приділено формуванню комунікативної компетенції учнів та студентів. Утім вивченню питання розвитку комунікативного підходу до навчання іноземних мов приділено недостатньо уваги. Зокрема С. Король, Н. Микитенко, Н. Склярєнко, Н. Улухіна, А. Щепилова, С. Шатілов [6] побіжно торкаються даного питання крізь призму аналізу методичних принципів навчання іноземних мов, різних сучасних методик та їх застосування у вищих та середніх навчальних закладах. Проте недостатнє історико-педагогічне вивчення окресленої проблеми спонукає до більш ґрунтовного її дослідження.

Метою статті є з'ясування передумов появи комунікативного підходу в педагогічній науці, вивчення та аналіз його ключових засад з метою використання переваг цього підходу у сучасній освітній практиці.

Перш за все необхідно звернути увагу на те, що у методичній науці поняття «підхід» та «метод» не є тотожними і мають певні відмінності у змістовому наповненні. «Підхід до навчання» тлумачиться як механізм реалізації головної мети навчання за допомогою певного методу і базується на трьох компонентах: дидактичному, лінгвістичному та психолінгвістичному [3, с. 19]. У свою чергу, під «методом навчання» розуміють спосіб, за допомогою якого здійснюється взаємодія вчителя й учнів, відбувається цілеспрямована реалізація процесу навчання з метою досягнення освітніх і виховних цілей.

Водночас між методом та підходом не існує чіткого розмежування, оскільки вони взаємозалежні та взаємодоповнюючі: комбінаторне використання кількох підходів може призвести до появи нового методу і навпаки – всебічне теоретичне вивчення певного методу може слугувати причиною розробки нових підходів до навчання [3, с. 45].

У повоєнний період, коли світова економіка, міжнародні відносини, наука і техніка почали інтенсивно розвиватися і, відповідно, освітні системи потребували реформування, виникла необхідність у перегляді основних методик та підходів до вивчення іноземних мов. Новітньою тогочасною методикою слід вважати аудіовізуальну, яка виникла у Франції і набула широкої популярності по всьому світі. Її представниками були відомі дидакти-розробники Р. Мішеа, П. Ріван, Ж. Гугінейм та ін. Головною метою цього методу було навчити учнів іноземної мови у короткий термін на базі розмовного лексико-граматичного мінімуму. Специфічною рисою його застосування було одночасне використання звуку та зображення. На думку авторів даної методики, вивчення типових мовленнєвих конструкцій, базової граматики і лексики, а також знання вербальних і невербальних поведінкових моделей носіїв мови сприятимуть легшому засвоєнню мови та розвитку мовленнєвих навичок [1, с. 296]. Слід наголосити, що у даній методиці було застосовано принципи мовного

випередження, глобальності, звуко-зорового синтезу.

На початку 70-х рр. минулого століття виникає популярна методика повної фізичної реакції, що полягає у використанні фізичних рухів у відповідь на питання, поставлене іноземною мовою. Тобто згідно цієї методики, розуміння мови передуює говорінню. Однак методика повної фізичної реакції потребує постійної концентрації та мотивації учнів і більше підходить для вивчення іноземної мови на початковому етапі.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов почав інтенсивно досліджуватися у 70-х роках ХХ ст. Його розробку пов'язують з такими відомими дослідниками, як Г. Уїдоусан, У. Литлвуд (Англія), Г. Е. Піфо (Германія), Ю. І. Пассов (Росія) [6, с. 44]. Він виник на протигагу вищенаведеним методам, оскільки мав на меті навчання іноземної розмовної мови конкретної цільової аудиторії, передусім дорослої. Саме тому, у період свого становлення, отримав назву «підходу», бо не мав належного теоретико-методологічного підґрунтя. Як зазначає К. Пюрєн, вивчення іноземних мов до цього часу носило дизфункціональний характер, а комунікативний підхід спряв їх функціональному використанню [8, с. 148]. Для цього підходу характерним було використання рольових ігор, які відповідали комунікативним потребам цільової аудиторії.

На початковому етапі свого розвитку основним завданням комунікативного підходу було адаптуватися до мовленнєвих потреб кожної окремої цільової групи [7, с. 75]. Отримавши перші позитивні результати, розробники цього підходу почали більш детально досліджувати комунікативні потреби аудиторії. Укладаючи цілі курси, розробляючи адекватні мовленнєві ситуації відповідно до певних вікових особливостей, соціальних та професійних потреб.

Можемо констатувати, що в основу комунікативного підходу було покладено два принципи:

- усне спілкування під час навчальної діяльності, метою якого є спонукання до вирішення поставлених вчителем комунікативних завдань на основі вихідних полілогів;
- функціональне використання мови, що полягає у здатності самостійно вирішувати реальні комунікативні цілі відповідно до конкретних соціальних умов.

Таким чином, суть комунікативного підходу полягає в оволодінні учнями мовленнєвими уміннями і навичками для того, щоб зуміти їх практично застосувати в іншомовній комунікативній ситуації. У даному ракурсі граматична система мови вивчається у конкретній комунікативній ситуації разом із лексикою. Тому при комунікативному підході граматики не вивчається як набір правил та відомостей про систему мови, а як механізм, завдяки якому відбувається процес спілкування. Автоматизація ж граматичних навичок відбувається під час варіювання комунікативних

ситуацій. Відповідно вивчення граматичних явищ базується не на вивченні їх форми, а на змісті та функції у даній ситуації.

Упродовж кількох десятиліть ефективність застосування комунікативного підходу до навчання іноземних мов ретельно вивчався лінгводидактами та методистами різних країн: І. Григор'євою [2], Е. Лот, П. Мартінесом, Є. Пассовим, Р. Шмідтом, Є. Шубіним та ін. Вони теоретично обґрунтували мету, цілі, завдання комунікативного підходу, розробили та удосконалили принципи навчання, уклали повноцінні курси вивчення іноземних мов відповідно до комунікативних потреб певної аудиторії, випрацювали основні закономірності комунікативної діяльності згідно стратегії розвитку освітніх програм навчання іноземних мов.

На сучасному етапі, зміст комунікативного підходу до вивчення іноземних мов розглядається як систематизоване, логічно побудоване навчання, у якому іноземна мова є засобом спілкування та інтегрованою частиною екстралінгвістичної діяльності [4, с. 32]. Згідно даного положення, комунікативний характер вивчення іноземної мови проявляється у моделюванні мовленнєвих ситуацій, що є найбільш типовими у сфері міжособистісних стосунків, і у яких важливу роль відіграє комунікативно вмотивована активна поведінка учнів як суб'єктів навчання.

Слід наголосити, що комунікативний підхід реалізується також у взаємодії з соціокультурним аспектом країни, мова якої вивчається. Тобто учні завоюють національну специфіку, культурні традиції, сучасні реалії іншомовної спільноти, що сприяє розвитку не тільки комунікативних, але й соціокультурних, лінгвістичних компетенцій.

Розвиток стратегії сучасної іншомовної освіти передбачає розробку та впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес, але й не слід забувати про вивчення попереднього історичного досвіду, перевіреного часом, з метою використання позитивних сторін для ефективнішого оволодіння іноземними мовами. Можемо констатувати, що на даному етапі комунікативний підхід є одним з ефективних способів оволодіння іноземною мовою відповідно до потреб кожної окремої особистості. У навчальному процесі досліджуваний підхід сприяє формуванню комунікативної компетенції учнів та знімає мовні бар'єри. Водночас саме комунікативний підхід є основою для міжкультурної комунікації, дозволяє порозумітися носіям різних мов та культур.

Перспективними напрямками досліджень є вивчення застосування комунікативного підходу із залученням новітніх інформаційних технологій для більш ефективного вивчення іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулей М. Мовна політика та становлення мовної освіти у Франції / М. Гулей // Історія педагогіки. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Спецвипуск 5. – С. 287–299.

2. Григорьева И. Ф. Непроизвольное запоминание как одно из условий оптимизации усвоения речевого материала в рамках коммуникативного метода / И. Ф. Григорьева. – М. : Просвещение, 1985. – 127 с.
3. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 431 с.
4. Маслыко А. Е. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам как способ реализации Программы Совета Европы «Language learning for European citizenship» / А. Е. Маслыко. – Минск, 1998. – 224 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 103 с.
7. Cuq J.-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / J.-P. Cuq, I. Gruca. – Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002. – 335 p.
8. Puren Ch. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues / Ch. Puren. – Paris : Nathan-CLE International, 1988. – 302 p.

Людмила Новаківська

**О. Д. ГАЛАХОВ – АВТОР НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ
ЗІ СЛОВЕСНОСТІ**

В статті актуалізовано досвід створення підручників та хрестоматій з літератури для гімназій у ХІХ столітті, зокрема показано внесок авторитетного педагога-словесника Олексія Дмитровича Галахова (1807–1892) у справу хрестоматизації навчального процесу в середній школі. Оскільки цілісні дослідження про життя та науково-педагогічну діяльність О. Галахова практично відсутні, в роботі подано основні віхи життя і діяльності словесника як літературного критика, педагога, автора навчальних посібників. Окреслено його погляди на методику викладання літератури в школі. Переважно увагу приділено аналізу його «Повної російської хрестоматії» та «Історії російської літератури».

Ключові слова: словесність, хрестоматія, історія літератури, методика викладання літератури.

Сучасна методика викладання літератури спирається на цінний досвід педагогів-словесників минулого, прагне враховувати уроки цього досвіду та розвивати кращі традиції вітчизняної школи. Історія методичної думки нерозривно пов'язана з іменами відомих діячів науки і культури, літераторів і педагогів, які були першими авторами навчальних посібників, статей з проблем теорії та історії словесності, з питань виховання і навчання.

40–80-і роки ХІХ століття вважаються періодом становлення словесності як навчальної дисципліни і методики викладання літератури як науки. Словесність як навчальна дисципліна знаходить своє вираження, перш за все, в підручниках, посібниках, хрестоматіях. Значний вклад у розвиток методики словесності, у процес її хрестоматизації зробив Олексій Дмитрович Галахов (1807–1892). Його ім'я маловідоме широкому загалу словесників і у вітчизняній методиці літератури майже не згадується. Педагогу присвячені невеликі статті у енциклопедичних словниках [2; 4], а також нариси у деяких підручниках з методики викладання російської літератури [1; 8]. З історичних джерел ми можемо посилатися на біографічний нарис М. Мазаєва, опублікований в «Історичному віснику» в 1893 році [6] та некролог, підготовлений Л. Майковим і вміщеним у «Журналі Міністерства народної освіти» (1892) [7]. Принагідно про О. Галахова та його хрестоматії згадується у публікаціях О. Вдовіна, Л. Кисельової, Р. Лейбова, А. Сенькіної, Т. Степаніщевої, які ввійшли до збірника наукових праць «Хрестоматійні тексти: російська педагогічна

практика ХІХ ст. і поетичний канон» (2013) [10]. Оскільки бракує сучасних цілісних досліджень про О. Д. Галахова, виникає необхідність проаналізувати його спадщину як педагога-словесника, автора перших хрестоматій з літератури, що і є метою нашої статті.

Олексій Дмитрович Галахов народився у містечку Сапожок Рязанської губернії. Він з'явився на світ 1 січня 1807 року в сім'ї небагатого поміщика, закінчив з відзнакою рязанську гімназію. У 1822 році вступив до Московського університету спочатку на юридичний факультет, який згодом змінив на фізико-математичний. На факультеті в той час працювало декілька діяльних, ерудованих професорів, якими захоплювалося студентство, в тому числі і Галахов. Під їхнім впливом та керівництвом молодий студент написав навіть кілька статей з природознавства, хоч ні математиком, ні натуралістом так і не став [7, с. 125]. Закінчивши університет, О. Галахов присвятив себе педагогічній діяльності в Москві. Спочатку давав приватні уроки арифметики та російської мови, а згодом був призначений помічником інспектора казеннокоштных студентів в університеті. У 1832 році отримав посаду учителя російської мови в Олександрійському сирітському інституті. Поступово арифметика відійшла на задній план, і Галахов повністю віддався викладанню мови та словесності. Окрім Олександрійського, він викладав ці предмети і в Миколаївському сирітському інституті (з 1839 року).

Л. Майков у некролозі з приводу смерті педагога відзначав, що досягнення О. Галахова, як викладача словесності, полягало в тому, що він «оживив цю частину навчального курсу свіжішими поняттями і співчуттям до нових явищ літератури. В руках старих учителів викладання відрізнялося схолатизмом і схилянням перед старими літературними зразками. Галахов же, як і вся молодь двадцятих років, захоплювався Пушкіним; літературні симпатії такого наставника не могли не відобразитися і на його викладанні» [7, с. 126]. Молодий викладач постійно шукав нові форми ознайомлення учениць з літературними творами. Сам О. Галахов згадував, що, викладаючи в Миколаївському сирітському інституті, він зі своїм колегою-словесником П. Кудрявцевим влаштували особливий клас читання, яке вихованки вважали найприємнішим уроком, кращою нагородою для себе. «На цих читаннях ми знайомили їх з капітальними творами нашої літератури, які до цього були їм відомі лише за назвами творів та іменами їх авторів. Вони прочитали Жуковського, Пушкіна, Гоголя, Лермонтова. Це розвивало їхній естетичний смак, привчало відчувати і оцінювати досягнення етичних творів» [7, с. 126]. Займаючись практичною педагогічною діяльністю, О. Галахов бачив прогалини у навчально-методичному забезпеченні навчального процесу, тому вирішив підготувати і видати кілька збірників, які мали слугувати посібниками у процесі вивчення мови та словесності. Першим із них мала бути хрестоматія для дітей, другим – хрестоматія як посібник з

курсу теорії красномовності і поезії, третім – історична хрестоматія, як додаток до курсу історії літератури [7, с. 126]. Насправді порядок видання цих посібників був зовсім іншим. Спочатку, у 1842 році, з'явилася «Повна російська хрестоматія або зразки красномовності і поезії, запозичені з кращих вітчизняних письменників», а лише згодом «Російська хрестоматія для дітей» (1843). Якщо остання хрестоматія перевидавалася уже по смерті її автора кілька разів, то «Повна російська хрестоматія» витримала більше трьох десятків перевидань, а ще більше наслідувань. Слід відзначити, що хоча ця хрестоматія мала майбутнє, вихід її був зустрінутий неоднозначно. С. Шевирев надрукував у журналі «Москвитянин» об'ємний і суворий розбір [9], на який О. Галахов відповів запальною антикритикою, і в цьому його активно підтримував В. Белінський у «Вітчизняних записках». С. Шевирев критикував хрестоматію за те, що О. Галахов розмістив у ній твори новітніх письменників, зокрема М. Лермонтова і О. Кольцова. Рецензент ставився з пересторогою до цих авторів, але, як показав час, О. Галахов став першим, хто вирішив популяризувати творчість М. Лермонтова. Він включив до хрестоматії чимало його творів: «Ветка Палестины», «В минуту жизни трудную», «Пророк», «Спор», «Выхожу один я на дорогу», «Парус», «Казачья колыбельная песня», уривок з «Мцыри», «Демона», «Героя нашего времени». Це свідчить про літературні та естетичні смаки самого педагога, який постійно прагнув знайомити учнів з новим явищами літератури. Варто зазначити, що О. Галахов був прихильником історичного вивчення словесності, але важливого значення надавав ознайомленню гімназистів із сучасною літературою.

Перші два видання хрестоматії включали дві частини («Красномовство» і «Поезія»), твори в них розташовувалися за жанровим принципом. З 1849 до 1859 книга уже виходила в трьох частинах («Красномовство», «Поезія», «Примітки» (історико-літературні)). З 1861 року О. Галахов повернувся до двохтомного формату («Проза», «Поезія»), в якому хрестоматія виходила до 1918 року. Всі видання піддавалися суттєвій переробці, особливо це стосується 1844–1853 і 1861–1866 років, які співпадають з періодами найбільшої педагогічної активності в країні, що супроводжувалася хрестоматійним «бумом».

У ХІХ столітті хрестоматіями супроводжувалися курси словесності для різних типів навчальних закладів. Найбільш значущі з них: «Досвід історичного огляду російської словесності з хрестоматією, розміщеною за епохами, Ореста Міллера» (СПб., 1865), «Російська хрестоматія з примітками» (СПб., 1867) А. Філонова, «Російська хрестоматія: Пам'ятники давньоруської літератури і народної словесності» (М., 1894) Ф. Буслаєва, «Історична хрестоматія з російської словесності В. Сіповського» (СПб., 1900), але хрестоматія О. Галахова стала своєрідним взірцем для їх створення.

Хрестоматія (грец. chrestomatheia – chrestos – гарний, корисний + mathano – вивчаю) – навчальний посібник, який становить збірник вибраних творів письменників, учених, критиків або уривки з них. Сама назва «хрестоматія» вказує на те, що в книзі такого типу можуть бути представлені тільки кращі твори, тобто зразкові, класичні.

На початку 40-х XIX ст. років поняття «хрестоматія», як і сам вид цього навчального посібника, сприймалися як явище досить нове у вітчизняній практиці викладання словесності, тому О. Галахов у першому виданні своєї книги вважає за потрібне пояснити власне бачення хрестоматії, її призначення і принципи укладання. Він вважає, що «з плином часу втрачено первинне значення цього слова: ним стали називати прозові та віршовані твори, розміщені повністю або уривками» [5, с. 2].

У сучасному педагогічному контексті хрестоматія, за Галаховим, може мати дві мети: «або запропонувати практичне керівництво до поступового вивчення мови, або запропонувати приклади різних словесних творів, що називається практичним курсом вивчення літератури» [5, с. 2]. Свій навчальний посібник він призначає для другої мети – практичного вивчення словесності, предметом, якого, на його думку, є «вишукані зразки красномовності та мови» [5, с. 2]. При цьому О. Галахов наголошує на тому, що ці «вишукані зразки словесних мистецтв, цілком чи частинами, мають бути багатими за змістом, чудовими за висловлюванням. ...Обов'язок хрестоматії – дати зразки мови. Гарна мова – це суттєва ознака всіх її статей, необхідна умова для розміщення усього твору чи уривка, conditionquanon [5, с. 2].

На власне запитання: «Якою мовою мають бути написані зразки красномовності і поезії, розміщені в хрестоматії?» – Галахов однозначно відповідає: «...мовою теперішнього часу, яку чуємо з уст освічених людей, якою пишуть наші освічені письменники ...Вчити зразки мови минулого, застарілого, не тільки марно, але й шкідливо: і хрестоматія повинна їх відкинути. Останні складають уже предмет історії літератури: їх треба не вчити, а вивчати» [5, с. 4–5]. Галахов дотримувався цього принципу і при укладанні своєї хрестоматії: він намагається звільнитися від текстів, написаних у 18 ст. і переважно друкує твори сучасних авторів. Не випадково, згодом йому поставлять в заслугу той факт, що він вперше ввів у шкільну програму імена «нових» письменників: Пушкіна, Лермонтова, Гоголя, Тютчева, Толстого.

«Повна російська хрестоматія» (Аналізуємо видання 1853 року. – Л. Н.) чітко структурована, вона складається з трьох частин. Перша частина «Красномовство» ділиться на кілька розділів: «Ораторське мовлення» (підрозділи: «Духовне вітійство», «Світське вітійство», «Маніфести, заклики, високі рескрипти»), «Історичні твори» (підрозділи: «Розповіді (власне історія, біографії і характери)», «Описи (власне описи, подорожі)»,

«Дидактичні твори (роздуми, розбори творів мистецтва)», «Додатки», в яких пропонуються зразки таких форм творів, як розмова та листи, що є досить цікавими формами і для сучасного учня. Всього ця частина нараховує 169 творів і уривків з творів. Всі тексти різні за типами, жанрами, тематикою.

Друга частина – це посібник для вивчення теорії поезії. Він містить твори і фрагменти з творів трьох родів літератури: епосу, лірики, драми. Наведені приклади чудово ілюструють історію окремих жанрів і форм від античності до середини XIX ст. Тут широко представлені і вітчизняна, і західноєвропейська література. Серед представлених зразків – твори відомих авторів (для деяких з них вони були прижиттєвими публікаціями) – В. Жуковського, О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Гоголя П. Єршова, О. Кольцова, Я. Дельвіга, О. Одоєвського, І. Крилова, А. Майкова, О. Грибоєдова. Всього ця частина налічує 346 зразків. Слід відзначити, що гідне місце в цій частині посідають фольклорні твори: думи, казки, билини, представлений давньогрецький епос, переклади з індійського, персидського, німецького, фінського, іспанського, чеського, болгарського, сербського епосу.

Неабияке значення мала третя частина хрестоматії, яка містила ґрунтовні коментарі практично до всіх великих творів, вміщених в двох перших томах. До того ж у ній запропоновано біографії і проаналізовано творчість 43 письменників, охарактеризовано окремі літературні поняття. Ця частина цікава і з методичної точки зору, оскільки в ній пропонуються завдання для учнів переважно на співставлення творів, а також зразки розборів літературних текстів різних жанрів.

Загалом у «Повній російській хрестоматії» серед авторів текстів знаходимо офіційних керівників народної освіти, іменитих професорів, весь літературний «пантеон». Недарма ця хрестоматія була схвалена не тільки прогресивним учительством, яке побачило в ній першу спробу подолання методичної рутини, але й такими представниками консервативної професури, як П. Плетньов, котрий зустрів її позитивною рецензією, і Ф. Буслаєв, за наполяганням якого вона була рекомендована як навчальний посібник.

Ряд задуманих О. Галаховим хрестоматій мали завершитися виданням збірника як посібника для вивчення історії російської словесності. Перший том такого збірника з'явився у 1848 році, але його назва вказувала на зовсім інше призначення: «Історична хрестоматія церковно-словянської і російської мови. Т. I (IX–XVIII століття)». Згодом була підготовлена і видана «Історична хрестоматія нового періоду російської словесності» (1861–1864). Вони також неодноразово перевидавалися і служили посібниками для вивчення словесності.

О. Галахов не був професійним філологом, тому, коли у 1850 році йому було доручено разом з Ф. Буслаєвим скласти конспект з російської

мови та словесності, то на професора Ф. Буслаєва лягли обов'язки обробки тієї частини конспекта, яка стосувалася мови, а Галахов зайнявся історико-літературним відділом. Це була перша така програма-конспект з викладання вітчизняної словесності. Слід відзначити, що у змісті автор вказував не лише методи викладання, але й прізвища авторів та назви творів, які рекомендувалися для вивчення на уроках в школі[3].

Ще в 30-х роках О. Галахов став займатися літературною критикою, друкуючи свої статті в різних періодичних виданнях: «Московському телеграфі», «Літературній газеті», «Синові Вітчизни», «Телескопі», «Санкт-Петербурзьких відомостях», «Російській старовині», «Сучасникові», «Вітчизняних записках», «Віснику Європи» та інших. Найтіснішою була його співпраця з «Вітчизняними записками», де він пропрацював з 1839 до 1856 року і окремі статті підписував псевдонімом «Сто один».

1856 році О. Галахову запропонували роботу на кафедрі російської мови і словесності в Миколаївській академії генерального штабу в Петербурзі. В 1863 році він був призначений членом ученого комітету Міністерства народної освіти, а в 1865 – призначений ординарним професором російської словесності Петербурзького історико-філологічного факультету, хоча паралельно ще декілька років продовжував працювати і в академії.

Цінним внеском у наукову розробку історії літератури стала його праця «Історія російської словесності, давньої і нової» у двох частинах (1863 р., 1875 р.). Це було досить об'ємне видання, яке нараховувало більше тисячі сторінок, що виключало можливість його використання в якості регулярного посібника для учнів, тому згодом у 1879 році з'явилася дещо скорочена «Історія російської словесності», як підручник для середньо-навчальних закладів, який відповідав навчальному планові, затвердженому Міністерством народної освіти. За цим підручником гімназисти готувалися до уроків, а двохтомний варіант більше призначався для викладачів, хоч безсумнівно ним могли користуватися і учні, тому що він був доступний для них у шкільних бібліотеках. Своєрідним додатком до цих посібників стала «Історична хрестоматія нового періоду російської словесності» в двох частинах. Цей збірник за якістю виконання, за багатством і ґрунтовністю текстів можна поставити в один ряд з кращими творами автора.

Отже, Олексій Дмитрович Галахов зробив помітний внесок у розвиток вітчизняної методики викладання словесності. Ним підготовлено цілий ряд оригінальних, кращих у свій час підручників і хрестоматій, за якими знайомилися з літературою не одне покоління гімназистів. На ці підручники посилались, досвід Галахова враховували всі автори навчальних і методичних посібників XIX – поч. XX ст. До того ж Галахов чітко визначив роль хрестоматії. Вона, на його думку, має стати настільною книгою для різноманітних практичних вправ, серед яких

найголовніші – це читання, вивчення напам'ять, розбір і наслідування, усні і письмові перекази прочитаного, скорочення та розширення текстів. Слід відзначити, що укладачеві ніколи не зраджував смак, і він завжди дотримувався свого правила захоплюватися красою мови і думок, а не авторитетом письменника. Він вважав, що метою вивчення словесності є безпосереднє і свідоме знайомство з найвідомішими творами художньої літератури, як вітчизняної так і зарубіжної. На запитання: скільки треба читати на уроках словесності, він відповідав: «Не все, але багато» [1, с. 78]. Галахов завжди був прибічником безпосереднього, практичного знайомства учнів зі зразковими творами новітніх письменників за їхніми текстами, а не за підручником, і послідовно дотримувався естетичного принципу у вивченні словесності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Брокгауз Ф. Энциклопедический словарь : в 86 томах / Ф. Брокгауз, И. Эфрон. – СПб., 1890–1907. – Т. VIIа. – С. 890.
3. Буслаев Ф. Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях, составленный на основании наставления для образования воспитанников военно-учебных заведений / Ф. Буслаев, А. Галахов. – СПб. : Типография Штаба военно-учебных заведений, 1852. – 100 с.
4. Галахов А. Д.: биографическая справка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : /az.lib.ru/g/galahow_a_d/text-0010.shtml.
5. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия : в 3 ч. / А. Д. Галахов. – М. : Университетская типография, 1853. – Ч. I. – 551 с., Ч. II. – 432 с., Ч. III. – 223 с.
6. Мазаев М. П. Алексей Дмитриевич Галахов (Биографический очерк) / М. П. Мазаев // Исторический весник. – 1893. – Т. 51. – № 1. – С. 238–256.
7. Майков Л. А. Д. Галахов. Некролог / Л. Майков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1892. – Ноябрь. – С. 124–133.
8. Методика преподавания литературы : учебная хрестоматия-практикум для студентов высших педагогических учебных заведений / авт.- сост. Б. А. Ланин. – М. : Эксмо, 2007. – 512 с.
9. Шевирев С. П. Полная русская хрестоматия... / состав. А. / С. П. Шевирев // Москвитянин. – 1843. – Ч. 3. – № 5. – С. 218 – 248; № 6. – С. 501–533.
10. Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX. Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX века и поэтический канон / под. ред. А. Вдовина, Р. Лейбова. – Тарту, 2013. – 345 с.

УДК 37.026

Марія Суділовська

НАУКОВА СПАДЩИНА ДМИТРА ЧИЖЕВСЬКОГО КРИЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Стаття присвячена вивченню наукового доробку Дмитра Чижевського з метою виявлення педагогічних ідей. Встановлено, що у філософсько-теоретичних працях та славістичних студіях українського емігранта яскраво виражені його педагогічні погляди щодо ролі освіти у житті людини. На основі аналізу філософсько-педагогічних ідей відомих слов'янських мислителів доби Бароко Д. Чижевський довів важливе значення морально-духовного виховання у процесі формування гармонійно розвиненої особистості. Зроблено висновок про актуальність аксіологічних поглядів Д. Чижевського для розвитку сучасної педагогічної науки.

Ключові слова: *спадщина Д. Чижевського, філософсько-педагогічні погляди, аксіологія, епоха Бароко, морально-духовне виховання.*

На сучасному етапі, розширюючись і поглиблюючись у своєму розвитку, українська педагогічна думка звертається до нових факторів і феноменів, які раніше не були об'єктом дослідження. У зв'язку з цим зацікавлення науковців відомими персоналіями минулого невпинно зростає, а значна частина творчих біографій вперше стає об'єктом наукової рефлексії. Це стосується постаті відомого славіста, філософа й літературознавця Дмитра Івановича Чижевського, багатогранна творчість якого має значний потенціал для розвитку педагогічної науки.

Д. Чижевський – вчений-універсал, неординарна творчість якого продовжує викликати дискусії та суперечності у колах сучасних дослідників. Насамперед це стосується інтерпретацій його філософсько-теоретичних ідей та літературознавчих студій. Відомо, що український емігрант широко досліджував історію української літератури й філософії, творчість І. Вишенського, П. Куліша, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, П. Юркевича та ін. Даній проблемі присвячено праці Г. Грабович, М. Гольберга, А. Макарова, Н. Мозгової, М. Наєнка [2], Є. Пшеничного, Л. Сазонової та ін.

Певні етапи науково-педагогічної діяльності ученого та його біографічні відомості висвітлено у дослідженнях І. Валявко [1], В. Лісового, С. Наріжного, Є. Пізюра, О. Пріцака, П. Феденка, В. Янцена. Як показав проведений аналіз даних праць, у них практично відсутнє вивчення педагогічної складової спадщини Д. Чижевського.

Тому метою статті є вивчення та аналіз педагогічних ідей відомого вченого, які можуть знайти своє застосування в освітньому процесі.

Витоки педагогічних ідей Д. Чижевського можемо знайти у перших його фундаментальних працях, таких як «Філософія на Україні (спроба історіографії)» (1926), «Нариси з історії філософії на Україні» (1931), «Філософія Г. С. Сковороди» (1934). З огляду нашої проблематики, можна констатувати, що Д. Чижевський звертав увагу на енциклопедичний характер освіти. Досліджуючи становлення та розвиток філософської думки в Україні, він неодноразово звертав увагу на тісний зв'язок філософії, освіти та педагогіки духовності. На його думку, освіта є специфічною сферою людського буття, що наповнює життя людини певним змістом, логікою та спонукає до пізнання світу, оточуючих речей, усвідомлення своєї сутності [6, с. 126]. Тобто освіта виступає своєрідною ідеальною формою, яка притаманна кожній людині, однак має самобутні індивідуальні риси. Саме у цих рамках формуються ідеї смислотворчої, пізнавальної, активної діяльності людини.

Д. Чижевський розглядав розум людини, що формується в процесі пізнання внутрішнього і зовнішнього світів, як інтегровану складову культури нації. У цьому контексті, розумом є не тільки інтелект людини, але і її духовність, моральність, сентименталізм, уміння співпереживати тощо. Саме ці якості відносяться до внутрішнього світу особистості і саме у них відображаються специфічні риси кожної конкретної нації.

У своїх подальших дослідженнях, насамперед творчості Григорія Сковороди, Д. Чижевський продовжує акцентувати увагу на тому факті, що важливу роль у формуванні людського мислення відіграють елементи підсвідомого, які беруть свій початок у глибині серця як осередку духовності. Учений відмічав, що «філософія серця», яскравим представником якої був Г. Сковорода, притаманна українській нації, що проявляється у своєрідній вдачі, менталітеті, емоційності [4, с. 101]. Разом з тим «філософія серця» або, інакше кажучи, кордоцентризм базується на вивченні глибинних іпостасей людини. А це спонукає до пізнання у першу чергу внутрішнього світу людини і тільки згодом до вивчення оточуючих речей.

Важливу роль у вихованні людини відіграє усвідомлення нею духовних засад буття, духовних і культурних цінностей свого народу. Тобто самопізнання призводить до самовдосконалення. Як зазначає Д. Чижевський, «переображення у Сковороди – це процес наростання у людині богоподібності шляхом занурення її в глибини свого духовного єства, до архетипів, що містяться у серці. Людина пізнає себе і, водночас, розкриває власну внутрішню божественну природу, зливаючись з нею» [4, с. 201]. Таким чином, усвідомлення людиною верховенства духовної культури «внутрішньої людини» над зовнішніми формами та проявами робить її подібною до Бога, оскільки дійсна людина і є Богом. З даного положення видно, що відомий славіст наповнює свої ідеї етико-гуманістичною спрямованістю: шлях до гармонійного розвитку людини –

у морально-духовному самовдосконаленні.

Аксіологічні засади виховання особистості визначають мотивацію людських вчинків, спрямованість її діяльності. Відповідно й формування християнських цінностей у підростаючого покоління сприяє духовному відродженню нації. Зокрема Д. Чижевський відмічав, що «встановлення предмету знання, в якому суть та існування настільки нерозривно пов'язані між собою, що неможливо визнання суті в усіх випадках без застосування для доведення буття Божого, і лише у поняттях Бога і Всеєдності, або універсального буття, є глибина прозирання у суть думок» [3, с. 39]. У сучасній науково-педагогічній думці домінує переконання про необхідність формування гармонійно розвиненої особистості, де духовний розвиток відіграє провідну роль. Відтак філософсько-педагогічні ідеї Д. Чижевського щодо окресленої проблеми можуть сприяти вдосконаленню вітчизняної освітньої парадигми.

З огляду на тему нашого дослідження, слід звернути увагу на інтерпретацію вченим творів видатного педагога усіх часів Я. А. Коменського. Продовжуючи вивчення розвитку духовного світу людини у працях чеського педагога, Д. Чижевський доходить висновку, що «духовно-християнське мислення веде нас до ідеї святості і спасіння, а тому педагогічним завданням буде тут допомога нашому створінню зрозуміти і прийняти в глибину свого душевно-духовного ества також ідеї універсальної науки, яка ґрунтується на зближенні християнських конфесій, примиренні науки з релігією і політичному звільненні людства» [6, с. 126]. Він неодноразово підкреслює основну тезу Я. А. Коменського про універсальність науки, яка б сприяла збереженню миру на землі, припиненню міжконфесійних воєн, примиренню релігії та науки. Органічне поєднання християнської віри зі світовою наукою у його педагогічній концепції принесло Я. А. Коменському славу видатного пансофа свого часу.

Д. Чижевський захоплювався умінням чеського дидакта органічно поєднувати зміст і форму як у процесі виховання, так і у викладі власних думок та міркувань. В епістемологічних поглядах українського дослідника доволі чітко простежується вплив ідей Я. А. Коменського на його розуміння сутності процесу навчання та виховання. Зокрема він відмічає, що навчання є не тільки звичайним накопиченням знань, але й невід'ємною складовою процесу виховання [5, с. 169]. Під час навчання задіяні і психічні, і пізнавальні, і творчо-вольові, і духовні здатності особистості. Проте слід пам'ятати, що якість навчання залежить від вікових та психічних особливостей дитини. Тому у навчально-виховному процесі необхідно застосовувати принцип природовідповідності.

Розуміння природи у Д. Чижевського трактується з точки зору антропології – людина є центром природи та, водночас, частиною природи. Однак він наголошує на необхідності урахування впливу певного

історичного періоду на трактування поняття «природна людина». Зокрема в барокову епоху, коли жив і творив Я. А. Коменський, провідними рисами були: синтез середньовічних та ренесансних елементів, внутрішнє протиріччя, парадоксальність, протистояння різноманітного в межах єдності [6, с. 93]. Головним завданням людини у житті було досягти образу Божого, але для цього необхідно пізнати себе та навколишній світ. Відтак процес навчання і виховання, що базується на цілому комплексі християнських духовних цінностей, сприяє досягненню основної мети. Таким чином, можна констатувати, що педагогічна концепція чеського дидакта базувалася на засадах християнсько-педагогічної антропології: глибокій духовності, християнській моралі та прагненні людини до самопізнання і самовдосконалення. Намагання Д. Чижевського аналізувати погляди Я. А. Коменського в контексті відповідної культурологічної епохи дали змогу краще розкрити філософські основи його педагогічної системи.

Дослідженню епохи Бароко, насамперед з літературознавчої точки зору, Дмитро Чижевський присвятив значну кількість праць. Проте для нашого дослідження важливим є виокремлення тих його ідей, котрі розкривають філософсько-педагогічні погляди. Так, наприклад, аналізуючи барокову культуру, він наголошує: «Епоха бароко, з одного боку, – епоха великого розквіту природознавства та математики (бо основа пізнання природи для людини бароко – міра, число та вага), а з іншого боку – епоха розквіту богослов'я, епоха спроб богословського синтезу... Людина бароко або втікає до усамітнення з своїм Богом, або, навпаки, кидається в вир політичної боротьби (а політика бароко – політика широких всесвітніх планів та жадань)... В ідеалі обидва для людини бароко можливі шляхи ведуть до тієї самої мети: через «світ» (природу, науку, політику і т.д.) людина приходять завше до того самого – до Бога, хто надто довго залишився у світі, той лишезаблукав у ньому» [4, с. 172]. Як видно, Д. Чижевський розглядав Бароко крізь призму дуалістичних та теоцентричних засад філософської науки. Це, у свою чергу, дозволяє говорити про важливе значення християнсько-морального виховання особистості у процесі навчання. Навчання ж сприяє пізнанню зовнішнього світу та визначенню людиною своєї ролі у ньому.

Отже, як показав проведений аналіз, багатогранна спадщина Д. Чижевського ще повністю не досліджена. Педагогічні погляди українського вченого вражають своєю чіткістю, логічністю й актуальністю. У сучасну епоху швидкого розвитку інформаційних технологій, появи нових галузей знань навчання не повинно перетворюватися на процес звичайного накопичення підростаючим поколінням знань та умінь, а повинно стати головним засобом його виховання, формування світогляду, моральності, ціннісних життєвих пріоритетів тощо. Водночас християнські засади філософської концепції Д. Чижевського відображають специфіку національної культури українського народу, його історико-культурний

розвиток, стеління до пошуку людського ідеалу. Саме у витоках народної мудрості та народного виховання слід шукати основи патріотичного виховання молоді, яка є носієм і відображенням власної національної ідентичності.

Перспективними напрямками досліджень вважаємо більш глибоке вивчення та інтерпретацію славістичних студій Дмитра Чижевського з метою виявлення його педагогічних поглядів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Валявко І. До інтелектуальної біографії Дмитра Чижевського: Празький період (1924–1932) / І. Валявко // Наукові записки НаУКМА: Філософія та релігієзнавство. – Київ : КМ «Академія», 2004. – Т. 25. – С. 83–88.
2. Наєнко М. Порівняльна славістика в інтерпретації Дмитра Чижевського / М. Наєнко // Слово і час : науковий журнал. – 2004. – № 6. – С. 65–67.
3. Чижевський Д. І. А. Г. Франк як історик філософії і літератури / Д. І. Чижевський // Філософська і соціологічна думка. – К., 1990. – № 11. – С. 36–49.
4. Чижевський Д. І. Історія української літератури / Д. І. Чижевський. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 568 с.
5. Чижевський Д. Філософські твори : у 4-х т. / під заг. ред. В. Лісового / Дмитро Чижевський. – К. : Смолоскип, 2005. – Т. 1. – 402 с.
6. Чижевський Д. Філософські твори : у 4-х т. / під заг. ред. В. Лісового / Дмитро Чижевський. – К. : Смолоскип, 2005. – Т. 2. – 354 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

УДК 378.011

Вікторія Вертегел

ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ФАХІВЦІВ

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів – випускників вищих навчальних закладів є актуальною теоретичною й практичною проблемою. Одним із аспектів її вирішення є пошук засобів, котрі могли б забезпечити ефективність цього процесу. Автором досліджено значення академічної мобільності для підготовки конкурентоспроможних фахівців для вітчизняного й світового ринків праці та проаналізовано досвід Запорізького національного університету з упровадження концепції розвитку академічної мобільності в контексті інтеграції вишу в міжнародний освітній простір.

Ключові слова: освітній простір, академічна мобільність, конкурентоспроможний фахівець.

Реформування вітчизняної освітньої системи та процес інтеграції нашої держави у світову спільноту потребують значного оновлення усталених порядків та вивчення передового зарубіжного досвіду організації освітніх процесів. Академічна мобільність є не тільки засобом інтернаціоналізації вітчизняних вищих навчальних закладів, але й відіграє значну роль як фактор, що сприяє формуванню якісно нових трудових ресурсів, конкурентоспроможних не тільки на вітчизняному, але й на світовому ринку праці. Отже, необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців є розвиток академічної мобільності тих, хто навчається.

Процес академічної мобільності вже тривалий час є предметом дослідження зарубіжних учених, проте для української науки це явище все ще досить нове. Питання організації академічної мобільності вивчають С. В. Вербицька (етапи розвитку та суб'єкти організації міжнародної студентської академічної мобільності), О. А. Болотська (розвиток міжнародної академічної мобільності студентів як реалізація принципів Болонського процесу у вищій освіті України), М. М. Гулович (формування іншомовної компетенції студентів як необхідного фактору академічної мобільності). Однак окреслені напрями вивчення академічної мобільності є недостатньо розробленими й потребують подальшого вивчення.

Активна міжнародна діяльність є одним з показників інтегрованості вищого закладу освіти в глобальний простір, який найбільшим чином

реалізується через програми академічної мобільності.

Розвиток академічної мобільності студентів вищів є важливою теоретичною й практичною проблемою. Одним із аспектів її вирішення є пошук засобів, котрі могли б забезпечити ефективність цього процесу. Метою нашої статті є визначення ролі академічної мобільності у підготовці вищим навчальним закладом кваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів.

Сьогодення розвитку світової економіки характеризується інтенсифікацією процесів інтернаціоналізації та інтеграції, що є підґрунтям формування загальної економічної цілісності. Водночас спостерігається динамічний розвиток національних економік, посилення конкуренції, обмеження сфери праці, значні структурні перетворення, що вимагає наявності відповідних трудових ресурсів.

Одним із найважливіших стратегічних завдань на сучасному етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення конкурентоспроможності підготовки фахівців згідно рівня міжнародних стандартів. Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою [4, с. 102].

Як відомо, створення єдиного європейського простору вищої освіти було започатковано ще в 80-х роках ХХ століття підписанням Великої Хартії Університетів, а згодом – Болонської декларації. Головна ідея реформування вищої освіти полягала в необхідності надання доступу жителям кожної європейської країни до освітніх ресурсів інших держав та гармонізації національних систем вищої освіти.

Забезпечення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів відбувається насамперед через зміни змісту освіти, її адаптації до умов ринкової економіки, за рахунок змістового наповнення варіативного компонента навчання, завдяки якому певною мірою вдається вплинути на формування конкурентоспроможного кваліфікованого фахівця.

Сприяння розвитку академічної мобільності є однією з умов створення єдиного європейського простору та досягнення цілей, проголошених Болонською декларацією.

У той час, як у світі академічна мобільність має системний, організований на рівні державної політики характер, в Україні вона поки що залишається спонтанним та індивідуальним явищем.

Академічна мобільність студентів, аспірантів та науково-педагогічних працівників є одним з пріоритетних напрямів міжнародної та освітянської діяльності вишу, мета якого – покращення якості освіти, підвищення ефективності наукових досліджень, удосконалення системи управління та підвищення конкурентоспроможності випускників на вітчизняному та міжнародному ринках освітніх послуг та праці, а також вивчення та впровадження передового досвіду зарубіжних вищих

навчальних закладів.

Формами академічної мобільності є навчання за програмами студентського обміну в партнерському вищому навчальному закладі, мовні та наукові стажування, навчальна (дослідницька, виробнича) практика.

Розвиток мобільності має відбуватись шляхом подолання перешкод для ефективної реалізації вільного пересування, для чого студентам слід забезпечити доступ до можливості отримання освіти та практичної підготовки, а також до освітніх послуг [5, с. 167]. Студентам університетів має бути гарантоване зарахування кредитів навчальних дисциплін, які вони опановуватимуть протягом навчання в іншому навчальному закладі. Цей процес тісно пов'язаний з питаннями відповідності навчальних планів та програм, а також з системою оцінювання. Одним із засобів вирішення цих питань стало введення «Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи», або «Європейської системи трансферу кредитів» (ECTS), що була розроблена в експериментальному проекті в рамках програми «ERASMUS», як засіб спрощення визнання освітнього рівня для навчання за кордоном, або в іншому виші, через використання загальнозрозумілої системи оцінювання – кредитів і оцінок, а також засобів для інтерпретації національних систем вищої освіти. ECTS є інструментом, який гарантує прозорість, зв'язок між навчальними закладами та розширення можливостей вибору для студентів.

Організація академічної мобільності вишем, безумовно, потребує підтримки на державному рівні. З метою розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору, новим Законом України «Про вищу освіту» 2014 року передбачено сприяння держави у вирішенні питань узгодження національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя (п. 2, ст. 74) [6]. Фінансове забезпечення академічної мобільності передбачає збільшення державної фінансової підтримки участі талановитої та соціально незахищеної студентської молоді в закордонних освітніх програмах; розвиток програм державного та приватного кредитування і субсидування академічної мобільності; пошук грантів; вирішення фінансових аспектів академічних обмінів в рамках партнерства вищих навчальних закладів різних країн.

На сьогодні однією з найбільш дієвих моделей реалізації академічної мобільності є освітня програма Європейського Союзу «ERASMUS MUNDUS». Ця програма спрямована на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих навчальних закладів третіх країн на всіх континентах. Фонд цієї програми є одним з основних джерел фінансування європейської мобільності. Крім того, ряд національних організацій, зокрема Німецька служба академічних обмінів (DAAD,

Німеччина), надають цільову підтримку мобільності студентів та викладачів у рамках спільних програм [7, с. 104].

У процесі підготовки висококваліфікованих спеціалістів, вищий заклад освіти має зважати на необхідний імператив сьогодення – здатність конкурувати не тільки на вітчизняному, але й на європейському та світовому ринках праці, а отже приділяти неабияку увагу розвитку мобільності.

Інтенсифікація міжнародної академічної мобільності є одним із пріоритетних напрямків міжнародної діяльності Запорізького національного університету. Вагомим кроком на шляху до міжнародного освітнього простору стала участь ЗНУ у проектах програми «ERASMUS MUNDUS» – «ELECTRA» та «NUMERIA». Проект «ELECTRA» передбачає навчання та стажування студентів, викладачів і науковців у партнерських вишах ЄС за такими пріоритетними напрямами, як енергоефективні технології, чисті технології, зелена енергетика, екологія та охорона довкілля, сталий розвиток тощо. Згідно до встановлених квот, повну стипендію для участі у програмах академічної мобільності за проектом у таких країнах, як Німеччина, Фінляндія, Ірландія, Болгарія, Польща, Бельгія, Португалія, протягом 2013–2014 рр. отримали 8 студентів та аспірантів ЗНУ.

Значним досягненням на шляху до зміцнення інституціонального співробітництва та впровадження стратегій інтернаціоналізації освіти стало членство ЗНУ в консорціумі ще одного масштабного проекту «ERASMUS MUNDUS» – «NUMERIA» (2013), що надає можливість студентам, аспірантам, науковцям та викладачам університету отримати повну стипендію та пройти стажування в сфері гуманітарних наук у провідних європейських вишах Естонії, Італії, Словаччини, Румунії, Нідерландів, Чехії та Швеції.

Загалом же, долучення Запорізького національного університету до такого унікального проекту як «ERASMUS MUNDUS» забезпечує можливістю пройти стажування студентів та фахівців усіх факультетів та спеціальностей, що відповідає проголошеній національній стратегії реформування вищої освіти в контексті інтернаціоналізації.

З метою забезпечення відповідних процесів в університеті створено комплексну інфраструктуру, до якої входять відділ міжнародних зв'язків та роботи з іноземними студентами, Регіональний консультативний центр з питань європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та Центр вивчення іноземних мов. Центр вивчення іноземних мов готує слухачів до складання іспитів на отримання міжнародних сертифікатів, адже в умовах міжнародної орієнтації на мобільність у єдиному європейському освітньому просторі знання іноземної мови є необхідним чинником у рамках концепції європейського громадянства, а також створює студентам надійний фундамент для навчання та відкриває доступ до реалізації

міжнародних професійних можливостей, а отже й конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Організація каналів студентської академічної мобільності є обов'язковим пунктом міжнародних угод ЗНУ. В університеті регулярно проводяться презентації міжнародних академічних програм за участі представників фонду ім. Фулбрайта, Ради академічних обмінів IREX, Німецької асоціації академічних програм DAAD, освітніх організацій «Alliance Française» та «Edu France» тощо.

Мобільність налагоджена там, де в ній існує мотивована потреба. Отже, запорука усталеної академічної мобільності – активна позиція університету щодо власної інтернаціоналізації, змістовне наповнення процесу мобільності, яке є необхідною умовою не тільки для пошуку джерел фінансування студентських обмінів, але й для формування відповідної мотивації у студентів.

Таким чином, вищі навчальні заклади України, приймаючи європейські принципи конкурентоспроможності підготовки фахівців, орієнтуються на підвищення якості освіти, її спрямованість на потреби ринку праці та відкритість зовнішньому оточенню. Адже гарантія та забезпечення високого рівня конкурентоспроможності вищої освіти згідно з вимогами ринку праці є головним напрямком реалізації положень Болонської конвенції.

Завдяки реалізації принципів академічної мобільності студенти українських вищих навчальних закладів мають можливість вивчати передовий європейський та світовий досвід, навчатись згідно вимог інших освітніх систем.

Розвиток академічної мобільності вишем є не тільки засобом його інтернаціоналізації, але й відіграє значну роль як фактор, що сприяє підготовці кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на глобальному ринку праці.

До перспективних напрямків вивчення окресленої проблеми доцільно віднести питання вивчення та використання зарубіжного досвіду в організації та реалізації принципів академічної мобільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицька С. В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / С. В. Вербицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – Випуск 49. – С. 20–26.
2. Болотська О. А. Розвиток міжнародної академічної мобільності студентів як реалізація принципів Болонського процесу у вищій освіті України [Електронний ресурс] / О. А. Болотська // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_4.pdf.

3. Гулович М. М. Формування іншомовної компетенції студентів як необхідного фактору академічної мобільності [Електронний ресурс] / М. М. Гулович // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : збірник наукових праць. – Вісник НТУ «ХП». – 2012. – № 32. – Режим доступу : <http://archive.kpi.kharkov.ua/View/25660/>.
4. Носова О. В. Конкурентоспроможність підготовки фахівців вищими навчальними закладами відповідно до вимог ринку праці / О. В. Носова, О. С. Маковоз // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 9. – С. 99–104.
5. Вертегел В. Л. Вимоги Болонської Хартії в українській освітній системі / В. Л. Вертегел // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 3. – С. 166–170.
6. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – 2014. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws>.
7. Организация международной деятельности вуза / [под ред. Д. Г. Арсеньева, А. М. Алексанкова]. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 165 с.

Тетяна Герлянд

ПРОГНОСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті розглянуто основні прогностичні підходи до професійно-технічної освіти України, що виступає сьогодні основним інститутом професійного самовизначення особистості, яке залежить, безпосередньо, від успішного вирішення пріоритетних напрямів цієї освіти; розкрито основні аспекти прогностичної діяльності закладів професійно-технічної освіти у підготовці фахівців; здійснено спробу обґрунтування провідних шляхів щодо формування базового рівня їх розвитку, що надають можливості для подальшого зростання особистості майбутнього професіонала.

Ключові слова: державний стандарт, професійна підготовка, прогностична спрямованість, фахівець.

За сучасних умов у професійно-технічній освіті (ПТО) України, як і в освіті взагалі, існує багато проблем. Безсумнівно, система ПТО потребує ґрунтовної реорганізації своєї загальної структури та окремих її ланок.

Нині гостро також постає нагальна проблема розробки і впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти. У вирішенні цієї проблеми важливого значення набуває затверджена Міністерством освіти і науки України Типова базисна структура навчальних планів підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). На відміну від попередньої, зокрема, у її блоці, який стосується загальноосвітньої підготовки, передбачено сьогодні крім основних дисциплін, вивчення основ екології, інформаційних технологій, збільшено кількість годин іноземної мови.

Зміст професійно-технічної освіти формується з урахуванням галузевої специфіки, рівня попередньої загальноосвітньої підготовки вступників до ПТНЗ, що зумовлює відповідні напрями професійного навчання: перший – на базі базової загальної середньої освіти (9 класів) і другий – на базі повної загальної середньої освіти (11 класів).

Але, при визначенні особливостей професійно-технічної освіти проблемним є відбір змісту загальної середньої освіти, що надається учням разом з набуттям майбутньої професії. Це зумовлено тим, що вимоги державного стандарту загальної середньої освіти для загальноосвітньої школи не можуть бути автоматично перенесені до змісту середньої освіти у ПТНЗ, оскільки вони не враховують необхідність професійної спрямованості загальноосвітньої підготовки в системі ПТО. Основна складність полягає в тому, що зміст навчальних програм із загально-

освітніх предметів має визначатися з урахуванням змісту конкретного професійного напрямку підготовки кваліфікованих робітників, тобто професії [1, с. 19].

У зв'язку з цим, все більш актуальним стає завдання моделювання прогностичної діяльності закладу ПТО, яка виступає вектором наукового дослідження і педагогічної діяльності, забезпечуючи стратегію розвитку та інтегративні процеси в цій установі.

Проблеми загально-філософського та освітнього прогнозування отримали своє висвітлення у працях С. Батишева, А. Беляєвої, І. Бестужева-Лади, Б. Гершунського, С. Маркової, В. Монахова, Н. Нащокіної, О. Седих та ін. Ґрунтовний інтерес для дослідження цього питання представляють публікації С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Кларіна, М. Лещенко, В. Міхеєва, Н. Ничкало, З. Резніченко, О. Савченко, Т. Стефановської, Г. Тарасенко. Сучасні проблеми теорії і методики прогностичності професійно-технічної освіти розглядаються у працях Ю. Зінковського, Я. Камінецького, І. Козловської, А. Литвина, Н. Мойсеюк, М. Сметанського, О. Шестопалюка та ін.

Метою пропонованої статті є висвітлення та обґрунтування основних прогностичних підходів до сучасної професійно-технічної освіти України за сучасних умов.

Досвід функціонування і розвитку установи ПТО підтверджують об'єктивну потребу переосмислення перспективного планування і прогнозування педагогічних систем. На сьогодні прогностика, як наука, охоплює всі сфери наукового та суспільного життя, проте практичне використання цієї галузі знання в освітній системі пов'язане з низкою труднощів, що визначаються складністю об'єктів прогнозування.

Прогнозування розвитку освітніх установ системи ПТО засноване на синтезі соціально-економічних, науково-технічних, культурологічних та психолого-педагогічних аспектів, на повному і глибокому розумінні багатовекторності професійної освіти, абсолютної необхідності її випереджувального моделювання з точки зору перспектив розвитку зовнішніх і внутрішніх чинників.

До теперішнього часу вплив прогнозування на ефективність життєдіяльності освітньої установи ПТО здійснювався, в основному, емпірично. Причинами цього були недостатня науково-педагогічна та науково-методична обґрунтованість цього процесу.

Освітня установа ПТО, будучи базовою структурою професійного самовизначення особистості, принципово працює на майбутнє, розглядаючи завдання, від успішного вирішення яких залежить визначення її пріоритетних напрямів, які зумовлюють існуючі зміни не тільки в освітній сфері, але й в сфері виробництва за сучасних соціально-економічних умов.

Сутність прогностичної діяльності в установі ПТО полягає в розумінні цього процесу як одного з основних видів професійно-

педагогічної діяльності, що забезпечує можливість моделювання його розвитку на перспективу, навчання, виховання, формування особистості фахівця на основі перспектив соціально-економічного, науково-технічного, культурологічного розвитку суспільства. Охоплюючи всі структури і комплекси цього освітнього закладу, вона характеризується міждисциплінарністю, інтегративністю, багаторівневістю, комплексністю, забезпечує безперервне стійке функціонування і розвиток цієї установи.

За визначенням О. Сєдих, педагогічне прогнозування – спеціально організоване комплексне наукове дослідження, спрямоване на отримання інформації про перспективи розвитку педагогічних об'єктів з метою оптимізації їх змісту, методів, засобів і організаційних форм у контексті навчально-виховної діяльності [5, с. 82].

Також дослідниця зазначає, що педагогічне прогнозування може бути розглянуте як: передбачення майбутніх змін у розвитку особистості майбутнього фахівця, визначення шляхів її вдосконалення, довгострокової перспективи її формування; визначення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців; проектування векторів розвитку педагогічного процесу закладу; отримання інформації про результати навчання у перспективі; дослідження інноваційного розвитку виробництва, суспільства для оперативного корегування навчальних планів, програм, кваліфікаційних характеристик; адаптація освітньої системи закладу до потреб особистості; координація прогностичної інформації, отриманої у різних галузях науки, техніки, виробництва і використання її з метою підвищення ефективності освітнього процесу закладу ПТО [5, с. 83].

Тобто, ми бачимо, що прогностичному обґрунтуванню підлягають практично всі взаємопов'язані компоненти педагогічної діяльності ПТНЗ. У зв'язку з цим, особливого значення набуває виявлення інваріантних об'єктів педагогічного прогнозування, що дозволяє здійснити його процес, орієнтуючись на найбільш суттєві складові діяльності цього закладу. Ними можуть бути: проведення міждисциплінарних прогностичних досліджень, взаємодія їх з прогностичними дослідженнями у інших галузях – економіці, соціології, екології та ін.; здійснення цільових прогнозів у сфері ПТО, виділення тих об'єктів, які потребують і реально піддаються прогнозуванню з тим, щоб використовувати отримані дані для розробки більш загальних або більш детальних прогнозів; попередній аналіз існуючого стану та перспектив розвитку ПТО як цілісної системи, виявлення проблем і суперечностей на різних її рівнях; дослідження механізмів «вбудовування» системи ПТО в цілому та, зокрема, її рівнів у суспільстві; прогностичний аналіз цілей і змісту системи ПТО, її диференціації та варіатизації з одночасним дослідженням інтегративних процесів в її освітній сфері; дослідження можливостей зовнішнього і внутрішнього стимулювання і мотивації навчання фахівців, підвищення престижу знань, їхньої професійної компетентності; прогнозування

підготовки майбутніх фахівців різної кваліфікації та профілю; зміни особистісних інтересів і потреб, розширення сфери освітніх послуг; прогнозування цілей і змісту професійної освіти, забезпечення її наступності; дослідження шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу; розгляд перспективних проблем освітньо-педагогічного управління закладом ПТО.

У контексті нашої статті, об'єктом прогнозування виступає ПТНЗ, який володіє наступними особливостями: інтеграція виробничого та педагогічного процесів; єдність тенденцій соціалізації та професіоналізації особистості; підготовка майбутніх фахівців за основними напрямками суспільно-корисної діяльності; формування їх базового рівня розвитку як особистостей і професіоналів, можливості їх подальшого професійного розвитку; врахування досягнень науково-технічного прогресу, нових виробничих і педагогічних технологій для забезпечення професійної компетентності фахівців; високий рівень загальнокультурних і професійних знань для забезпечення мобільності та адаптивності майбутнього фахівця при зміні техніки, технологій, організації та умов праці тощо [2, с. 10].

У цих умовах значно зростає роль прогностичної діяльності, яка необхідна для розробки стратегії розвитку освітньої системи ПТНЗ, побудови моделі особистості майбутнього фахівця, розробки навчальних планів і програм щодо його підготовки.

На основі аналізу різних підходів, прогностична діяльність в освітній установі професійно-технічної освіти розглядається нами як процес, спрямований на передбачення і дослідження тенденцій та перспектив розвитку цієї установи, перспективного відображення вимог виробництва, суспільства, культури, визначення довгострокової перспективи формування особистості майбутнього фахівця, з метою забезпечення безперервного сталого розвитку установи ПТО [3, с. 67].

Досліджуючи цю проблему ми зрозуміли, що виділення прогностичної діяльності як особливої інтегративної категорії дозволяє комплексно і системно вирішувати проблеми ПТО, розглядаючи її перспективи у різноманітних аспектах. Зокрема:

1. Економічний аспект прогностичної діяльності дозволяє розглянути перспективні потреби виробництва у робітничих кадрах, передбачення можливості освітньої установи щодо цього, обґрунтувати матеріально-фінансові витрати на реалізацію поставлених цілей, оцінити матеріально-технічне забезпечення освітньої установи, прогнозувати і проектувати діяльність цього закладу з точки зору взаємозв'язків із зовнішнім середовищем (виробництвом).

2. Науково-технічний аспект досліджує процес професійної підготовки й її відповідності з сучасними виробничими технологіями, з прогнозами в науково-технічній сфері, здійснення передбачуваного

підходу до обґрунтування та розробки навчальних планів, програм підготовки фахівців.

3. Соціальний аспект передбачає вивчення соціального середовища, прогностичного фону, на якому зосереджена система конкретного закладу. Прогностична діяльність у цьому аспекті дозволяє передбачати зміни потреб, мотивів та інтересів особистості у зв'язку з інтеграційними процесами в науці, на виробництві та інноваційними процесами у ПТО взагалі.

4. Психологічний аспект зумовлює дослідження психологічних якостей особистості майбутніх фахівців, формування на цій основі особистісного їх потенціалу, необхідного для успішної професійної діяльності в майбутньому.

5. Педагогічний аспект передбачає наукове передбачення і прогностичне обґрунтування цілей, змісту, методів і форм загальноосвітнього та професійного навчання з метою здійснення процесу підготовки майбутнього фахівця. Теоретико-методологічними підставами для здійснення прогностичної діяльності у ПТНЗ при цьому визначають міждисциплінарний, системний, програмно-цільовий, професіографічний підходи [4, с. 203–204].

Таким чином, прогностична діяльність в установі ПТО – це особливий вид діяльності, спрямований на вивчення можливих перспектив розвитку його закладів, у нашому випадку, ПТНЗ, визначення шляхів вдосконалення особистості в освітньому процесі, передбачення результатів педагогічної діяльності, вироблення нового знання про майбутнє існування цього закладу на основі наявної передбачуваної інформації з метою забезпечення безперервного стійкого його функціонування і розвитку.

Прогностична діяльність дозволяє ПТНЗ оперативно, з випередженням, реагувати на неперервні зміни змісту і характеру праці майбутніх фахівців, враховувати перспективи розвитку різних галузей виробництва, зростаючі вимоги до їх особистісних і професійних якостей, своєчасно відображати ці вимоги в змісті, формах навчання і виховання.

Пріоритетність прогностичної діяльності, її інтегративність обумовлюється і тим, що дозволяє розглянути процес діяльності освітньої установи з різних позицій, зокрема оперативно враховувати безперервні зміни, що відбуваються в сучасному виробництві і з урахуванням цього здійснити весь комплекс заходів щодо зміни її матеріально-технічної та навчально-методичної бази, для забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз і узагальнення нагромадженого за останнє десятиліття досвіду надає змогу створення методологічної основи для вироблення основних напрямів модернізації та розвитку професійно-технічної освіти. Визначення основних векторів розвитку системи ПТО й механізмів їх реалізації має бути забезпечене нормативно-правовою базою, достатнім

фінансуванням та спиратися на стратегічні прогнози.

У свою чергу, прогностична модель навчання майбутнього фахівця у ПТНЗ являє собою певний дослідний документ, орієнтований на концентроване вираження цілей навчання. Бо робота викладача неможлива без конкретних методичних матеріалів, у яких визначені цілі освіти, їх зміст, можливі методи, засоби, організаційні форми. Викладачу-практику необхідні навчальний план, навчальна програма, попередньо розроблені і належним чином обґрунтовані методичні матеріали. Завдання викладача зробити навчальний процес найбільш ефективним, а якість освіти – найбільш високою.

Необхідно підкреслити, що тільки на основі детальної структуризації навчального матеріалу (відповідні тексти, комп'ютерні або аудіовізуальні програми та ін.) можливо виконати діагностування необхідності і можливості засвоєння цього матеріалу ще на рівні цілепокладання і можливостей стандартизації навчання, а потім – на рівні контролю результатів цього навчання, визначити відповідність запланованих цілей і фактичних отриманих результатів. Основна частина навчального матеріалу вимагає розуміння, засвоєння аргументів, логіки відповідного знання і його обґрунтованого розгорнутого відтворення в процесі їх контролю. І, нарешті, існує матеріал, який вимагає творчого засвоєння, сприяє перенесення засвоєних знань у нову ситуацію та їх практичне використання на рівні інтелектуальних і майбутніх практичних професійних навичок і вмінь. Таким чином, саме діагностування слід розглядати як результативність та ефективність діяльності ПТО (маючи на увазі процеси навчання, виховання, тобто розвиток майбутніх фахівців у своїй єдності).

Незважаючи на велике різноманіття порушених наукових проблем прогностичних підходів до сучасної ПТО та глибину їх дослідження, у сучасній науці окремі їх аспекти залишились не вирішеними. Так, недостатньо розглянуто сучасний стан державного регулювання системи професійно-технічної освіти; потребують удосконалення система оцінювання підготовленості випускників професійно-технічних навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності, структура мережі професійно-технічних навчальних закладів, механізм фінансування ПТО та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зінковський Ю. Перспективи розвитку професійно-технічної освіти / Ю. Зінковський // Професійно-технічна освіта. – 2001. – № 4. – С. 19–21.
2. Камінецький Я. Г. Науково-педагогічні та економічні основи управління системою профтехосвіти / Я. Г. Камінецький // Організаційно-економічні механізми функціонування професійно-технічної освіти в ринкових умовах : монографія / Камінецький Я. Г., Жидецький Ю. Ц., Клим Б. І. та ін. / за ред. Я. Г. Камінецького. – Львів : Сполом, 2006. – С. 7–33.

3. Литвин А. В. Наступність ступеневої професійної підготовки фахівців / А. В. Литвин // Теоретичні і методичні основи викладання загально-технічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія / І. Козловська, К. Ленік, Я. Собко, А. Литвин та ін. / за ред. Ірини Козловської та Клаудюша Леніка. – Львів : Євросвіт, 2003. – С. 63–95.
4. Нащекина Н. В. Прогностическая направленность функций управления в условиях инновационного развития образовательного учреждения / Н. В. Нащекина // Профессиональная подготовка специалиста: проблемы, перспективы, тенденции: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Курск, 2 ноября 2006 года): Памяти профессора А. Н. Веселова ; Курск. гос. ун-т. – Курск : КГУ, 2007. – С. 201–207.
5. Седых Е. П. Прогностические исследования развития личности / Е. П. Седых // Высокие технологии в педагогическом процессе : тезисы докладов Второй международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов. – Волгоград : Изд-во Государственного образовательного учреждения «Волжская государственная инженерно-педагогическая академия», 2001. – С. 82–83.

УДК 378.016

Тетяна Фурс

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩУ ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ

Стаття присвячена теоретичному аналізу впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту. Аналізується значення компетентнісного підходу до підготовки конкурентоспроможного спеціаліста в умовах сучасних соціальних процесів. Визначаються основні етапи впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту та державні документи правового регулювання цього процесу. Досліджується проблема визначення термінологічного апарату компетентнісного підходу та варіанти його диференціації. Розглядаються особливості класифікації ключових компетентностей майбутніх учителів та умови їх ефективного формування.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, ключова компетентність.

Сучасні процеси глобалізації, інтеграції соціальних та економічних систем до європейського простору зумовлюють необхідність докорінної реформації системи освіти. Такі зрушення пов'язані з потребою підготовки не лише професійно досконалого спеціаліста в певній сфері, але й особистості, яка спроможна на постійне самовдосконалення, прояв мобільності і швидкого реагування на нетрадиційні і специфічні професійні ситуації та зміни в житті загалом. Фахова підготовка повинна забезпечувати майбутнього спеціаліста всіма необхідними вміннями, навичками та особистісними характеристиками для того, щоб він відповідав новим професійним стандартам та був конкурентоспроможним на європейському ринку праці. Не виключенням є проблема якісної підготовки фахівця такого рівня у сфері освіти. З огляду на це, основним завданням вищого педагогічного навчального закладу є підготовка вчителя відповідного рівня для високоякісної роботи в сфері освіти, конкурентоспроможного на міжнародному ринку праці, здатного орієнтуватись у суміжних галузях знань та діяльності, підготовленого до професійної та соціальної мобільності. Основним напрямом модернізації освіти у багатьох країнах Європи є орієнтація освітніх стандартів та навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його впровадження.

Проблема ефективного впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту знайшла відображення у багатьох наукових працях педагогів та психологів. Проблема визначення та диференціації термінологічного апарату в межах компетентнісного підходу висвітлена у

працях І. О. Зимньої, О. М. Мутовської, Дж. Равена, Р. Уайта, Н. Хомського, А. В. Хуторський та ін. Питання визначення сутності компетентнісного підходу до організації педагогічного процесу вивчали С. У. Гончаренко, О. І. Пометун, О. П. Савченко, Н. Ф. Сергієнко, О. В. Сухомлинська та ін. Проблему визначення поняття, структури професійної компетентності педагога розглядали Т. Б. Волобуєва, В. М. Гриньова, І. А. Зязюн, В. О. Сластьонін та ін. Останнє десятиліття актуальним питанням є пошук оптимальних шляхів упровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту. Проте на сьогодні не існує єдиної думки щодо вирішення цього нагального питання. Для вирішення цієї проблеми передусім є важливим ретроспективний аналіз науково-педагогічних досягнень щодо впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті загалом та вищій педагогічній освіті зокрема.

Метою статті є здійснення теоретичного ретроспективного аналізу сутності впровадження компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті.

У педагогіці вищої школи існує низка підходів до реалізації освітнього процесу. Серед них є давно існуючі підходи (традиційний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, аксіологічний) та нові (ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний, компетентнісний) [6, с. 68]. Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої професійної освіти спрямоване на покращення взаємодії з ринком праці, підвищення конкурентоспроможності спеціалістів, оновлення змісту, методології і відповідної сфери навчання. Розвиток у особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Необхідність розвитку професійної компетентності вчителів, який відповідає запитам сучасної економіки і соціокультурного розвитку суспільства є необхідною умовою і пріоритетним напрямком модернізації системи вищої педагогічної освіти. Останнім часом проблема компетентнісного підходу до підготовки працівників педагогічної сфери перебуває в центрі уваги дослідників [1, с. 153].

Теоретичний аналіз становлення компетентнісного підходу в вищій освіті показав, що цей процес можна умовно поділити на три етапи:

1. *Перший етап.* Введення в науковий апарат терміну «компетенція» та створення передумов до розмежування понять «компетенція» та «компетентність». Складання перших освітніх стандартів із включенням компетентнісного підходу.

2. *Другий етап.* Досконале вивчення та повне розмежування понять «компетенція» й «компетентність». Дослідження методів формування компетентності як специфічної здатності ефективно діяти в певній ситуації в певній професійній сфері.

3. *Третій етап.* Усебічне дослідження компетентностей як обов'язкових компонентів становлення спеціаліста освітньої галузі та методи їх ефективного формування.

Поняття «компетентність» та «компетенція» не є новими у просторі вітчизняного слововживання, однак як інтегративні показники якості освіти вони вперше науково обґрунтовані в 60-х роках вченими США та країн Європи. Термін «компетенція» вперше визначено Н. Хомським у процесі вивчення граматичної системи рідної мови. Вчений зазначив, що в основі володіння мовою лежать певні емпіричні знання, які існують поза усвідомленням мовця, проте дають змогу носію мови розуміти більшу кількість мовних та мовленнєвих одиниць [12, с. 22]. За Дж. Равеном компетентність – це життєвий успіх в соціально важливій сфері [10, с. 63]. Проте не у США, а у Великобританії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва.

Компетентність, за визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнень та освіти, – це спроможність кваліфіковано виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить в собі знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [2, с. 3]. Компетенція – це низка питань, з якими людина добре обізнана і має певний практичний досвід, а компетентність – це поєднання відповідних знань та здібностей у певній галузі, що дають змогу робити обґрунтовані висновки про цю галузь та вільно і активно здійснювати у ній діяльність. Компетентнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, вважає О. І. Пометун, буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [9, с. 8].

На початку нового століття проблема визначення цих понять дискредитується проблемою їх співвідношення. Так, у педагогічній науці можна виділити два напрямки: ототожнення цих понять та їх диференціації. Прихильники першого напрямку ототожнюють поняття «компетенція» і «компетентність», приділяючи увагу практичному спрямуванню компетенції. І. О. Зимня, О. М. Мутовська, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов є представниками другого напрямку і принципово розмежовують ці поняття, наголошуючи, що компетентність є первинним поняттям на відміну від компетенції. І. О. Зимня визначає компетенцію як деякі внутрішні, потенційні знання, систему цінностей, які пізніше проявляються в компетентності людини. Компетентністю дослідниця називає особистісно-орієнтований досвід, який ґрунтується на знаннях, інтелекті та

соціально-професійній життєдіяльності людини [2, с. 3]. О. В. Хуторський також вказує на необхідність розмежування компетенції та компетентності – оволодіння суб'єктом відповідною компетенцією, що включає його особисте ставлення до неї та предмету діяльності. Вчений також наголошує, що компетентність є сукупністю особистих якостей спеціаліста і мінімально необхідного досвіду в певній сфері [13, с. 110]. О. В. Хуторський робить акцент на діяльній основі компетентності, з чим погоджуються О. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкіна та інші. На думку вчених, компетентність – це міра здібності людини включатись до діяльності. До цього часу проблема диференціації й ототожнення понять «компетенція» та «компетентність» залишається ще не вирішеною. Ми погоджуємось з думкою вчених щодо розмежування вищезазначених понять, оскільки такий підхід дозволяє чітко окреслити два компоненти формування майбутнього спеціаліста: формування компетенції як набору теоретично-практичних знань та формування компетентності на основі компетенцій з урахуванням особистісного компоненту ставлення до певної ситуації, способу дії для її рішення та її оцінки.

«Компетентнісна освіта» як певний результат досягнень педагогічної науки з'явилася у 60-х роках минулого століття у США, Великобританії, Німеччині, а з кінця 1980-х рр. у зарубіжній та вітчизняній науці з'являється компетентнісний підхід в освіті. Потребує запровадження у професійну освіту крім знань, умінь та навичок нових освітніх конструкторів-компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій – науково обґрунтовано науковцями всередині 80-х років ХХ століття, але офіційно проголошено на засіданні Європейської Ради ЄС у 2000 році, де наголошувалося, що кожний громадянин має бути озброєний навичками, потрібними для життя і роботи в новому інформаційному суспільстві [7, с. 34]. Згідно з принципами Болонського процесу, замість парадигми освіти ЗУН (знання, уміння, навички) пропонується використання принципово нової парадигми вищої освіти СВЕ (competence – based education), яка ґрунтується на формуванні у студентів певних компетенцій та діагностуванні рівня компетентностей фахівців-випускників ВНЗ як результату вищої освіти [3, с. 4]. Зокрема вітчизняними науковцями надано визначення компетентнісного підходу. За В. В. Химинцем, компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [11, с. 34]. На думку І. М. Матійків, компетентнісний підхід в освіті – це підсилення практичної зорієнтованості освіти, підкреслення ролі досвіду, вміння практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань умінням та акцентування уваги на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а як здатність людини розв'язувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях [8, с. 43]. Тлумачення компетентнісного підходу як одного із шляхів реалізації навчального процесу дає можливість

зорієнтувати основні можливості і напрями його впровадження.

В Україні висвітленню основних засад впровадження компетентнісного підходу в вищу освіту, зокрема педагогічну, присвячена низка публікацій з освітньої політики за підтримки Міністерства освіти і наук України та Національної академії педагогічних наук України. Нормативно-правове регулювання запровадження компетентнісного підходу у вищу професійну освіту України окреслено Законом України «Про вищу освіту», наказами Міністерства освіти, молоді та спорту України «Про затвердження порядку проведення моніторингу підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції», «Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки», Постановою Кабінету Міністрів України «Про утворення Міжвідомчої комісії з підтримки Болонського процесу в Україні».

У процесі становлення компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті гострим стало питання щодо визначення ключових компетентностей майбутнього вчителя. Зарубіжні та вітчизняні вчені стверджують, що ключові компетентності є змінними, їм властива рухлива і перемінна структура, тобто вони залежать від пріоритетних напрямів соціуму, мети і завдань освіти, особливостей і здатності самовизначення особистості в суспільстві [4, с. 8]. В Україні ключові компетентності визначаються в освітньо-кваліфікаційних характеристиках. Педагоги створили різні класифікації ключових компетентностей необхідних для вчителя. Європейський центр соціальних та економічних досліджень визначає наступні ключові компетентності вчителя: предметну, педагогічну, технологічну, «навчити навчатись», міжособистісну, міжкультурну, соціальну, громадську, ініціативну та культурну [14, с. 157]. Для формування вищезазначених компетентностей сформульовані певні умови, такі як:

- впровадження компетентнісного підходу в освітні державні стандарти;
- розширення практичної орієнтації підготовки майбутніх учителів;
- поєднання теоретичної та практичної складової педагогічної освіти;
- чітке визначення початкового практичного періоду випускника, який розпочинає свою професійну діяльність [14, с. 159].

У рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» компетентність розглядається як уміння діяти на основі набутих знань професійного вибору. Українськими педагогами визначений перелік ключових компетентностей: компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що характеризується як цілісне індивідуальне утворення і є процесуальною основою оволодіння знаннями та умінням; компетентність у сфері соціального життя, що передбачає здатність проектувати стратегії свого життя, відповідно до норм і правил суспільства

та інших чинників; загальнокультурна компетентність; громадянська компетентність; компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій [14, с. 112].

Вітчизняні педагоги також досліджують ключові компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Учені зазначають такі з компетентностей, як: комунікативну, лінгвістичну, фонологічну, граматичну, загальноосвітню, професійну, лексичну, дискурсивну, розмовну, функціональну, прагматичну, культурологічну, лінгво-культурологічну, стратегічну, соціальну, соціокультурну, соціолінгвістичну, інтеракціональну та ін. Окрім вищезазначених компетентностей, В. О. Коваль підкреслює значення формування життєвих компетентностей учителя-філолога, а саме: спеціальна і професійна компетентність щодо дисциплін, які викладаються; методична компетентність щодо способів формування знань та вмінь студентів; соціально-психологічна компетентність щодо спілкування; диференціально-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей, орієнтованості студентів; аутопсихологічна компетентність щодо досягнень та недоліків особистісної діяльності. Кожна з вказаних компетентностей, в свою чергу, передбачає формування певних умінь, навичок та особистісних характеристик [4, с. 5]. Проте вивчення цього питання, так само, як і визначення критеріїв рівня сформованості компетентностей залишається актуальним і на сьогодні.

Сучасні тенденції розвитку суспільства неоднотайно впливають на формування освітніх стандартів України. Для конкурентоспроможності випускників на українському та міжнародному ринках праці доцільним є застосування компетентнісного підходу у вищій освіті. Під час теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури було виявлено значення впровадження компетентнісного підходу у вищу педагогічну освіту, а також етапи становлення цього підходу. Наукові доробки зарубіжних і вітчизняних педагогів присвячені проблемам визначення та диференціації термінологічного апарату компетентнісного підходу, класифікації ключових компетентностей, зокрема майбутніх учителів, розробці методики їх формування та оцінки рівня сформованості компетентностей. В Україні впровадження компетентнісного підходу в вищу освіту керується низкою законів та публікацій Міністерства освіти і наук України та Національної академії педагогічних наук України. Перспективою даного дослідження є аналіз сучасних тенденцій реалізації компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волосенко А. Компетентнісний підхід до психолого-педагогічної підготовки вчителів в економічному університеті / А. Волосенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань :

- ФОП Жовтий О. О., 2012. – № 5. – С. 151–158.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Дайджест пед. идей та технологій. – 2004. – № 1. – С. 11–14.
 3. Єльнікова Г. В. Про впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua>.
 4. Коваль В. О. Роль ключових компетентностей у професійній діяльності вчителя-словесника [Електронний ресурс] / В. В. Коваль // Збірник наукових праць. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/1/20.pdf.
 5. 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.
 6. Коняхина І. В. Компетентносний підход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) / А. В. Коняхина // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11. – С. 68–71.
 7. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір [Електронний ресурс] / Т. Є. Кристопчук. – Режим доступу : <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/5.pdf>.
 8. Матійків І. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 3. – С. 44–53.
 9. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
 10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
 11. Химинець В. В. Науково-методичні аспекти підвищення фахової майстерності вчителів // Вісник післядипломної освіти. – 2005. – В. 1. – С. 78–88.
 12. Хомський Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомський. – М., 1972. – 259 с.
 13. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. – М. : Издательство Института образования человека. – 2013. – 73 с.
 14. Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners. CASE – Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network, Warsaw, 1999. – 148–168 p.

НАШІ АВТОРИ

- Бунчук Оксана** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Вертегел Вікторія** кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу міжнародних зв'язків та роботи з іноземними студентами Запорізького національного університету
- Герлянд Тетяна** докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
- Гетьман Ірина** старший викладач кафедри прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії
- Горщенко Юлія** аспірант кафедри педагогічних технологій початкової освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
- Грицик Надія** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
- Гричаник Наталія** асистент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Деркач Галина** кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Довга Тетяна** кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Земка Олександр** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
- Ілляхова Марина** кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та освіти дорослих ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- Кондрацька Галина** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спортивних дисциплін та методики їх викладання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Кухарчук Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства та української філології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Логінов Михайло	доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Лучкевич Вікторія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка
Максютов Андрій	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Мегем Євген	кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету
Нестайко Ірина	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка
Новаківська Людмила	кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Олексенко Тетяна	кандидат наук, доцент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
Омельяненко Світлана	кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Палагута Ілона	викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Папіжук Валентина	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка
Петрик Лада	аспірант, викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Плахотнюк Наталя	кандидат педагогічних наук, викладач Житомирського державного університету
Поляновська Ольга	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Попадич Олена	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Прищепя Світлана	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Пушкар Олександр	аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету
Рацул Олександр	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Ростовський Микола	кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Руднік Юлія	викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
Сівак Наталія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Скрипник Наталія	аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету (ХНПУ) імені Г. С. Сковороди
Сливка Лариса	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Соколенко Людмила	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри валеології та фізичного виховання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Суділовська Марія	аспірант Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка
Ткаченко Ольга	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Ткачук Галина	кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Фурс Тетяна	аспірант Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
Хіценко Людмила	завідувач кафедри східних мов Національної академії Служби безпеки України
Чайка Олена	аспірант кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

АННОТАЦИИ

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Надежда Грицик

Диагностика уровня сформированности культурологической компетенции будущего учителя иностранного языка

В данной статье автор раскрывает и описывает комплекс диагностических методик направленных на формирование культурологической компетенции будущего филолога, которые помогли выявить критерии и показатели сформированности исследуемого свойства будущего учителя иностранного языка. На основании определенных критериев и показателей охарактеризован уровне изучаемого свойства языковеда.

Ключевые слова: культурологическая компетенция, критерии, показатели и уровни сформированности культурологической компетенции будущего учителя иностранного языка

Наталья Гричаник

Теоретическое осмысление проблемы анализа художественного произведения: методический и литературоведческий аспекты

В статье раскрыты взгляды известных литературоведов и методистов на проблему анализа художественного произведения. Отмечено, что литературоведческий анализ – это анализ художественных элементов литературного произведения в их взаимодействии в историко-литературном контексте с целью идейно-эстетического осмысления художественного произведения как целого. Проанализировано определенные в методике пути анализа художественного произведения: за развитием действия («вслед за автором»), пообразный, проблемно-тематический.

Ключевые слова: анализ, художественное произведение, пути анализа, литературоведы, методисты.

Галина Деркач

Особенности отбора лексического минимума для активного и пассивного словаря студентов факультетов физического воспитания

В статье затронута проблема пополнения активного и пассивного вокабуляров студентов, изучающих английский язык для специальных целей (English for Specific Purposes). Определены основные принципы отбора лексического минимума, проанализирована целесообразность их одновременного применения в процессе обогащения лексического запаса студентов, доказано, что семантический принцип и тематическое соответствие являются основными способами отбора как активного так и пассивного лексического минимума для студентов факультетов физического воспитания.

Ключевые слова: активный вокабуляр, пассивный вокабуляр, лексический минимум, английский язык для специальных целей (ESP), спорт.

Ирина Кухарчук

Организация индивидуальной работы будущих специалистов украинского языка по профессиональной направленности в кредитно-модульной системе обучения

В статье освещена проблема организации индивидуальной работы студентов по украинскому языку (по профессиональному направлению) в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы обучения. Отмечено, что в связи с введением в высшей школе кредитно-модульной системы необходимо обратить особое внимание на

индивидуальную работу студентов. В статье представлены типы индивидуально-исследовательских заданий модулей курса, анализируются особенности усвоения студентами учебного материала, соответствие умений и навыков целям и задачам курса.

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, индивидуальная работа студентов, индивидуально-исследовательские задания, профессиональная речь студентов.

Татьяна Олексенко

Важность подготовки будущего учителя к проведению наблюдений с учащимися

В статье рассматриваются особенности базовой и методической подготовки будущего учителя начальной школы к проведению наблюдений в природе с учащимися. Приводятся сведения об отношениях учёных-методистов к наблюдениям. Проанализировано соответствие подготовки будущего учителя требованиям Государственного стандарта начального общего образования. Показано значение учебной практики по методике преподавания природоведения, приводятся особенности оформления результатов наблюдений, создание проектов.

Ключевые слова: начальная школа, природоведение, наблюдения, Государственный стандарт, учебная практика, проекты.

Илона Палагута

Педагогическая деятельность учителя как основная составная профессиональной компетентности будущего педагога

В статье рассматриваются основные подходы к раскрытию роли учителя в формировании своей профессиональной компетентности, какая является необходимым условием улучшения педагогической деятельности учителя. Открывается значение культуры речи, как одного из решающих условий улучшить отношение между учителем и учеником. Очерчиваются основные черты педагогической деятельности современного учителя. Определяется и обозначается роль самообразования в профессиональной деятельности учителя, а также ряд трудностей, которые связаны с ним. Объясняется стремление учителя к самообразованию, а также к вершинам своего педагогического мастерства.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогическая деятельность, самообразование.

Валентина Папижук

Использование аутентичных материалов во время обучения французскому языку как третьему иностранному в вузе

В статье рассматривается проблема обучения студентов французскому языку как третьему иностранному. Приводятся примеры приемов преподавания иностранного языка в рамках коммуникативного подхода к обучению. Создание реальных и представляемых ситуаций общения на уроке французского языка с использованием приемов работы дает возможность активизировать коммуникацию, использование аудио- и видеоматериалов углубляет лингвострановедческие знания студентов. Актуальным есть привлечение в процессе обучения третьему иностранному языку аутентичных материалов, что способствует формированию не только коммуникативной, а и межкультурной компетенции.

Ключевые слова: методы преподавания, третий иностранный язык, аутентичные тексты, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация.

Лада Петрик

Методические возможности использования медиасредств на уроках иностранных языков

Медиаобразование стало составляющей частью образования на сегодняшний день. Актуальность интеграции медиаобразования в учебно-воспитательный процесс, в частности в процесс обучения иностранным языкам, обусловлена необходимостью оптимизации познавательной деятельности личности за счет интенсификации развития ее воображения и мышления, расширения социализационного пространства. В статье определены понятия «медиаобразование», «медиа», «медиасредство» и «медиа-текст». Высветлена классификация медиасредств. Использование медиасредств на уроках иностранных языков требует от учителя умений и знаний организации работы с вышеуказанными средствами, именно поэтому рассмотрены теоретические аспекты использования медиасредств и определены методические возможности их использования во время уроков иностранных языков.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, медиасредство, медиа-текст, иностранные языки.

Наталья Плахотнюк

Использование учебно-игрового проектирования на занятиях по иностранному языку

В статье рассматривается применение технологии учебно-игрового проектирования на занятиях по иностранному языку. Учебно-игровое проектирование трактуется как интерактивная дидактическая технология, особая форма организации коммуникативно-познавательной деятельности, которая обеспечивает эффективную профессиональную подготовку будущих специалистов. Обозначено, что игровое проектирование предусматривает общую творческую деятельность преподавателя и студентов, индивидуальный подход и решения профессионально значимых задач, подготовка к реализации которых обеспечивает эффективность иноязычной коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: учебно-игровое проектирование, иностранный язык, интерактивная дидактическая технология.

Александр Пушкар

Современные подходы и методы обучения англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в неязыковом вузе

В статье рассматриваются основные черты и особенности возникновения подходов и методов к обучению англоязычной профессионально ориентированной лексики в неязыковом вузе. Проанализированы научные психологические и лингвистические позиции этих методов, указано на их различия. Определены специфические подходы к формированию иноязычной лексической компетентности будущих учителей истории. Охарактеризованы компетентностный и когнитивный подходы к обучению иноязычной лексики, уточнены такие понятия как «компетенция» и «компетентность». Описаны возможности применения технологии когнитивного картирования, интеллект-карт MindMaps, в электронном пособии, разработанном в дистанционной среде Moodle.

Ключевые слова: англоязычная профессионально ориентированная лексика, лексическая компетентность, будущие учителя истории, компетентностный и когнитивный подходы, компетенция, компетентность, технологии когнитивного картирования, интеллект-карты MindMaps, электронное пособие.

Александр Рацул

Педагогические основы системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов

Статья посвящена освещению педагогических основ системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов. Определены четыре уровня информационной культуры (информологический; культурологический; библиографический; философский). Информационная культура разделена на три категории (информационная культура специалиста; информационная культура личности; информационная культура общества). Выделены семь комплексов профессионально важных качеств факторов успешной деятельности будущих социальных педагогов (профессиональные знания и умения; профессиональная направленность; ответственность; активность; адаптивность; психологическая устойчивость; коммуникативность).

Ключевые слова: информационная культура, информационно-коммуникационные технологии, будущие социальные педагоги, образовательный процесс, учебный процесс.

Николай Росновский, Михаил Логинов

Роль и значение демонстрационных экспериментов в подготовке будущих инженеров-педагогов

Установлено, что демонстрационные эксперименты могут быть эффективным средством улучшения качества подготовки будущих инженеров-педагогов. По мнению авторов, указанные эксперименты необходимо увязывать с решением конкретных задач отрасли сельскохозяйственного производства. Использование демонстрационных экспериментов даёт также возможность удачно сочетать их словесными методами обучения.

Ключевые слова: демонстрационный эксперимент, подготовка будущих инженеров-педагогов.

Лариса Сливка

Некоторые аспекты теории и методики подготовки будущих учителей начальных классов к здоровьесберегающей деятельности

На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнено сущность понятий «здоровьесберегающая среда», «подготовка учителей начальных классов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности», «готовность учителей начальных классов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности», определено сущность и структурные компоненты готовности будущих учителей начальных классов к деятельности в общеобразовательном учреждении в сфере сохранения и укрепления здоровья школьников. Предложено модель подготовки студентов специальности «Начальное образование» к здоровьесберегающей деятельности. Представлено комплекс знаний, необходимых для решения профессионально значущих заданий и осуществления здоровьесберегающей деятельности; выделено умения и навыки, которые служат основой для осуществления здоровьесберегающей деятельности будущих учителей в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники, будущие учителя начальных классов, здоровьесберегающая деятельность.

Галина Ткачук

Вебинар как средство теоретической подготовки учителей информатики

В статье описана технология организации вебинаров, проанализировано понятие «вебинар» в различных научных источниках. На основе полученного опыта представлено собственную методику проведения вебинара, определено базовое

техническое обеспечение, осуществлен анализ существующих платформ для их проведения, представлены образцы учебного материала.

Ключевые слова: вебинар, новые технологии обучения, онлайн-занятия, виртуальный семинар, сеть Интернет.

Елена Чайка

Проблема развития творческой самостоятельности будущего специалиста в методике литературы: ретроспективный анализ

В статье осуществляется попытка ретроспективного анализа проблемы творческой самостоятельности личности в методической литературе. Исследование научных источников свидетельствует, что методисты во все времена обращали внимание на то, каким должен быть учитель, но единого научного взгляда на проблему развития базовых качеств личности студента-филолога, которые бы обеспечивали его готовность к творческому преподаванию литературы в школе, нет. Следовательно, проблема развития творческой самостоятельности будущего словесника не была предметом специальных исследований, что дает возможность сделать вывод о ее актуальности и необходимости дальнейшего исследования.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, творческая самостоятельная деятельность, качества личности педагога, будущий учитель-словесник, ученые-методисты.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ирина Гетьман

Использование электронных учебников в дистанционном образовании

Рассматривается вопрос применения электронных учебников для повышения эффективности дистанционного образования. Проанализированы существующие виды электронных пособий, а так же их основные преимущества перед другими видами учебников. Указана роль электронных учебников, как для студентов, так и для преподавателей при дистанционном образовании. Изучена концепция построения электронных учебников. По разработанной концепции спроектирован и наполнен электронный учебник по дисциплине «Информатика» для студентов заочной формы обучения.

Ключевые слова: дистанционное образование, электронный учебник, качество образования.

Евгений Мегем

Использование технологий нейролингвистического программирования в проектно-технологической подготовке студентов

В этой статье рассматриваются требования к преподавателю при использовании им личностно-ориентированных методик подготовки студентов к конструкторско-технологической деятельности. Среди них такие, как: определять студентов со склонностью к соответствующим способам усвоения проектно-технологических знаний; воздействовать на все каналы восприятия и обработки информации; каждому типу студентов предлагать свои задачи и др. Рассмотрены действия преподавателя по преодолению отрицательных стереотипов у студентов, расширяя их карты общения и создавая соответствующее ресурсное состояние с нужными качествами. При этом преподаватель, учитывая типы восприятия студентов, позволяет им использовать наиболее удобный способ усвоения знаний, или использует различные способы

презентации одного и того же учебного материала для того, чтобы у студентов не формировались ограничивающие фильтры восприятия информации. Определены общие черты НЛП методик, которые используются в проектно-технологической подготовке студентов.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование; проектно-технологическая подготовка; информация; репрезентативные системы; типы студентов; аудиалы; визуалы; кинестетики; каналы восприятия информации.

Ольга Поляновская

Использование технологий интерактивного обучения при изучении курса «Технологии учебного процесса в начальной школе»

В статье автор проанализировала особенности использования интерактивных технологий при изучении курса «Технологии учебного процесса в начальной школе». В частности описано определение понятия «интерактивные технологии обучения», определены условия эффективного использования интерактивных технологий и их задачи, трудности в применении отдельных видов указанных технологий (низкий уровень активности студентов; репродуктивный характер их учебно-познавательной деятельности, отсутствие мотивации студентов к участию в интерактивных упражнениях; превалирование субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами), описаны различные подходы к их классификации.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, классификация интерактивных технологий, условия эффективного использования интерактивных технологий, интерактивные методы обучения.

Светлана Прищепа

Использование технологий интерактивного обучения в подготовке будущих педагогов

В статье раскрываются особенности использования интерактивных технологий в подготовке будущих педагогов, представлена типология основных технологий, показано различие между традиционными и интерактивными технологиями. Подробно проанализированы такие интерактивные технологии, как: деловые игры (определенные преимущества), тренинги, метод проектов. Определена структура проекта (начальный этап, этап проектирования, этап реализации проекта, этап коррекции проекта, заключительный этап), выделены основные типы проектов.

Ключевые слова: интерактивные технологии, деловые игры, тренинги, метод проектов.

Юлия Рудник

Инновационные технологии обучения иностранных языков в общеобразовательной школе

Автором проанализировано инновационные технологии обучения иностранных языков, которые используются в начальной, основной и старшей школе в Украине: проектные технологии, технологии Языкового портфеля, интерактивные технологии и информационные технологии. Установлена связь инновационных технологий, которые используются на разных этапах общего образования и эффективности овладения учениками иностранным языком. Обосновано актуальность использования инновационных технологий в обучении иностранных языков как средства интенсификации иноязычного образования. Уточнены отличия между понятиями «инновационные

технологии обучения», «современные технологии обучения» и «традиционные технологии обучения».

Ключевые слова: обучение иностранных языков, инновационные технологии, интерактивные технологии, информационные технологии, мультимедийные технологии, проектные технологии, языковая подготовка.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Юлия Горщенко

Формирование оценочно-эстетических суждений студентов в процессе профессиональной подготовки в условиях высшей школы

В статье рассматриваются особенности процесса формирования оценочно-эстетических суждений студентов на этапе их профессиональной подготовки. Определяется, что предпосылкой становления компетентных оценочно-эстетических суждений у будущего учителя начальной школы выступает достижение им высокого уровня эстетической культуры в процессе специально организованной воспитательной работы в вузе и педагогически направленного самообразования студента. Формированию оценочно-эстетических суждений предшествуют также такие факторы, как совершенствование воспитательной работы куратора в высшей школе; активизация деятельности культурно-просветительских учреждений; издание специализированной учебно-методической и научно-популярной литературы.

Ключевые слова: оценочно-эстетические суждения, профессиональная подготовка, эстетическая культура, самообразование, будущие учителя начальной школы, искусство.

Татьяна Довга

Педагогическая толерантность как признак имиджевой позиции учителя-воспитателя

В статье раскрывается сущность педагогической толерантности как признака имиджевой позиции учителя-воспитателя, показана ее взаимосвязь с личностно-профессиональным имиджем. Описывается специфика школьной среды, вызванная стрессогенным характером современного образования, многообразием школьных стрессов. Охарактеризованы разновидности современной школьной среды и возможности налаживания эффективного педагогического взаимодействия. Проиллюстрирована взаимосвязь между стилем и тактикой педагогического взаимодействия и имиджевой позицией учителя. Показана роль педагогического мастерства, педагогического такта и педагогической гибкости как основы имиджевой позиции учителя-воспитателя, посредством которой осуществляется комфортизация образовательной среды и гуманизация педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическая толерантность, педагогическое взаимодействие, личностно-профессиональный имидж, имиджевая позиция, учитель-воспитатель.

Александр Земка

Педагогические условия формирования исследовательских умений у студентов-филологов

В статье охарактеризованы педагогические условия формирования исследовательских умений у будущих учителей украинского языка и литературы в процессе учебно-познавательной деятельности (изучение литературоведческих, психолого-педагогических и методических курсов), научно-исследовательской работы (подготовка и

написание научных работ) и при прохождении учебных и педагогических практик (фольклорной, литературно-краеведческой, учебно-зачетной, на рабочем месте учителя). Комплекс педагогических условий разработан для эффективного функционирования модели формирования исследовательских умений у студентов-филологов.

Ключевые слова: педагогические условия, исследовательские умения, будущие учителя украинского языка и литературы.

Марина Ильяхова

Андрагогические принципы подготовки учителей к работе с одаренными детьми

В статье исследованы андрагогические принципы подготовки учителей к работе с одаренными детьми, что способствует формированию когерентного креативного образовательного пространства. Определено, что готовность учителя к работе с одаренными учениками является результатом его целенаправленной системной подготовки, фундируется на основных андрагогических принципах: самообразования, самодетерминации, самокоррекции, актуализации результатов обучения, интерсубъективности, организации жизненного времени, развития креативного мышления и творческого потенциала. Анализируется перспектива синергетического подхода в решении главных андрагогических проблем. Такой подход позволяет представить андрагогику как модель инновационного образования, формирующего у личности креативную компетентность, способность к инновационному мышлению, социальной и профессиональной мобильности.

Ключевые слова: андрагогика, инновация, креативность, одаренность, саморазвитие, синергетика.

Галина Кондрацкая

Этапы формирования коммуникативной подготовки будущего учителя физического воспитания

Обобщены подходы к подготовке будущего учителя физического воспитания. Выявлена необходимость усиления учебного процесса формами и методами для формирования высокого уровня коммуникативной подготовки учителя физического воспитания. Показано поэтапное формирование уровня коммуникативных знаний и умений у студентов на факультетах физического воспитания.

Ключевые слова: коммуникативная подготовка, учитель, знание и умение.

Ирина Нестайко

Развитие дидактической инициативы будущих учителей – залог высокого профессионализма

В статье раскрыта роль, значение и задачи учителя в современной школе, определена специфика работы учителя в школе, сосредоточено внимание на проблемах дидактической подготовки будущих учителей, охарактеризованы пути подготовки студента к будущей профессии за счет различных форм организации занятий в учебном заведении, выделены один из новых методов обучения, которым является дискуссия, проанализированы виды дискуссий и раскрыто их роль в подготовке будущего учителя к работе в школе, доказана эффективность педагогической практики для подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: обучение, педагогическая практика, процесс обучения, предварительное обучение, учитель, школа, подготовка к будущей профессии, активизация студентов, методы обучения, работа с учащимися.

Наталія Сивак

Соціалізація майбутнього вчителя в умовах соціально-педагогічного партнерства

В статті розглядається соціально-педагогічне партнерство як одне з умов соціалізації особистості студента вищого педагогічного навчального закладу. Потрібно зазначити, що в дослідженні партнерство розкривається як основа взаємовідносин, які виникають в процесі певної спільної діяльності і визначається суб'єктивна роль учасників навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ. Крім того, в висновках зазначено, що соціально-педагогічне партнерство може стати одним з основних інструментів як для реалізації потенціалу студентів, так і для перетворення оточуючої соціальної середовища і умов життя – не як наукової теорії, а як повсякденної соціальної практики, що і визначає її вплив на соціалізацію майбутнього педагога-професіонала.

Ключові слова: суб'єкти, соціалізація, соціально-педагогічне партнерство, взаємодія, вище педагогічне навчальне закладу, навчально-виховний процес.

Наталія Скрипник

Педагогічне супроводження як умова формування суб'єктної позиції майбутніх спеціалістів

В статті обобщені погляди вчених на трактування поняття «педагогічне супроводження» на основі порівняння з поняттями «педагогічне керівництво», «педагогічна підтримка», «педагогічна допомога». Визначено сутність педагогічного супроводження формування суб'єктної позиції майбутніх спеціалістів, виділені і обґрунтовані його напрями. Охарактеризовані ролі педагогів при здійсненні педагогічного супроводження (супервайзер, модератор, медіатор, вчитель, тьютор, фасилітатор) і стратегії поведінки в них.

Ключові слова: педагогічне супроводження, педагогічна підтримка, студенти, суб'єктна позиція.

Людмила Соколенко

Сучасні тенденції формування культури здорового способу життя в процесі підготовки майбутніх спеціалістів

В статті розглядаються сучасні тенденції формування культури здоров'я, здорового способу життя, культури здорового способу життя, як до основної людської цінності, в процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Відображені питання вивчення ролі особистості нової форми, яка поєднує в собі інтелектуальність, моральні якості, високий професійний рівень і активну громадську позицію. Виділено інтегративний комплекс заходів для запобігання і нейтралізації негативних факторів, що деформують здоров'я людей.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здоров'я, культура здорового способу життя, формування, особистість, поведінка.

Ольга Ткаченко

Деякі питання формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів

В статті обґрунтовується актуальність проблеми формування етнопедагогічної компетентності, цільовість її розвитку у майбутніх учителів початкових класів. Автором дається визначення поняття етнопедагогічної компетентності, пропонуються її структурні та функціональні характеристики, які є результатом застосування різних методологічних підходів в

процессе оценки изучаемого профессионально-личностного образования. Анализ государственного отраслевого стандарта подготовки будущих учителей начальных классов свидетельствует о потребности пополнения перечня обязательных учебных дисциплин этнопедагогикой, что будет способствовать усовершенствованию формирования этнопедагогической компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: компетентностный подход в педагогическом образовании, профессиональная компетентность, этнопедагогическая компетентность, формирование этнопедагогической компетентности у будущих учителей начальных классов.

Людмила Хиценко

Формирование социокультурной компетенции посредством аутентичных материалов

Автором рассмотрены возможности использования аутентичных текстов для формирования социокультурной компетенции. В статье проанализировано понятие «аутентичность» и «аутентичные материалы», рассмотрены аспекты аутентичности учебных текстов, разработана классификация аутентичных текстов, выделены основные этапы работы с аутентичными текстами, необходимыми для формирования социокультурной компетенции в процессе подготовки будущего специалиста. Особое внимание уделено текстам лингвострановедческой тематики.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, профессиональная подготовка, формирование социокультурной компетенции, аутентичные тексты.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ

Андрей Максютов

Патриотическое воспитание будущих учителей географии в процессе туристско-краеведческой деятельности

В статье раскрывается актуальность проблемы патриотического воспитания студентов – будущих учителей географии. Анализируются литературные источники, в которых рассматриваются вопросы патриотического воспитания студенческой молодёжи. Указываются проблемы подготовки будущих педагогов. Раскрываются перспективные вопросы, а также практическое значение, которые будут получены при выполнении этого исследования.

Ключевые слова: патриот, патриотическое воспитание, учитель географии, туристско-краеведческая работа.

Светлана Омеляненко

Национальное воспитание будущих специалистов у процессе использования метода проектов

Статья посвящена использованию метода проектов как эффективного способа национального воспитания будущих специалистов в процессе общепедагогической подготовки, который рассматривается как комплексный интегративный процесс, предусматривающий определение целей, планирование, организацию, реализацию целей при помощи адекватных приемов организации деятельности студентов, анализ результатов. В статье описываются информационные, практико-ориентированные, исследовательские проекты, разработанные автором и внедренные в учебно-воспитательный процесс профессионального образования будущих педагогов. Определены условия эффективного использования метода проекта в профессиональной подготовке будущих педагогов, реализации задач национального воспитания.

Ключевые слова: национальное воспитание, метод проектов, общепедагогическая подготовка.

Елена Попадич

Профессионально-правовая осведомленность как компонент структуры правовой воспитанности будущего специалиста компьютерной отрасли

В статье определены компоненты (профессионально-правовая осведомленность, профессионально-правовая развитость и готовность к правомерной профессиональной деятельности) правовой воспитанности будущих специалистов компьютерной отрасли; исследованы понятие, элементы и принципы профессионально-правовой осведомленности как компонента структуры правовой воспитанности будущего специалиста компьютерной отрасли, а также понятие и структура профессионально-правовой компетентности; проведен анализ понятий воспитание, воспитанность, правовая воспитанность, профессиональное воспитание, профессиональная воспитанность, профессионально-правовая осведомленность, профессионально-правовая компетентность во взаимосвязи; предложено определение понятия «профессионально-правовая осведомленность как компонент структуры правовой воспитанности будущего специалиста компьютерной отрасли».

Ключевые слова: воспитание, воспитанность, правовая воспитанность, профессиональная воспитанность, профессионально-правовая осведомленность, профессионально-правовая компетентность, будущий специалист компьютерной отрасли.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оксана Бунчук

Научно-педагогическая деятельность общества школьного образования как фактор развития профессиональной подготовки специалистов (1917–1920 гг.)

В статье анализируется научно-педагогическая деятельность Общества школьного образования, которая стала важным фактором в развитии профессиональной подготовки специалистов. Автором раскрыты также основные тенденции реформирования высшего образования указанного периода. Отдельное место принадлежит Плану единой национальной школы, благодаря которому получила жизнь система украинского образования вообще, в том числе профессиональное и высшее образование. Глубокое и творческое переосмысление опыта общества в данном направлении, предоставляет возможность новаторства в современном педагогическом образовании и подготовки специалистов разных уровней.

Ключевые слова: Общество школьного образования, научно-педагогическая деятельность, План единой национальной школы, высшая школа.

Виктория Лучкевич

Коммуникативный подход к обучению иностранного языка: историко-педагогический дискурс

Статья посвящена изучению и анализу методик обучения иностранным языкам, которые активно развивались с середины XX века. В ходе исследования выяснено, что все они ориентировались на поиски рационального метода. Показаны негативные и положительные стороны методов обучения, которые при определенных условиях могут иметь объективную ценность в учебном процессе. Выявлены предпосылки появления коммуникативного подхода в педагогической науке, который был направлен на развитие иноязычной коммуникативной компетенции личности в соответствии с ее социальными потребностями. Сделан вывод о необходимости применения коммуникативного подхода как одного из наиболее эффективных способов овладения иностранным языком.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, методы обучения, коммуникативный подход, иноязычная коммуникативная компетенция.

Людмила Новаковская

А. Д. Галахов – автор учебных пособий по словесности

В статье актуализировано опыт создания учебников и хрестоматий из литературы для гимназий в XIX веке, в частности показан вклад авторитетного педагога-словесника Алексея Дмитриевича Галахова (1807–1892) в дело хрестоматизации учебного процесса в средней школе. Поскольку целостные исследования о жизни и научно-педагогической О.Галахова практически отсутствуют, в работе рассматриваются основные вехи жизни и деятельности словесника как литературного критика, педагога, автора учебных пособий. Дана характеристика его взглядов на методику преподавания литературы в школе. Преимущественно внимание уделено анализу его «Полной русской хрестоматии» и «Истории русской литературы». Сделаны выводы о том, что О.Галахов подготовил целый ряд оригинальных, лучших в свое время учебников и хрестоматий по словесности, указал на предназначение хрестоматии.

Ключевые слова: словесность, хрестоматия, история литературы, методика преподавания литературы.

Мария Судиловская

Научное наследие Дмитрия Чижевского сквозь призму педагогической рефлексии

Статья посвящена изучению научного наследия Дмитрия Чижевского с целью выявления педагогических идей. Установлено, что в философско-теоретических трудах и славистических студиях украинского эмигранта ярко выражены его педагогические взгляды относительно роли образования в жизни человека. На основе анализа философско-педагогических идей известных славянских мыслителей эпохи Барокко Д. Чижевский доказал важное значение морально-духовного воспитания в процессе формирования гармонично развитой личности. Сделан вывод об актуальности аксиологических взглядов Д. Чижевского для развития современной педагогической науки.

Ключевые слова: наследие Д. Чижевского, философско-педагогические взгляды, аксиология, эпоха Барокко, морально-духовное воспитание.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Виктория Вертегел

Проблема академической мобильности в контексте подготовки конкурентоспособных специалистов

Подготовка высококвалифицированных специалистов – выпускников высших учебных заведений – актуальная теоретическая и практическая проблема. Одним из аспектов её решения выступает поиск способов, которые могли бы обеспечить эффективность этого процесса. Автор исследует значение академической мобильности для подготовки конкурентоспособных специалистов для отечественного и мирового рынков труда и анализирует опыт Запорожского национального университета по внедрению концепции развития академической мобильности в контексте интеграции вуза в международное образовательное пространство.

Ключевые слова: образовательное пространство, академическая мобильность, конкурентоспособный специалист.

Татьяна Герлянд

Прогностические подходы к профессионально-техническому образованию Украины в современных условиях

В статье рассмотрены основные прогностические подходы к профессионально-техническому образованию Украины, которое выступает сегодня основным институтом профессионального самоопределения личности, которое зависит, непосредственно, от успешного решения приоритетных направлений этого образования; раскрыты основ-

ные аспекты прогностической деятельности учреждений профессионально-технического образования в подготовке специалистов; предпринята попытка обоснования ведущих путей по формированию базового уровня их развития, которые предоставляют возможности для дальнейшего роста личности будущего профессионала.

Ключевые слова: государственный стандарт, профессиональная подготовка, прогностическая направленность, специалист.

Татьяна Фурс

Внедрение компетентного подхода в высшее педагогическое образование

Статья посвящена теоретическому анализу внедрения компетентного подхода в высшее педагогическое образование. Анализируется значение компетентного подхода к подготовке конкурентоспособного специалиста в условиях современных социальных процессов. Определяются основные этапы внедрения компетентного подхода в высшее педагогическое образование и государственные документы правового регулирования данного процесса. Исследуется проблема определения терминологического аппарата компетентного подхода и варианты его дифференциации. Рассматриваются особенности классификации ключевых компетентностей будущих учителей и условия их эффективного формирования.

Ключевые слова: компетентность, компетентный подход, ключевая компетентность.

ANNOTATION

DIDACTICS AND METHODOLOGY

N. Hrytsyk

The diagnostics of the level of formation cultural competence of future foreign language teacher

In this article the author exposes and describes the complex of diagnostic methods aimed at promoting cultural competence of the future philologist, which helped to identify criteria and indicators of development of the studied properties of future teacher of foreign language. On the basis of defined criteria and indicators were characterized the levels of the studied properties of linguist.

Key words: cultural competence, criterias, indicators and levels of formation cultural competence of future teacher of foreign language.

N. Hrychanyk

The problem of theoretical comprehension in the literary work analysis: methodological and literary aspects

The article deals with the views of the leading literary critics and methodists to the problem of analyzing a work of art. The author defines literary analysis as the analysis of artistic elements of a literary work in their interaction in the historical and literary context with the aim of ideological and aesthetic understanding of the artwork as a whole. In the article are analyzed three traditional ways of analyzing a work of art: by the development of the action («after the author»), by the artistic images, thematic and problematic.

Key words: analysis, a work of art, ways of analyzing, literary critics, methodists.

G. Derkach

Selection peculiarities of lexical minimum for active and passive students' vocabulary of physical education departments

The problem of the active and passive vocabulary formation for the students learning a foreign language for specific purposes is raised in the article. The basic principles of the selection of a basic vocabulary are defined and the expediency of their simultaneous application for enrichment of a lexical minimum is analyzed. It is proved that the semantic principle and the principle of thematic line are the most reasonable in the process of words selection for the students of faculties of Physical Education.

Key words: active vocabulary, passive vocabulary, lexical minimum, English for Specific Purposes (ESP), sports.

I. Kuharchuk

Organization of future specialists' of the Ukrainian language for professional purposes individual work in credit-modular system of training

In the article reveals the problem of the organization of the individual student's work on the Ukrainian language (for professional purposes) as required by the credit-module system. It is noted that due to the introduction at high school credit-module system it is necessary to pay special attention to the individual work of the students. The article presents the types of the individual research tasks of the course content modules, analyzes the features of mastering academic material by students, matching skills to the purpose and objectives of the course.

Key words: credit-module system of training, individual work of the students, individual research tasks, professional speech of the students.

T. Oleksenko

The importance of training future teachers to observe pupils

The article deals with the basic features and methods of future primary school teachers' training for carrying out pupils' nature observation. The information about the scientists' attitude to the observation are given. The correspondence of the future teacher training's requirements to the standards of primary education are analyzed. The significance of educational practice on the methods natural history's are shown. The article presents the author methodical system and methodological support the of future elementary school teachers' preparation in the organization of the observations with the students in the nature and presentation of their results, as well as use in the classroom. The proposed use the integration lessons, the project work pupils, the museum education, the information and computer technology and the developing training.

Key words: primary school, nature, observations, state standards, educational practices.

I. Palagyta

Pedagogical activity as the main contain of the future teachers professional competence

The article examines the main approaches according the discovering of the teachers role in the forming of his professional competence, which is the necessary condition to improve the teacher's pedagogical activity. The meaning of the teacher's speech as one of a decisive condition of improving relations between a teacher and a pupil is opened. The main features of a pedagogical activity of a modern teacher are outlined. The role of the self-education in the teacher's pedagogical activity and also the line of difficulties which are connected with it is defined and marked. The teacher aspiration to self-education and to the top of his pedagogical skillness are explained.

Key words: professional, pedagogical activity, self-education.

V. Papizhuk

Use of authentic materials in teaching French as a third foreign language at the universities

The article deals with the problem of teaching French as a third foreign language. Maximum development of communicative abilities is a main, promising, but difficult task that teachers of the foreign languages face. To solve it, it is necessary to master new methods of teaching aimed at the development of all four types of having a good command of language and new training materials with the help of which one can teach students to communicate. This publication provides examples of teaching methods of the foreign language within the communicative approach to learning. The creation of real and imaginary communicative situations at French lessons, using various methods of communication, makes it possible to intensify the use of audio and video materials which enrich students' linguistic and cultural knowledge. Topical issue is the involvement of authentic materials in the learning process of a third foreign language, which contributes not only to communicative, but also to cross-cultural competence.

Key words: teaching methods, a third foreign language, authentic texts, communicative competence, cross-cultural communication.

L. Petryk

Methodological possibilities of the use of media facilities at foreign languages lessons

Media education has become an integral part of today's education. The relevance of integration of media education into educational process, particularly into the teaching process of foreign languages, has been caused by the need of optimization of a personality's cognitive activity. It leads to the person's imagination and thinking development. It broadens the

person's socializing space as well. The terms «media education», «media», «media facility» and «media text» are defined. The classification of media facilities is highlighted. To use media facilities at foreign language lessons a teacher needs to have some abilities and knowledge to work with them. That is why some theoretical aspects of use of media facilities are considered and some methodological possibilities of their use at foreign language lessons are determined.

Key words: media education, media competence, media facility, media text, foreign languages.

N. Plakhotnyuk

Using educational playing projecting at the foreign language lessons

The article deals with the application of educational playing projecting technology at the foreign language lessons. Educational playing projecting is treated as an interactive didactic technology, a special form of communicative and cognitive activities, which provides effective training of future specialists. It is indicated that playing projecting provides mutual creative work of a teacher and his students, individual approach and problem-solving of professionally significant tasks. Preparation for implementation of these tasks ensures the effectiveness of foreign language communicative activities.

Key words: educational playing projecting, a foreign language, interactive didactic technology.

O. Pushkar

Modern approaches and methods of teaching English professionally oriented lexical competence in non-specialized universities

The article discusses the main features and characteristics of the emergence of approaches and methods for learning the English professionally oriented vocabulary in the not language high school. Scientific psychological and linguistic positions of these methods have been analyzed, the differences between them have been indicated. Specific approaches to the formation of a foreign language lexical competence of future teachers of History have been identified. Competence and cognitive approaches to learning foreign vocabulary have been characterized, such concepts as «competence» and «competency» have been refined. Possibilities of application of the technology of cognitive mapping, MindMaps, in the electronic textbook developed in a distance environment Moodle have been described.

Key words: English professionally oriented vocabulary, lexical competence, future teachers of History, competence and cognitive approaches, competence, competency, technology of cognitive mapping, MindMaps, electronic textbook.

O. Ratsul

Pedagogical Basics of Systemic Development of Future Social Pedagogues' Informational Culture

The article deals with highlighting of pedagogical basics of the systemic development of future social pedagogues' informational culture. Four levels of informational culture (informological; culturological; bibliographical; philosophical) are defined. Informational culture is divided into three categories (informational culture of a specialist; informational culture of a personality; informational culture of the society). Seven complexes of professionally important qualities of factors of future social pedagogues' successful activity (professional knowledge and skills; professional orientation; responsibility; activity; adaptiveness; psychological stability; sociability) are singled out. It is stated that future social pedagogues' informational culture involves or consists of a true knowledge of the potential of

modern informational-and-communicative technologies as well as the ability to correctly and efficiently use them in everyday learning, in the process of decision-making in their future professional activities.

Key words: informational culture, informational-and-communicative technologies, future social pedagogists, educational process, teaching process.

M. Rosnovskiy, M. Loginov

The role and importance of demonstration experiments in the training of future engineers – teachers

It is established, that demonstrative experiments can be an effective means of improvement of quality for future engineer-educators. For authors opinion, this experiments need to connect with decision tasks in the industry of agricultural production. Using demonstrative experiments give also opportunity to combine these experiments with verbal methods of education.

Key words: demonstrational experiment, training of the future engineer-educators.

L. Slyvka

Some aspects of theory and methodology of future primary teacher's training to healthpreserving activity

The article analyzes the works and publications revealing the problem of future teachers' training to healthpreserving activity, points out the issues of the problem which haven't been solved before. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the essence of the notions «healthpreserving surrounding», «primary teachers' training to carry out healthpreserving activity», «primary teachers' readiness to carry out healthpreserving activity» is specified, the essence and structural components of future primary teachers' readiness to their activity in secondary educational establishments in the field of preserving and strengthening pupils' health is determined. The model of preparation of the students of speciality «Primary Education» to healthpreserving activity is offered. The totality of knowledge necessary for solving professionally important tasks and realization healthpreserving activity is presented, skills and abilities which are the basis for realization of healthpreserving activity of future teachers in secondary educational establishments are stressed.

Key words: health, healthy way of life, younger school-children, future primary teachers', healthpreserving activity

H. Tkachuk

Webinar as a means of theoretical training of teachers of informatics

The article describes the technology of webinars and the analysis of the concept of «webinar», which can be found in various scientific sources. Based on the experience obtained in the course of research, we presented a technique of his own webinar in preparing future teachers of science. Defined basic technical support and analysis of existing platforms for webinars. Each platform has its own features that allow: broadcast video, show the presentation, talk in text chat, conduct the vote. The article also presents examples of the training material that was developed for the webinar. It is concluded that the conduct webinars allows you to achieve a positive effect from the learning. This technology allows you to make savings of a large number of human resources, which provides mobility, the speed and accessibility of knowledge.

Key words: webinar, new learning technologies, online training, virtual seminars, Internet.

O. Chaika

The problem of the development of future specialist creative independence in the literature methodology: a retrospective analysis

This article is an attempt to retrospective analysis of the problem of creative independence of the individual in the methodological literature. The review of scientific sources indicates that the Methodists at all times pay attention to what should be a teacher, but no unified scientific approach to the problem of the basic qualities of student-philologist. And it would ensure his readiness for creative teaching literature at school. Consequently, the problem of development of creative independence of the future teacher of literature has not been the subject of special studies. This makes it possible to draw a conclusion about its relevance and the need for further research.

Key words: creative independence, creative independent activity, the quality of the teacher, future teacher of literature, researchers and methodologists.

NEW TECHNOLOGIES

I. Hetman

The use of electronic textbooks in distance education

The question of the use of electronic textbooks to improve the efficiency of distance education is considered. The types of existing electronic aids, as well as their main advantages over other types of books are analyzed. The role of electronic textbooks, both for students and teachers in distance education are indicated. The concept of building electronic textbooks is explored. Electronic textbook on the subject «Informatics» for students of correspondence courses are designed and filled according to the developed concept.

Key words: distance education, electronic book, the quality of education.

Ye. Mehem

The use of technology neuro linguistic programming in design and technological preparation of students

This article examines the requirements to teacher using it personally-oriented methods of training the students to design-technological activity. The author mentions about identification of students with a penchant for appropriate ways of learning design and technological knowledge; affectiveness of all channels of perception and information processing; the information about each type of students task. It was rethinking the teacher's actions as for overcoming negative stereotypes of students extending their cards to communicate and create a corresponding resource status with the desired qualities. Teacher also allows students to use the most convenient way of mastering knowledge, or uses different ways of presenting the same educational material to students without forming limiting filters of perception the information.

Key words: neurolinguistic programming; design and technological training; information; representative system; types of students; auditory; visualization; kinesthetics; channels of perception information.

O. Polyakovska

Usage of technologies of interactive teaching in the process of studying the course «Technologies of educational process at primary school»

The author of the article has analyzed peculiarities of using interactive technologies in the process of studying the course «Technologies of Educational Process at Primary School». In particular, definition of the notion «interactive technologies of teaching» has been described, conditions of effective use of interactive technologies and their tasks have been determined, difficulties in application of some kinds of the mentioned technologies (low level of students'

activity; reproductive character of their educational-cognitive activity; absence of students' motivation to participation in interactive exercises; unsystematic usage of interactive methods on the part of the teachers; inappreciation of personally-oriented approach to organization of the process of teaching; preponderance of subject-object relations between teachers and students), different approaches to their classification have been described (interactive technologies of cooperative teaching; interactive technologies of collective-group teaching; technologies of situational modeling; technologies of studying debateable questions).

Key words: interactive technologies of teaching, classification of interactive technologies, conditions of effective use of interactive technologies, interactive methods of teaching.

S. Pryschepa

The use of interactive learning technologies in the training of future teachers

The article reveals the peculiarities in the use of interactive technologies in training future teachers, presented a typology of key technologies and highlighted the difference between traditional and interactive technologies. Given detailed analysis of such interactive technologies as: business games (benefit defining), trainings, project method. Defined the project structure (the initial stage, design stage, implementation stage of the project, project correction stage, the final stage), the main types of projects.

Key words: interactive technologies, business games, trainings, project method.

Yu. Rudnik

Innovative foreign languages learning technologies in general school

The author presents innovative foreign languages learning technologies that are used in primary, secondary and high school in Ukraine: project technologies, language portfolio technologies, interactive technologies and information technologies. The connection of innovative technologies, that are used on different general education's stages and the effectiveness of pupils' foreign languages mastering. The urgency of innovative technologies' usage in foreign language learning as a factor of foreign education intensification is proved. The differences between notions such as «innovative technologies», «modern technologies» and «traditional technologies» are defined.

Key words: foreign languages learning, innovative technologies, interactive technologies, information technologies, multimedia technologies, project technologies, language training.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

J. Gorshchenko

Formation evaluative and aesthetic feedback from students during the professional training at high school

The article deals with the peculiarities of the formation of evaluative aesthetic judgments of students at the stage of their training. It is determined that a prerequisite of becoming competent evaluative aesthetic judgments in the future elementary school teacher is the reaching of high level of aesthetic culture in the specially organized educational work in universities and pedagogically directed self-education of student. There are some factors to form the evaluative aesthetic judgments. the improvement of the educational supervisor in higher education; revitalization of cultural and educational institutions – theaters, concert halls, libraries, cultural centers, etc.; publication of specialized educational, scientific and popular literature, which facilitates the process of self education in the arts. Raises important and organizing meetings of young people with well-known artists and content sharing programs. Such transfers mainly aimed at awakening students need to listen to great music, watch movies content that focus on education in the youth a sense of beauty.

Key words: evaluative aesthetic judgment, professional training, aesthetic culture, self, future teacher, art.

T. Dovga

Educational tolerance as a sign of image position of the teacher-tutor

The article reveals the essence of the teaching of tolerance as a trait of image position of the teacher-tutor, shows its relationship to personal and professional image. The concept of tolerance as a personal quality of the teacher-tutor is revealed. Describes the specifics of the school environment, caused by stressful nature of modern education; characterized by a variety of school stress: physiological, psychological, informational and communicative. The health and humanistic nature of the educational environment is described. The possibility of the school environment in effective pedagogical interaction is illustrated. The article is characterized an autocratic and democratic styles of pedagogical guidance and corresponding tactics pedagogical interaction. The relationship between the style and tactics of teaching interaction and teacher's image position is showed. The role of pedagogical skills, pedagogical tact and pedagogical flexibility, as the basis of image position of the teacher-tutor is analyzed. Teacher's image position is submitted as a method of formation comfortable educational environment and as a way of humanization teacher's interaction.

Key words: teaching tolerance, pedagogical interaction, personal and professional image, image position, the teacher-tutor.

O. Zemka

Pedagogical conditions of research skills in students-philologists

In article describes the pedagogical conditions of research skills among future teachers of Ukrainian language and literature in the teaching and learning of (the study of literary, psychological, pedagogical and methodological courses), research (preparation and writing of scientific papers) and during educational and pedagogical practices (folklore, literature and local history, training and classification, workplace teacher). All these pedagogical conditions focused on active student mobility philologists, including the ability to look for, find, analyze the necessary scientific information to allocate more importantly, create your own product research and so on. The complex is designed pedagogical conditions for the effective functioning model of research skills in students-philologists.

Key words: research skills, future teachers of Ukrainian language and literature, pedagogical conditions.

M. Illyakhova

The andragogy principles of preparing teachers to work with gifted children

In the article the andragogics principles of training teachers to work with gifted children, which contributes to the formation of a coherent creative educational space have been described. It is determined that the readiness of teachers to work with gifted students is the result of his deliberate systematic training to substantiate. Such andragogics principles as: self-education, self-determination, self-correction, updating the learning outcomes of intersubjectivity, the organization of the life time, the development of creative thinking and the creative potential have been presented.

The prospect of a synergistic approach in addressing major the andragogics problems has been analyzed. This approach allows us to represent andragogy as a model of innovative education, which forms in the individual the creative competence, the ability for innovative thinking, social and professional mobility.

Key words: andragogy, innovation, creativity, talent, self-development, synergy.

G. Kondratska

Stages of forming the communicative preparation of future physical education teacher

It is generalized the approaches to future physical education teacher training. The author defines the necessity of strengthening the educational process by forms and methods in order to form high level of communicative preparation of physical education teacher. The author also shows stage-by-stage forming of communicative knowledge and abilities level at physical education department.

Key words: communicative preparation, teacher, knowledge and ability.

I. Nestayko

Development of future teachers didactic initiatives – the key to professionalism

The article deals with the role, importance and objectives of the teacher in modern schools. Teacher's specificity of work has been defined. The author focuses on the problems of didactic training of future teachers. The author describes the ways to prepare students for their future profession through various forms of training.

Key words: learning, teaching practice, learning, prior learning, teacher, school, preparing for a future profession, activation of students metol study, work with students.

N. Sivak

Socialization of future teachers in conditions of social and pedagogical partnership

The social and educational partnership as one of the conditions of socialization of students in higher pedagogical educational establishment is reviewed in an article. A partnership is the basis of relationships that occur in the course of a joint activity. In an article there is defined a subjective role of members of the educational process in the pedagogical university. According to the analysis of scientific and educational literature, social and educational partnership is defined as a constructive cooperation of stakeholders in pedagogical university. The partnership is a community of the subjects of educational process in higher pedagogical educational establishment, in which everybody have equal rights and are responsible for the quality of the results. The partnership is a measure of consensus of values, needs, interests, which are directed on the achieving of the effective result – socialized personality of the future teacher. In the conclusions there is indicated that social and pedagogical partnership can be one of the main tools in the realization of the student's potential, transformation of the social environment and living conditions. Important is not only accumulation of theoretical knowledge but its use in everyday social practice.

Key words: subjects, socialization, social and pedagogical partnership, interaction, higher educational establishment, educational process.

N. Skrypnyk

Educational support as a condition to form subjective position in future specialists

The views of scientists on the interpretation of the concepts of «pedagogical following» on the basis of comparison with the concepts of «pedagogical guidance», «pedagogical support», «pedagogical aid» have been summarized in the article. The essence of pedagogical following of forming subject position of future professionals has been determined; its areas have been assigned and substantiated. The roles of teachers in pedagogical following (supervisor, moderator, mediator, mentor, tutor, facilitator) and behavior strategies have been characterized.

Key words: pedagogical following, pedagogical support, students, subject position.

L. Sokolenko

Modern trends of a healthy lifestyle formation in future specialists training

The article deals with current trends in creating a culture of health and healthy lifestyle, as the main human values in the training of future professionals. The author highlights the study of the role of personality of new formation, which combines intelligence, moral character, high level and active citizenship. Integrative complex of measures to prevent and neutralize the negative factors that distort people's health has been outlined.

Key words: health, healthy lifestyle, health culture, culture of healthy lifestyle, education, individuality, behavior.

O. Tkachenko

Some questions of formation ethnopedagogics competence of future primary school teachers

The article considers the problem of formation ethnopedagogics competence, usefulness of its formation of future primary school teachers. The author gives a definition of «ethnopedagogy competence», describes its structural and functional characteristics which are the result of applying different methodological approaches in the analysis of proposed professional and personal education. Analysis of state industry-standard training of future primary school teachers focuses on the formation of separate preconditionally competencies and mostly motivational-value component of ethnopedagogics competence, confirmed the necessity of introducing into the list of the required disciplines of pedagogy. It will contribute to the improvement of the formation of various structural and functional components of ethnopedagogics competence of future specialists in the field of primary education.

Key words: competence approach in teacher education, professional competence, ethnopedagogics competence, formation ethnopedagogics competence of future primary school teachers.

L. Khitsenko

The formation of social and cultural competence through authentic materials

The author deals with the possibility of using authentic texts for the formation of sociocultural competence. The article analyzes the concept of «authenticity» and «authentic materials», considers the aspects of the authenticity of educational texts, develops a classification of authentic texts, highlights the main steps of working with authentic texts necessary for the formation of sociocultural competence in the preparation of future specialists. Particular attention is paid to the linguistica and area texts.

Key words: sociocultural competence, professional preparation, the the formation of sociocultural competence, authentic texts.

EDUCATIONAL ASPECTS OF PREPARATION

A. Maksyutov

The patriotic training of the future teachers of Geography in the process of the tourism and regional ethnography work

The actuality of the problem of the patriotic training of the students – future teachers of Geography has been grounded in the article. The literary sources, the fundamental works, in which contain the questions of the patriotic training of the students have been analyzed. The problems of future teachers training are showed. The object, tasks of the investigation have been formulated. The main perspectives and practical meaning of this investigation are showed.

Key words: patriot, teacher of Geography, the patriotic cultivating, the tourism and regional ethnography work.

S. Omelyanenko

National education of future specialists in the process of using the projects method

The article covers the using of the method of projects as the way of national education of future specialists in the process of general pedagogical training. The effective method of national education of future specialists in the process of general pedagogical training is the method of projects, which is considered as a complex integrative process that assumes goal-setting, planning, arrangement, implementation of goals by adequate ways of students' activity arrangements, result analysis. The article describes information practical and oriented, research projects, which were worked out and implemented in the educational process of professional education of future teachers. The effective application of the method of projects in the professional training of future teachers, implementation of the tasks of national education were defined. The forming of future teachers' readiness to national education of rising generation is carried out in the process of project activity.

Key words: national education, national moral and spiritual values, the method of projects, general pedagogical training.

O. Popadych

Professionally legal knowledge as a component of legal education of future specialists' in computer industry

The legal training of the computer-oriented specialists is now an underexplored problem. The legal training system at the higher educational institution is, in our opinion, an organizational and methodological mechanism by which the legal training subjects influence the social and individual awareness of the future specialist assisting the latter to perceive the legal principles and norms. In the article the future specialist' in computer industry legal breeding components (professionally legal knowledge, professionally legal development and readiness to legitimate professional activity) are determined; the concept, elements and principles professionally legal knowledge as a component of future specialist' in computer industry legal breeding structure, the concept and structure of professionally legal competence are examined; the concepts of education, breeding, legal breeding, professional education, professional breeding, professionally legal knowledge, professionally legal competence in intercommunication are analysed; the concept of «professionally legal knowledge as a component of future specialist' in computer industry legal breeding structure» is offered to determinate.

Key words: education, breeding, legal breeding, professional breeding, professionally legal knowledge, professionally legal competence, future specialist in computer industry.

THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

O. Bunchuk

Research and teaching activities of the society of school education as a factor of professional training (1917–1920)

The article analyzes the scientific and educational activities of the society of school education, which was an important factor in the development of professional training. The author describes main trends of higher education reform of the given period. A special place is given to a plan of united national school which gives new life to Ukrainian schooling in general, including professional and higher education. Deep and creative rethinking of the societie's experience in this field enables innovation in today's teacher education and training for professionals at different levels.

Key words: society of school education, scientific and educational activities, the Plan of one national school, high school.

V. Luchkevych

Communicative approach to foreign language learning: historical and pedagogical discourse

This article is devoted to the study and analysis of language teaching methodologies that actively had been developed since the mid-twentieth century. It was found that all of them are always focused on the optimization of foreign languages teaching and finding of rational search method. The negative and positive aspects of teaching methods, which under certain conditions can have an objective value in the learning process have been shown. The prerequisites of the communicative approach in the pedagogical science, which was aimed to develop the foreign communicative competence of the individual according to his social needs have been revealed. The conclusion about the necessity of using a communicative approach to the teaching foreign languages as one of the most effective ways of learning of foreign language has been made.

Key words: teaching methods, communicative approach, foreign language, communicative competence.

L. Novakivska

O. D. Galakhov – the author of textbooks on literature

The article presents the experience of writing textbooks on literature for gymnasiums in the 19th century. The author shows the contribution of the authoritative teacher, philologist Oleskiy Galakhov (1807–1892) to the providing textbooks into an educational process at secondary school. The article contains major milestones of philologist's life and work as a literary critic, teacher and the author of textbooks. It was outlined his views on methods of teaching literature in school. More attention is paid to the analysis of «Complete anthology of Russian» and «History of Russian Literature». It is concluded that O. Galakhov produced a number of original textbooks and anthologies of literature, outlined the purpose of anthologies.

Key words: literature, anthology, history of literature, methods of teaching literature.

M. Sudilovska

Dmytro Chyzhevsky's scientific heritage through the prism of pedagogical reflection

This article is devoted to the study of scientific achievements of Dmytro Chyzhevsky's scientific heritage to identify his pedagogical ideas. We have revealed that in some philosophical and theoretical works and Slavonic studies of Ukrainian emigrant, his pedagogical views on the role of education in human life have been brightly expressed. He has paid considerable attention to the study of philosophical and pedagogical ideas of famous Slavic Baroque philosophers. Based on this analysis D. Chyzhevsky has demonstrated the importance of Christian moral and spiritual education in the formation of a harmoniously developed personality. The conclusion about the actuality of D. Chyzhevsky's axiological views for the development of modern pedagogy has been made.

Key words: D. Chyzhevsky's heritage, philosophical and pedagogical views, axiology, Baroque, moral and spiritual education.

**THE PROFESSIONAL PREPARATION
IN THE CONTEXT OF EUROINTEGRATION**

V. Vertegel

The problem of academic mobility in the context of competitive specialists' preparation

Preparation of highly qualified specialists – graduates of the institutions of higher learning represents one of the important theoretical and practical issues in didactics. In order to succeed in its solving we should search for the approaches to organize this process

effectively. The author examines the potential of academic mobility for the optimization of the process of competitive specialists' formation for Ukrainian and international labor markets and analyzes Zaporizhzhya National University's experience in implementing the concept of developing academic mobility in the context of university's integration into global educational area.

Key words: educational area, academic mobility, competitive specialists.

T. Herlyand

Predictive approaches to vocational education in Ukraine in modern conditions

The article describes main prognostic approaches to vocational education in Ukraine, which is today main institution of professional self-identity. It depends directly on the successful resolution of the priority areas of education; covers the main aspects of forecasting activities of vocational education in preparing professionals; has an attempt to justify ways leading to formation of baseline development specialist that provide opportunities for its further grow as personal future professional.

Key words: national standard, training, predictive focus, specialist.

T. Furs

The competence-based approach implementation in higher pedagogical education

The article is devoted to theoretical analysis of the competence-based approach implementation in higher pedagogical education. The competence approach value of the competitive specialists' preparation under the conditions of modern social processes is analyzed. The key stages of the competence-based approach implementation in higher pedagogical education and public documents of the legal regulation of this process are identified. The problem of the competence approach terminology definition and options for its differentiation are examined. Features of the future teachers key competences classification and the conditions for their effective development are discussed.

Key words: competence, competence approach, key competence.