

**Міністерство освіти і науки України
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет**



**МАТЕРІАЛИ
II МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
25-26 лютого 2016 р.**

**«РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ІННОВАЦІЇ»**

Київ – 2016

УДК 37,013:001.895
ББК74
Р 64

Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25-26 лютого 2016 р. - К. : Міленіум, 2016.-364 с.

Збірник укладено за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації», що її провів гуманітарно-педагогічний факультет Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наповнення рубрик синхронізовано з основними напрямками роботи конференції.
Видання розраховано на науковців, викладачів, аспірантів, студентів.

The collection is composed of the materials of international scientific and practical conference "The development of contemporary education: theory, practice, innovations", that was organized by the humanitarian and pedagogic faculty of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, filling of headings is synchronized with the key directions of the conference.

The publication is intended for scholars, teachers, post-graduate students and students.

Редакційна колегія:

Ніколаєнко С.М., д-р пед. наук, проф.; Шинкарук В.Д., д-р філол. наук, проф.; Пригодій М.А., д-р пед. наук, проф.; Ковальчук В.І., д-р пед. наук, проф.; Харченко С.В., канд. філол. наук, доц.; Макодзей Л.І., канд. пед. наук, доц.; Буцик І.М., канд. пед. наук, доц.; Михайліченко М.В., канд. пед. наук, доц.; Витриховська О.П., канд. пед. наук, доц.

Схвалено до друку на засіданні вченої ради гуманітарно-педагогічного факультету,
протокол № 10 від 18.02.2016

Тези подано в авторській редакції.

Автори тез відповідають за автентичність, достовірність викладеного матеріалу, за правильне цитування джерел, посилання на них.

Передруковувати опубліковані в збірнику матеріали дозволяється тільки за згодою авторів.

© НУБіП України, 2016
©Автори, 2016

Вирішення пріоритетних завдань соціально- економічного розвитку країни неможливе без опори на освіченість суспільства. Держави і народи, які побачили в освіті головну рушійну силу свого розвитку, вийшли на передові рубежі в економіці та соціальному облаштуванні.

Жодна країна, жодне суспільство не мають змоги підняти добробут суспільства, якщо першочергово не розвивають, не вдосконалюють свою освіту і науку.

*Станіслав Ніколаєнко,
доктор педагогічних наук, професор,
ректор Національного університету біоресурсів
і природокористування України*

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

АМЕЛІНА Світлана

КОНЦЕПЦІЯ «НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ» У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ВИМІРІ

Професійна діяльність у сучасному суспільстві з його мінливістю і бурхливим розвитком інформаційних технологій вимагає постійного саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання. Зазначені вимоги уособлені у концепції «навчання впродовж життя», широко розповсюдженій у європейських країнах, зокрема, у Федеративній Республіці Німеччина.

Навчання впродовж життя передбачає різні види офіційного, неофіційного і неформального навчання в різних місцях навчання з раннього дитинства і включно пенсійну фазу. Воно розуміється як конструктивне перетворення інформації і досвіду у знання, ідеї й компетентності [3, с. 13]. Основні аспекти концепції «навчання впродовж життя» містять ідеї, проголошені меморандумом Європейської комісії, а саме:

- самоорганізація студентів, які знаходяться в центрі навчального процесу;
- набуття здатності навчатись та інтересу до навчання як основне завдання освіти і школи в дитинстві і юності;
- вимога до освітніх установ бути «відкритими»;
- поділ знань на невеликі сертифіковані одиниці;
- розмежування між навчанням і роботою, що особливо стосується підвищення кваліфікації дорослих [1, с. 5].

Зарубіжні дослідники вважають, що європейське суспільство і економіка європейських країн ґрунтуються на знаннях. Більшого значення, ніж будь-коли раніше, набувають доступ до знань, мотивація щодо їх засвоєння і навички раціонального використання цих ресурсів. Ці чинники розцінюються як ключ до зміцнення конкурентоспроможності Європи і водночас як покращення умов працевлаштування фахівців. Концепція «навчання впродовж життя» враховує їхнє прагнення самостійно планувати своє суспільне і професійне життя і необхідність навчитися позитивно взаємодіяти з іншими в умовах культурної, етнічної й мовної різноманітності. Освіта в широкому сенсі стає засобом до вирішення цих проблем. При цьому, як зазначає Умфельд К. [4], форми і методи навчання та навчальні заклади зазнають суттєвих перетворень і диференціації. Якщо раніше навчання здійснювалось виключно у шкільному класі чи університетській аудиторії, то нині використовується безліч різних форм, серед яких:

- дистанційне навчання в поєднанні з періодичними консультаціями;
- навчання на робочому місці;
- інтерактивні програми самонавчання;
- інтерактивні посібники, використання яких може іноді здійснюватись на основі короткого вступу (наприклад, складні функції допомоги щодо застосування стандартного програмного забезпечення);
- вечірні заняття;
- денні курси;
- групи самостійного вивчення без викладача.

Водночас змінюється і навчальне середовище. стаючи дедалі більш різноманітним і розгалуженим. Раніше, як правило, місцем, де відбувалось навчання, були навчальні заклади. Однак, активне й цілеспрямоване навчання може відбуватись не тільки в установах формальної освіти, наприклад, в школах і університетах. Нині розвивається плюралізація місць навчання, яка приводить до того, що, на відміну від традиційних установ, процес навчання може поєднувати кілька місць, таких, як: навчальний заклад; партнерська установа, яка, наприклад, має спеціальне обладнання або програмне забезпечення; власне підприємство; інше підприємство; бібліотека; квартира [2, с. 1-2].

Слід зважати на те, що кваліфікації, які набуваються у процесі навчання, стають все більш складними. Раніше професійне навчання означало, що в основному завоювався

додатковий або новий зміст щодо певних предметів і явищ. Тепер зміст навчання здебільшого є зорієнтованим на діяльність, пов'язану з символами. Тому важливим стає набуття не тільки суто професійно-предметної кваліфікації, а й соціальної, діяльнісної і методичної кваліфікацій.

Література

1. Europäische Kommission. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. – Brüssel, 2000. – 43 S.
2. Kraus, Katrin: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee / Katrin Kraus. Hrsg.: DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. – Bielefeld : Bertelsmann, 2001. – 141 S.
3. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. – Bonn, 2004. – 121 S.
4. Umlauf K. Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangementshttp [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h117/Lernen%20mit%20und%20in%20Bibliotheken%20Rendsburg.pdf

БЕХ Іван

ДВА ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Трансформаційні процеси, які відбуваються у нашій сучасній освіті докорінно відрізняються від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюються не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями смисло-ціннісного буття людини, за логікою її історичного розвитку. Логіка ж ця передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Зрозуміло, що найбільший тягар у розв'язанні цієї капітальної проблеми лягає на педагогічну науку. Чи володіє вона у цьому плані необхідними внутрішніми потенціями? Щоб відповісти на це питання, очевидно, слід проаналізувати історичний шлях становлення педагогічної науки. Перший етап розвитку педагогічної науки кваліфікуватимемо як етап соціоцентризму.

Як світоглядна позиція і методологічний принцип соціоцентризм усі форми буття людини підпорядковує суспільству, його установкам, інтересам, цінностям тощо. Соціоцентризм виступає основою масового техносоціального регулювання, планування, проектування. Він апелює до культури корисності з її пріоритетом засобів життя, а не смислів життя.

У педагогічній площині особистість з орієнтацією на цей принцип розглядалася практично об'єктом виховного впливу. А відтак, основними формувальними особистість засобами виступали приписи, вимоги, інструкції як форми соціальної дії на вихованця.

Науково-педагогічна свідомість соціоцентричної орієнтації дотримувалась у побудові формувального експерименту у сфері виховання природничо-наукової пізнавальної парадигми, згідно з якою принцип класичного детермінізму є основним пояснювальним засобом. Конкретні психолого-педагогічні явища і події тут тлумачилися за схемою "причина - наслідок". Ця парадигма сприяла в цілому проникненню у явища і процеси соціальної обумовленості розвитку особистості. В той же час така експериментальна ідеологія призводила до однобічного розгляду особистості з позиції соціальних параметрів.

Соціоцентризм у формувальному експерименті і реальній виховній практиці зосереджується в основному на соціальному розвитку особистості, на розгляді дитини як члена певної групи, спільноти, суспільства. Головною метою виступала соціалізація, тобто засвоєння підростаючою особистістю різноманітних соціальних норм як соціальної регуляції її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища. Природно, що якраз навички соціальної поведінки (наприклад, дотримання вимог стосовно ставлення до члена колективу, черговості у певних соціальних ситуаціях, формально-позитивне ставлення до праці і таке інше) вважалися провідними критеріями розвитку особистості.

Соціоцентризм байдужий до внутрішнього світу вихованця, ігнорує його домінуюче місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його як особистості. Звідси вищою цінністю

вважається не моральна досконалість особистості, а праця як смисл життя людини. Тотальне залучення підрастаючої особистості до діяльності у зовнішньому об'єктивному світі, на що націлює соціоцентризм, може створювати певні суттєві ускладнення в її розвитку. По-перше, непомірна поглиненість вихованця тією чи іншою предметною діяльністю, навіть за умови психологічно виваженої її організації, облишує його можливості до розгортання "праці душі", звернення до свого внутрішнього світу з метою його зміни і морально-духовного вдосконалення. По-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб'єкт-об'єктне відношення, яке може бути досить небезпечним щодо розвитку особистості. Наприклад, результат праці, який не виступає предметом задоволення певної духовної потреби, може актуалізувати і закріплювати у структурі особистості вихованця егоїстичні почуття (зверхності, гонористості, самолюбства тощо), якщо він за відповідними параметрами кращий за результат ровесника. Недосконалий результат відповідно може викликати заздрість, роздратування, агресію.

Другий етап розвитку педагогічної науки - це етап людиноцентризму. Він був підготовлений всім ходом цивілізаційного розвитку. Так, магістральну лінію функціонування сучасного світового суспільства з його розвиненими громадянськими інститутами визначають ідеї демократії і толерантності як тип міждержавних відносин. Сучасна філософія як основну свою категорію постулює цінність людини, яка конкретизується аксіологічною теорією. Конструктивна аксіологія поширюється у педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як "спів-буття", співтворчості.

У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризм, культивуються ідеї гідності людини. Культура гідності націлює педагогіку на смислоціннісні основи життя людини, на її екзистенційну сутність. Вершинна гідність людини тут пов'язується з її устремлінням до віднайдення смислу життя у створенні творчого продукту, чи зверненні загальнозначущої справи, чи в переживанні добра, істини і краси, в переживанні природи і культури.

У теорії особистісно орієнтованого виховного процесу, що нині складається, ідеологія формульовального експерименту у статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу має стати одним із провідних напрямів. При цьому формульовальний виховний експеримент як нова соціокультурна технологія створюється на основі принципу моделювання, коли дослідник розробляє теоретичне уявлення про параметри того чи іншого психологічного утворення (зокрема, певної особистісної цінності, що має сформуватися) і передбачувані умови його становлення, чітко планує хід експерименту і по можливості більш повно враховує різноманітні фактори реального виховання, що впливають на процес виникнення досліджуваного психологічного утворення.

Принциповою відмінністю особистісно орієнтованого формульовального експерименту від традиційного формульовального методу виявляється та, що тут прямим виховним продуктом є морально-особистісне новоутворення як безумовна самоціннісна форма суб'єктивної активності. Вона входить безпосередньо в Я особистості і є її сутнісним показником; без цього ядра особистість не являє свого соціального буття. Візьмімо для прикладу таку особистісну цінність як альтруїзм, який має проявлятися у реальній моральній діяльності як допомога тому, хто її потребує. При цьому базовою спонукою такої моральної діяльності мусить бути мотив піклування про людину - висловлення співчуття і допомога тим, хто її потребує. Але те, що в кінцевому підсумку йде на користь іншому і тому на перший погляд видається діяльністю допомоги, може тим не менше визначатися зовсім різними рушійними силами. Вирішальною відмінністю мотивованою допомогою моральної діяльності виявляється те, що вона меншою мірою веде до власного благополуччя, ніж до благополуччя іншої людини, тобто її більша корисність для іншого, ніж для самого суб'єкта. Тому зовнішньо однакові акти допомоги можуть бути в одному випадку альтруїстичними, в іншому ж, навпаки, спонукатися, наприклад, мотивами влади і здійснюватися з надією поставити іншу людину в залежність і на майбутнє підкорити її собі.

Стратегією педагога в організації особистісно орієнтованого формульовального експерименту має бути, по-перше, створення умов, за яких би не відбувалася вищеописана підміна мотивів моральних вчинків. По-друге, слід вибудувати науково обґрунтовану послідовність тих

моральних дій, які складають діапазон прояву того чи іншого морального утворення, що підлягає формуванню. Приміром, діапазон дій альтруїстичної поведінки сягає від життєвої люб'язності (на зразок відповісти котра година) через благодійну діяльність до допомоги тому, хто потрапив у небезпеку, у важке становище, аж до рятування його ціною власного життя. Послідовність формування таких моральних дій має враховувати рівень їх психологічної ваги для вихованця, час, різноманітні витрати, рівень готовності відсувати на задній план свої бажання і плани тощо.

Література

1. Анциферова Л. И. К психологи личности как развивающейся системе / И.Л. Анциферова // Психология формирования и развития личности. - М., 1981.
2. Арсеньев А. С. Глобальный кризис и личность / А.С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. - 1994. - № 2. - С. 25.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. - К., 1989.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. - М., 1976.

БІЛЧЕНКО Алла

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У контексті нових соціально-економічних, культурних і політичних трансформацій в Україні, що значною мірою впливають на розширення міжнародних зв'язків, підвищується роль і значення іноземних мов у формуванні фахівця нової генерації. Ґрунтовні теоретичні знання та ключові практичні навички можна здобути лише в ході постійного, вмотивованого професійного навчання. Однак наразі випускники вишів мають недостатній рівень володіння іноземною мовою, причинами чого можуть бути як відсутність особистісної мотивації студентів до результативного вивчення іноземної мови, так і недостатнє впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, обмежене застосування передових форм і методів у викладанні іноземної мови відповідно до нинішніх суспільних викликів тощо.

Використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів, методу проєктів, кейс-методу тощо в ході викладання іноземної мови є особливо актуальним, оскільки сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу до процесу навчання, забезпечує його індивідуалізацію та диференціацію з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їхнього рівня володіння мовою, нахилів і вподобань, спонукає викладачів до пошуку нових форм навчальної діяльності. Такі варіанти отримання інформації та використання навчальних засобів і матеріалів викликає у студентів значний пізнавальний інтерес, сприяє кращій реалізації ними поставлених навчальних завдань і розвиває їхній творчо-пошуковий потенціал.

Одним із найбільш поширених засобів інформаційних технологій є електронні підручники – своєрідна навчальна база-накопичувач, яка може бути сформована самими студентами. Користуючись електронними підручниками (книгами), студенти можуть переглядати тематичні відеоматеріали, документальні й художні фільми, підібрані викладачем відповідно до теми заняття. У ході виконання практичних завдань можна користуватися мультимедійними програмами, електронними та он-лайн словниками («Lingvo», «Multitran», «McMillian On-Line Dictionary» тощо), мультимедійними довідниками й енциклопедіями. Таке інформаційне середовище допомагає створити умови, максимально наближені до реального спілкування іноземною мовою, шляхом обміну інформацією зі студентами інших країн, організувати різноманітну навчальну діяльність студентів, значно підвищувати їхню мотивацію.

Одним із найбільш ефективних методів у сучасній методиці викладання іноземної мови є інтерактивний метод case-study (метод вирішення конкретних ситуацій). Зміст базового тексту для опрацювання студентами на занятті з англійської мови стимулює у

студентів розвиток навичок проблемного пошуку, спрямовує їх на закріплення нової термінології, сприяє розвиткові говоріння, стимулює до читання та засвоєння додаткового автентичного матеріалу з теми [3].

«Мозковий штурм» (brainstorming) – один із видів діяльності, який активно застосовується у процесі виконання студентами групових завдань. Він генерує більшу кількість ідей, ніж звичайне групове вирішення проблем. Цей метод стимулює студентів мислити й висловлювати свої думки іноземною мовою і прислухатися до думок інших [2, с. 124].

На практичних заняттях з іноземної мови доцільно використовувати різноманітні форми, що передбачають активізацію творчого мислення студентів [1, с. 80]. Використання методу рольової гри як інноваційної технології в процесі викладання іноземної мови базується на ситуаціях із реального життя. Учасники отримують певні завдання – «зіграти» роль конкретного героя чи представника певної професії, виконати певні завдання, увійшовши в поданий образ.

Однією з передових методик навчання іноземної мови є метод проектів, який дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно орієнтованого підходу в навчанні студентів іноземній мові. Він є одним із важливих засобів використання комунікативних умінь і навичок у практичному навчальному середовищі. Проектна методика, побудована на вмотивованій співпраці студентів із викладачем, продукує можливості для ефективної реалізації ними власного потенціалу, креативного виконання поставлених практичних завдань і створення на фінальному етапі конкретного продукту – презентації, доповіді, статті тощо.

Таким чином інноваційні інтерактивні навчальні технології визначають кінцевий результат, активізують процес пізнання, стимулюють інтерес і підвищують мотивацію студентів до опанування іноземної мови, сприяють їхньому саморозвитку й мобільності, творчості, самостійності у процесі прийняття рішень. Ефективність упровадження комплексу передових форм і методів у викладацькій діяльності педагога залежить, окрім усього, від усвідомлення викладачем доцільності їхнього поєднання та відповідності дидактичним завданням. З огляду на вищезазначене використання інноваційних педагогічних технологій має величезне значення для оптимізації навчального процесу в навчальному закладі вищої ланки.

Література

1. Альошина О.М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ: Збірник наук. праць «Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти». – Х., 2012. – С.242-247.
2. Кунченко В. Інноваційні методи і форми викладання в умовах удосконалення вищої освіти // Гуманітарна освіта в профільних вищих навчальних закладах: проблеми і перспективи / Матеріали VI Всеукр. наук.-практичної конференції. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 124-125.
3. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centred approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 183 p.

ВАКУЛЕВИЧ Олена

СУЧАСНІ ВІТЧИЗНЯНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Вивченням особливостей формування екологічних цінностей у молоді і студентів займалися українські вчені: В. Крисаченко, М. Дробноход, В. Вольвач, С. Іващенко, Н.Єфименко, Н. Грейда, Т.Вайда, Н. Негруца, Л. Фенчак та ін.

Проблема формування екологічної культури знайшла відображення у сучасних дисертаційних дослідженнях. Так, зокрема у праці Т. Дяченко здійснено історико-педагогічний аналіз досвіду східних слов'ян у формуванні цілісної картини світу, що

передбачає сукупність педагогічних знань, умінь та навичок у підготовці молодших поколінь до гармонійного співжиття з природним середовищем. У працях Т. Юркової висвітлено історико-методологічні та методичні аспекти формування у підлітків ціннісного ставлення до природи у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Вітчизняними дослідниками вивчалися різноманітні аспекти екологічного виховання та освіти школярів, зокрема С. Шмалей (Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу), Н. Шевченко (Соціально-педагогічні засади формування екологічної культури учнівської молоді), О. Лазебна (Формування активної екологічної позиції підлітків), Н. Немченко (Формування екологічного світогляду старшокласників ліцею медико-біологічного профілю) та ін.

У сучасній науковій літературі значну увагу присвячено різним аспектам підготовки майбутніх педагогів до виховання складових екологічної культури підростаючого покоління, зокрема: підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників (Трубник І.В.); підготовка майбутніх учителів біології до формування екологічної культури старшокласників (Чернікова О.В.); підготовка майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів (Нінова Т.С.); підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) та теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах (Совгіра С.В.); дидактичні основи підготовки студентів – майбутніх вчителів біології до реалізації екологічної освіти (Флешар Е.); формування екологічної свідомості майбутніх вчителів початкових класів (Хроленко М.В.); розвитку екологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти присвячені праці Н. Ясінської.

У дисертаційних дослідженнях останніх років розкриваються особливості екологічного виховання (формування екологічних знань, екологічного світогляду, екологічної культури) при підготовці фахівців різних напрямів, зокрема: Аксіологічні засади формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів (Глухова Г.Г.); Методика використання системи завдань екологічного змісту в навчанні хімії студентів аграрних спеціальностей (Власенко О.Г.); Екологічне виховання студентів вищих навчальних закладів I - II рівнів акредитації будівельного профілю (Сапожников С.В.); Формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології (Магура Н.Л.); Формування екологічної компетентності майбутніх інженерів - фахівців цивільного захисту (Хрипунова А.Л.); Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету (Титаренко Л.М.); Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій (Олійник Н.Ю.); Формування екологічної культури майбутніх економістів як складової професійної підготовки на засадах сталого розвитку (Матеюк О.П.); Формування екологічної культури студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації (Фенчак Л.М.); Формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики (Саунова Ю.О.); Методика формування екологічних знань у майбутніх інженерів-електромеханіків у процесі навчання спеціальних дисциплін (Солошич І.О.); Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти (Єфіменко Н.П.); Екологічна підготовка майбутніх менеджерів з туризму у вищих навчальних закладах (Фастовець О.О.); Систематизація екологічних знань учнів професійно-технічних училищ автотранспортного профілю (Величко Н.О.).

У дослідженнях Л.Білик розроблено концептуально-технологічну модель виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі. Здійснено науково-теоретичне обґрунтування системи формування екологічної відповідальності студентів та її моделі. Розкрито суть поняття екологічної відповідальності, показано її взаємозв'язок з іншими якостями особистості та розроблено критерії сформованості. Обґрунтовано шляхи, форми та

засоби формування екологічної відповідальності у студентів технічного університету. Наведено методика діагностики екологічної відповідальності студентів.

Таким чином, аналіз наукової літератури та останніх досліджень свідчить, що проблема виховання екологічної свідомості, екологічної культури, екологічної відповідальності підрастаючого покоління ставилась і розв'язувалась українськими ученими, проте спеціальних досліджень щодо формування екологічної відповідальності саме студентів аграрних коледжів до сьогодні немає.

**ВАСЮК Оксана
ВИГОВСЬКА Світлана**

ПРОФОРІЄНТАЦІЯ – СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Негативна демографічна ситуація в Україні, яка призвела до зниження кількості населення загострила проблему формування, відтворення та використання трудового потенціалу. До того ж, інтенсивний розвиток процесу інтернаціоналізації суспільного життя та високотехнологічне виробництво ставить високі вимоги до рівня професійної підготовки фахівців, що актуалізує проблему професійної орієнтації.

Нині педагогічна наука накопичила чимало досліджень щодо професійного самовизначення молоді, що відображені у здобутках О. Дебенько, О. Джури, В. Кавецького, В. Матвієвського, І. Матяш, О. Медведенко, Л. Мітіної, Н. Побірченко, Б. Федоришина та ін. Питання підготовки студентів до здійснення профорієнтаційної роботи розкриті у працях І. Ареф'єва, В. Витязєва, В. Зінченко, Г. Клімова, Є. Павлютенкова, М. Степаненкова, Н. Шадієва та ін. Проте, вона і надалі залишається актуальною, зокрема, це стосується участі у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю студентів вищих навчальних закладів.

Профорієнтація – це допомога особистості у використанні власних, притаманних їй особливостей, надання можливості розвивати їх так, щоб вона була спроможною обирати для себе сфери навчання і праці під час мінливих умов її життя з метою бути корисною суспільству та досягати самореалізації. Разом з тим, професійна орієнтація – це науково обґрунтована система соціально-економічних, психолого-педагогічних і методичних заходів, спрямованих на надання допомоги молоді в професійному самовизначенні. Наголосимо, що система професійної орієнтації містить у собі такі компоненти: професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний вибір.

Професійна орієнтація здійснюється за допомогою різноманітних форм і методів, які визначаються специфікою навчально-виховних та інших закладів освіти. Ефективними у організації профорієнтаційної роботи є Дні відкритих дверей, семінари, тренінги, ділові ігри, усні журнали, презентації професій, ярмарки професій, круглі столи з профорієнтаційної роботи та працевлаштування, профорієнтаційна агітація у середніх загальноосвітніх закладах міста та області, розповсюдження рекламних буклетів про навчальний заклад, факультет та кафедри. Вибір форми і методу буде безпосередньо залежати від рівня підготовки тих, хто здійснює цю діяльність.

Формуються і нові підходи до профорієнтації, які повинні ґрунтуватися на творчій активній співпраці всіх суб'єктів профорієнтації, зокрема активної участі студентської молоді у поширенні своєї професії.

Підготовленість до профорієнтаційної роботи майбутніх педагогів передбачає сформованість певних знань і вмінь. Саме тому студенти, які навчаються у вищих навчальних закладах на педагогічних факультетах, вивчають навчальну дисципліну “Основи профорієнтаційної роботи” переважно на IV-V курсах. Адже майбутній педагог повинен бути організатором і координатором у розв'язанні проблеми професійного самовизначення учнів старшої школи. Метою дисципліни є підготовка майбутніх педагогів до здійснення профорієнтації учнів загальноосвітніх навчальних закладів для надання їм допомоги у свідомому виборі професії. Студенти мають засвоїти домінуючі закономірності та особливості профорієнтаційної роботи, оволодіти формами і методами, необхідними для

здійснення власної успішної профорієнтаційної діяльності.

Викладачі дисципліни практикують активне залучення студентів до професійних консультацій, проведення ігрових занять, екскурсій, ярмарків професій, вікторин, конкурсів тощо, які допоможуть конкретній особі у виборі професії, яка відповідає її індивідуальним особливостям.

Студенти залучаються до оголошень рекламного характеру про ВНЗ, умови прийому абітурієнтів, підготовчі курси, які розміщуються в газетах і журналах, до написання статей у періодику та на сайти кафедр, факультетів, до електронної розсилки оголошень про прийом на навчання тощо, до написання статей про навчання, активне студентське життя та спортивні досягнення студентів.

Важливе місце у профорієнтаційній роботі належить створенню профорієнтаційних фільмів про навчальний заклад, спеціальності, за якими проводиться підготовка фахівців, про традиції навчальних закладів, культурне життя за участі студентів. Переважно, студенти самі розповідають про свій вищ, обґрунтовуючи причини вибору своєї майбутньої професії і вищого навчального закладу.

“Ярмарки професій” є певною платформою для спілкування між роботодавцями та бажаними знайти роботу. На такому заході студенти можуть презентувати себе роботодавцям, надіславши своє резюме, пройти співбесіду, отримати перше робоче місце, професійні консультації. До того ж, на таке свято варто запросити потенційних вступників.

Ярмарка професій передбачає презентацію ВНЗ і спеціальностей у вигляді фотостендів, відеофільмів, фотоальбомів, творчості студентів, радіооголошень, які постійно лунають у залі, де проходить презентація; комп’ютерне тестування випускників на схильність до тієї чи іншої професії; роздавання рекламної продукції; виступи представників ВНЗ і провідних фахівців перед випускниками; інформацію про правила прийому до ВНЗ.

Отже, здійснення профорієнтаційної роботи студентами має переваги:

– інформація про навчальний заклад з вуст студентів сприймається та запам’ятовується надовго, створюється позитивне враження про навчальний заклад. Адже студенти серед іншого розповідають про активне та насичене студентське життя, яке вирує у ВНЗ повною мірою завдяки численним заходам, науковим конференціям, концертам, дискотекам тощо;

– пропагування переваг певної освіти;

– студенти, як представники певного фаху, дозволяють сформувати професійну самосвідомість майбутніх абітурієнтів та позитивно вплинути на свідомий вибір молоддю майбутньої професії;

– здійснюючи профорієнтацію, студенти ВНЗ, популяризують професії та сам ВНЗ, приділяючи увагу питанням спорту та саморозвитку, який здійснюється у ВНЗ.

ВОЛКОВА Наталія

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ ДИСЦИПЛІН

Метою формувального експерименту було побудова технології реалізації моделі взаємозв’язку змістового та процесуального компонентів навчання дисциплін технологічного циклу.

Впровадження дидактичних умов у навчальний процес відбувалося шляхом реалізації моделі взаємозв’язку змістового та процесуального компонентів – сукупності цілей, змісту, технологій навчання дисциплін технологічного циклу, що обумовлює структуру навчання на основі змістово-процесуального підходу та визначених дидактичних умов за взаємопов’язаними етапами (аналітико-прогностичним, орієнтаційним, виконавчим, контроль-систематизуючим).

Саме технологія надає можливість оптимально співвіднести змістовий і процесуальний бік навчання у конкретних умовах вивчення дисциплін технологічного циклу та уможливує впровадження дидактичних умов на всіх рівнях процесу навчання: на *мікрорівні* – під час безпосередньої реалізації викладання та учіння у конкретному учнівському колективі; на *метарівні* – під час організації вивчення того чи іншого курсу географії; на *макрорівні* – у ході проектування процесу навчання майбутніх учителів технологій.

До таких умов віднесено:

- забезпечення у структурі навчання раціонального співвідношення його інформаційної та змістової сторін;
- розкриття і використання суб'єктивного досвіду учнів (студентів) у процесі оволодіння програмним матеріалом;
- реалізацію принципів змістово-процесуального підходу;
- особистісну позицію суб'єктів навчального процесу, що передбачає не тільки систему програмних знань, але й способів їх використання у вирішенні навчальних проблем;
- переклад навчальної інформації у режим проектної діяльності.

Впровадження дидактичних умов у навчальний процес відбувалося шляхом реалізації моделі взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів – сукупності цілей, змісту, технологій навчання дисциплін технологічного циклу, що обумовлює структуру навчання на основі змістово-процесуального підходу та визначених дидактичних умов за взаємопов'язаними етапами (аналітико-прогностичним, орієнтаційним, виконавчим, контрольно-систематизуючим).

На *аналітико-прогностичному етапі технології* складаються концептуальні основи її реалізації – провідні ідеї, гіпотези, принципи, що сприяють розумінню, трактуванню її побудови та функціонування [1, с. 16].

Основною *концептуальною ідеєю* експериментальної технології є необхідність створення послідовної системи, науково обґрунтованої схеми відбору та втілення найбільш доцільних засобів засвоєння учнями програмного навчального матеріалу і формування в них, при цьому, ключових навчальних компетенцій, перетворення знань у цінності і особистісний сенс при вивченні дисциплін технологічного циклу.

Виходячи з цього, нами було визначено основні цільові установки та орієнтири: дидактичні, розвивальні, виховні.

Дидактичні цілі реалізації технології – виокремлення змісту і способів засвоєння інформації, що сприяють формуванню в учнів технічних знань, навичок орієнтації в навколишній дійсності.

Розвивальні цілі – відбір способів обробки навчальної інформації, які дозволяють формувати інформаційну культуру в учнів як основу світосприйняття, світогляду та діяльності, з урахуванням природних задатків, здібностей, інтересів та потреб особистості.

Виховні цілі – створення системи впливів, які сприяють становленню в учнів досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до себе, до інших, до праці та її результатів, до природи.

Технологія, що розробляється, ґрунтується на основних *принципах змістово-процесуального підходу*, а саме: принципі суб'єктності, оптимізації навчання, суб'єкт-суб'єктної навчальної діяльності, проблематизації змісту, структурування навчальної інформації, самоактуалізації та рефлексивної позиції суб'єктів навчання, єдності педагогічного впливу та активної пізнавальної діяльності учнів.

Відтак, технологія реалізації ефективного взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів навчання дисциплін технологічного циклу передбачає активну особистісну позицію суб'єктів навчання, системне здійснення пізнавальної діяльності, розкриття й використання суб'єктивного досвіду учнів у процесі оволодіння програмним матеріалом.

Орієнтаційний етап технології передбачає структурування навчального матеріалу на різних рівнях його засвоєння – макрорівні, метарівні, макрорівні.

Наприклад, наступна *дидактична умова – переклад навчальної інформації у режим проектної діяльності*, – зумовлює певну перебудову змісту викладання дисциплін технологічного циклу, включення у нього специфічного досвіду засвоєння навчального матеріалу, принципів, відмінних форм, методів і прийомів, що звісно позначається як на сутності процесуального компонента, так і на характері його взаємозв'язку із змістовим.

Література

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Надія Петрівна Наволокова. – Х.: Основа, 2009. – 176 с.

ГЕЙКО Світлана
КУЛЬТЕНКО Валентина
ЛАУТА Олена

ФЕНОМЕН ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОНТОЛОГІЇ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

Життя є джерелом освіти, остання є варіантом пізнання сенсу життя як такого. Пропускаючи ціннісно-сфокусовану інформацію крізь власне «я» та призму власного досвіду, людина збагачується духовно, відкриває нові (раніше незбагненні і непомітні) фарби життя, кристалізує світобачення і світорозуміння, розкриває несподівані для самої себе потенції, прагнення, пориви й катализатори самовдосконалення та життєвого самоствердження, що й втілює вартісна наповненість оточуючого буття.

В контексті онтології людського буття освіта постає:

- духовно-моральним феноменом, духовним обличчям людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола. Освіта є комплексним втіленням набутих знань, їх репрезентацією з огляду на моральні пріоритети певної людини. Навчально-освітню інформацію (наприклад-лекцію) чують однакову, але сприймають по-різному: з огляду на власні пріоритети, особистісну мораль, індивідуальну етику, суб'єктивні критерії розуміння «добра» і «зла», «можна» і «не можна» тощо;
- втіленням досвіду і пам'яті, якісно-гуманістичним виявом екстраполяції оточення на життєвий досвід, що в комплексі окреслюють й репрезентують духовне обличчя певної людини, а також – народу, нації, суспільства, епохи. «Освіта – це те, що залишається в пам'яті після того, коли все починає забуватися» (япон. прислів'я). Пам'ять завжди вибірково залишає найпотрібнішу і найзатребуванішу інформацію, при цьому не помиляється в своєму виборі, а останній, в свою чергу, залежить від досвіду. Саме тому освіта завжди індивідуально-обумовлена, пріоритетно-сфокусована, ціннісно-окреслена і якісно різна;
- дуалістичною єдністю, з одного боку, процесу виховання, самовиховання, формування обличчя людини, з іншого, – результату залучення знань в своїй життєдіяльності. Перш ніж освіту мати – треба її отримати; перш ніж освіту отримати – треба її здобути; перш ніж освіту здобувати – варто визначитись в ім'я якого майбутнього результату й буде відбуватись процес отримання певної (за фахом) освіти;
- пріоритетної метою життя. Прагнення отримати освіту, знання, пристрась до пізнання постає потенційними детермінантами досягнення важливої для життя мети – освіти і освіченості. Для реалізації цієї мети, людині необхідно докласти серйозних зусиль: справжня, якісна, ґрунтовна освіта легкою не буває;
- джерелом освіченості, інтелектуальною потенцією та мудрістю людини. Освіти ніколи не буває забагато, вона не може бути зайвою, освіта або є або її нема. В освітньому процесі не можна поставити «остаточної крапки». Освіта є постійним і нескінченним процесом пізнання світу, себе, людей, цінностей і надбань цивілізаційного поступу людства, в результаті якого формуються освіченість (якісний результат набутої освіти), інтелект (результат освіти як процесу) та мудрість (результат досвіду життя);
- шляхом самореалізації, тобто процесом виокремлення власних пізнавальних потенцій,

кристалізації освітньо-сфокусованої цікавості, а також осмисленням і переосмисленням особистісних цінностей і пріоритетів;

- формою втручання в світ. Освіта дає світогляд, але часто його й руйнує; формує світогляд, але іноді й деформує; корегує світогляд, але подекуди й ламає його цілісність і єдність; здатна відкрити світ, але може й зумовити світоглядну кризу;
- інструментом життя. Освіта постає процесом пізнання і освоєння світу, розумінням життя і відкриттям його істинних сенсу й таємниць. Тому зміст набутої освіти набуває форми дотику до феномену життя, окреслює спосіб розуміння життя і певний професійний зріз цього осмислення. Освіта постає також процесом формування власної життєвої дороги, шляхом дорослішання і набуття мисленевої зрілості;
- освіта як вісь життя створює певний образ людини, формує її духовне обличчя, окреслює вектор особистісного погляду на світ і місце людини в світі. Специфіка та зміст набутої освіти стають дороговказом, який формує життєву дорогу. Наприклад, педагогічна освіта за будь-яких умов проявиться в характері реагування на ті чи інші життєві обставини, а останні в свою чергу ніколи не позбавлять людину певної педагогічної «родзинки» в процесі прийняття тих чи інших рішень.

Отже, життя людини є унікальним вектором пізнання світу, джерелом освіти та самоосвіти, втіленням творчого начала. Онтологічні проблеми ніколи не покидали і не покинуть ані площину наукового дискурсу, ані сферу людської цікавості. Для філософії освіти вони мають цікаву історію і вельми серйозну наукову потенцію, а також наводять на думку, що онтологія освіти може претендувати на особливу роль у системі філософського знання. Водночас сучасний онтологічний підхід застерігає від реальної небезпеки – розглядати освіту, відриваючись від конкретних проблем життя, без аналізу реальних суперечностей і колізій, таких типових для розвитку освіти.

ГОРДИЙЧУК Євгена

ПРОГРАМИ ПОДВІЙНИХ ДИПЛОМІВ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

За викликами сьогодення, на непростому шляху входження України до ЄС, на часі залишаються питання реалізації європейського освітнього простору, забезпечення мобільності студентів, для того, щоб забезпечити конкурентоспроможність наших випускників на вітчизняному та міжнародному ринку праці. Існують певні правила та обмеження для студента, який прагне навчатися в європейській зоні вищої освіти. За визначенням UNESCO: "Академічна мобільність передбачає період навчання, викладання та/або дослідження в іншій країні, ніж країна місця проживання студента або академічного персоналу. Цей період повинен мати обмежену тривалість, передбачається, що студент/співробітник повертається до рідної країни після завершення визначеного періоду" [1].

На сьогоднішній день виші України уже мають значний досвід використання шляхів для забезпечення академічної мобільності: студентські обміни, стажування, участь студентів у програмах "подвійний диплом", індивідуальних грантів. Особливо актуальною є співпраця вітчизняних і зарубіжних вишів в організації програм подвійних дипломів.

Прагнення здобувати належну професійну освіту поза межами власної країни було притаманне ще студентам перших європейських університетів. І ці традиції зберігались тривалий час, набувши масового характеру у період глобалізації вищої освіти. За даними ЮНЕСКО 3,7 млн. студентів у наш час здобувають професійну підготовку за межами власної країни [1].

Цілеспрямована діяльність ЮНЕСКО забезпечила вирішення проблем міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти. Під її егідою, починаючи з середини 70-х років було розроблено шість регіональних конвенцій. Серед них підписана в Парижі 21 грудня 1979 року "Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і учені ступені в країнах регіону Європи". У 1982 році конвенція була підписана і ратифікована Україною [2].

Питання мобільності студентів вирішувалися не лише на основі діючих міжнародних документів вищої освіти, а й завдяки напрацюванням відомих програм академічної мобільності ERASMUS, ERASMUS MUNDUS, ERASMUS+, TEMPUS та ін., які фінансуються Євросоюзом. Значна частина проектів, що реалізовувались у рамках цих програм спрямовувались на надання студентам грантів на індивідуальну мобільність. Вони мали можливість семестр чи рік навчатись за кордоном. [6]

Організація зазначених програм, а також й ін., викликала необхідність оптимізувати час студента затрачений на опанування дисциплін у закордонних ВНЗ та навчальних дисциплін вивчених раніше. Таким чином, було створено і апробовано систему кредитів ECTS, яка забезпечувала накопичення навчальних здобутків студентів. У даний час загальноприйняті підходи визначати навчальний рік обсягом 60 кредитів спрощує обрахунок навчальних зусиль студента необхідних для отримання диплому у будь-якій країні, що входить до загальноєвропейського освітнього простору [4].

Мінімальною вимогою до завершення навчання за інтегрованою програмою є отримання подвійного диплому (double diploma). Офіційне отримання подвійного чи навіть множинного диплому (multiple diploma) означає, що студент отримує два чи декілька національних дипломів, які видані йому двома чи декількома навчальними закладами, членами консорціуму. Спільний диплом (joint diploma) видається за рішенням хоча б двох навчальних закладів, що, реалізують інтегровану програму навчання. Ці дипломи визнаються в країнах, де знаходяться навчальні заклади, які присвоїли ці ступені [5].

Література

1. Відділ академічної мобільності НТУУ "КПІ" [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://mobilnist.kpi.ua/about>
2. Документы об образовании: проблемы признания и сравнимости: Краткое руководство / Г.В. Щекин. - К. : МКА, 1995. - 64 с.
3. Erasmus Programme [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Erasmus_Programme
4. Франція у європейському просторі вищої освіти / Упоряд. Г.Г. Крючков, В.Б. Бурбело. - К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2005. - 169 с.
5. Реалізація програм "подвійний диплом" як спосіб входження вітчизняних ВНЗ до спільного європейського простору вищої освіти / Л.К. Грицюк, А.В. Лякішева. // Вища школа науково-практичне видання. - 2014. - № 5 - С. 87 - 95
6. Podwójny dyplom. Charakterystyka wspólnych studiów [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://erasmusmundus.org.pl/charakterystyka-wspolnych-studiow>

ГРИЦЕНКО Ірина

ІНТЕГРАЦІЯ ОСОБИСТОГО ТА ПРЕДМЕТНОГО ГУМАНІТАРНОГО ДОСВІДУ

Сенсовим ядром гуманістичної парадигми сучасної освіти виступає досвід творення людиною самої себе та своєї життєдіяльності на ґрунті культурних еталонів. «У ході навчання повинні бути усунуті такі перешкоди: недолік інформації студента про самого себе; нерозуміння проблем, що висуваються перед особистістю, недооцінка власних можливостей, інтелектуального, емоційного й вольового потенціалу» [2, с. 20], – писав К. Роджерс. Саме тому **інтеграція особистого та предметного гуманітарного досвіду** є важливою умовою формування загальнокультурної компетентності студентів. Висхідним для цієї умови є методологічне положення Б. Ананьєва, відповідно до якого розвиток особистості – це «зростаюча за масштабом та рівнем інтеграція – створення великих «блоків» систем або структур, синтез яких у визначений момент життя людини виступає як найбільш загальна структура особистості... З іншого боку, розвиток особистості є й усезростаюча диференціація функцій, процесів, станів й особистісних якостей, відповідно прогресуючій інтеграції» [1, с. 255–256].

Ідеї інтеграції особистого й соціального, а вужче – предметного–досвіду розробляються у працях А. Данілюк, О. Єгоршиної, В. Серікова та інших учених. Загальнонаукова теорія інтеграції викладена в роботах таких визнаних дидактів, як М. Богуславський, М. Кларін, А. Кондаков, П. Кулагін, М. Скаткін та інших. Організація освітнього простору на ідеях інтеграції має низку переваг. Тривалий час студент отримував знання шляхом опанування диференційованих курсів окремих наук. Однак підсумком побудованої таким чином навчальної роботи нерідко стають розрізнені відомості, штучно розділені за предметною ознакою. Уведення інтеграційних систем може у більшій мірі, а ніж традиційне предметне навчання сприяти формуванню широко ґрунтованої в культурі людини. Справжньою освітою Дж. Дьюї вважав усе цінне, що винесене й пережите суб'єктом навчального процесу з конкретних ситуацій, із *спеціально організованого досвіду* (курсів наш). Ми вважаємо, що для студентів інтеграція особистого та предметного гуманітарного досвіду втілюється у письмовий дискурс. Зазвичай під текстом розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію, а дискурс – різноманітні види актуалізації тексту, що береться у плані певних подій. В історії педагогічних ідей та освітньої практики роль письмового дискурсу як фактору впливу й засобу комунікації оцінювалася неоднозначно: так, французький філософ, письменник, педагог Ж.-Ж. Руссо вважав його вторинним феноменом і своєрідним «маркером» ступеня деградації культури відносно природи. Представники західноєвропейської та американської експериментальної педагогіки (В. А. Лай, Е. Мейман, А. Біне) розглядали створення студентами письмового дискурсу як спосіб отримання інформації про рівень сформованості соціального й культурного початку у студентів, а представники одного з відгалужень експериментальної педагогіки, – так званої «*наної школи*» (С. Френе, Ж. Тонне), – як процес культуротворчості через творення «*вільних текстів*» і соціалізації студентів через видавничу діяльність. І по сьогоднішній день зберігають своє методологічне значення дослідницькі підходи представників експериментальної педагогіки, оскільки саме такий підхід дозволяє за особливостями змісту та графічних представлень визначати світоглядні установки, цінності й переконання авторів текстів.

Відомий російський педагог В. Серіков зазначає: між особистим та предметним досвідом може бути як стан узгодження, позитивного взаємовпливу, так і стан дисгармонії, фрустрації, взаємнесприйняття. Дисгармонійна, фрустраційна взаємодія особистісного й предметного видів досвіду втілюється в невмінні студента встановити рефлексивні відношення повсякденного й наукового досвіду, подолати власні упередження. Такий стан виникає також тоді, коли студент не бачить адекватного сенсу у вивченні гуманітарної дисципліни, себто остання не представлена в його життєвих планах, у сфері самоствердження. Фрустраційне сприйняття дисципліни підсилюється слабкістю загального інтелектуального досвіду, відсутністю звички мислити логічно, нерозвиненістю самостійності як особистісної якості. У таких студентів, як правило відсутнє «натхнення» і захопленість, а при потребі вони нездатні проявити вольові зусилля [3, с. 131]. Навпаки, гармонічна інтеграція особистого та предметного гуманітарного досвіду – це взаємна індукція видів досвіду. Розбіжності повсякденного й наукового досвіду, відсутність однозначних рішень породжують у студентів позитивний емоційний відгук на певний парадокс. Студенти не просто знаходять, а «привносять» власний сенс, власне бачення гуманітарної дисципліни, екстраполюють художній стиль мислення на інші сфери життєдіяльності та поведінку. Пізнавальний досвід трансформується в особистісний.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Григорьевич Ананьев. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/267799>.
2. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / Карл Рэнсом Роджерс ; общ. ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
3. Сериков В. В. Управление образованием: системная интерпретация : монография / Владислав Владиславович Сериков. – Челябинск : Факел, 1998. – 664 с.

ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Сьогодні перед вищою школою України стоїть завдання створити умови для підготовки інноваційно орієнтованих фахівців, які здатні забезпечити у перспективі прискорений розвиток високотехнологічних галузей з високим експортним потенціалом. Ключовою тенденцією розвитку освіти сьогодення є перехід від традиційного навчання, як процесу запам'ятовування та відтворення, до інноваційного, творчого, як процесу розумового та особистого розвитку студентів. Нагальні вимоги до ВНЗ були сформульовані в Законі України «Про вищу освіту» та конкретизовані в національній доктрині освіти, де виділено одне з головних завдань – стимулювання та розвиток інноваційних процесів [2,5].

Сьогодні педагогічна інноватика – це сфера науки, вчення про нерозривну єдність та взаємний зв'язок трьох основних компонентів інноваційного процесу в галузі освіти: створення педагогічних новацій; їх запровадження та освоєння; застосування та поширення. На сьогоднішній день це молода галузь педагогіки, яка знаходиться на стадії виявлення закономірностей, уточнення понятійного апарату, формулювання принципів та інших наукових атрибутів. Проблемі розвитку інноваційних процесів в освіті присвячено велику кількість досліджень: В.Г. Кремень, І.А. Зязюн, С.А. Бараннікова, В.І. Загвязинский, М.В. Кларін, І.П. Підласий, Л.С. Подимова, С.Д. Поляков, А.І. Пригожін, В.І. Рибаківа, В.О. Слатьонін, С.О. Сисоєва, А.В. Хуторской та ін. Вченими обґрунтовано теоретичні положення щодо інновацій, розкрито основні поняття (інновація, нововведення, інноваційний процес), виділено структуру інноваційного навчання.

Інноваційне (лат. *innovatio* — оновлення, зміна) **навчання** — зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [7, с. 32].

Важливим моментом в освітній інноваційній технології є позиція студента в навчально-виховному процесі, ставлення до нього викладача. До пріоритетних віднесемо особистісно-орієнтовану, яка у центр системи освіти ВНЗ ставить студента, забезпечує йому комфортні й безпечні умови розвитку, реалізацію природних можливостей майбутніх фахівців. У цій технології особистість – головний суб'єкт, а не засіб досягнення поставленої мети. Вищезазначеним вимогам відповідають новітні види навчання, оскільки переносять акценти із пасивного засвоєння студентами знань на їх здобування, а викладачам дають можливість використовувати широку шкалу оцінювання знань.

Проблемне навчання – один з типів інноваційного навчання, істотною відмінністю якого є зближення психологією навчання. Проблемне навчання найповніше відповідає завданням творчого мислення студентів. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності студентів, яка починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі і поясненні знань викладачем, у самостійній роботі студентів [1, с. 271].

Модульне навчання передбачає таку організаційну технологію, при якій викладачі і студенти працюють зі змістом навчальної дисципліни, яка подається у вигляді модулів. Кожен модуль є завершеним і відносно самостійним. Сукупність таких модулів складає єдине ціле при розкритті навчальної теми або всієї навчальної дисципліни. Модульне навчання дозволяє надати динамічності організаційній технології процесу, оперативності реагування на несподівані ситуації. У студентів формується позиція діяльного, а не вербального навчання [6, с. 142].

У сучасних умовах вузівського навчання все вагомішу роль відіграє програмоване навчання, в основі якого знаходиться підготовка програма і правильна відповідь. Управління цією системою здійснюється за допомогою посилення команд від викладача

(компютера, інших технічних засобів) до студента й отримання зворотного зв'язку, тобто інформації про перебіг навчання – від викладача (оцінка) і студента (самооцінка) [4, с.23].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в різних ситуаціях [3, с. 71].

Побудова інноваційної освіти – це стратегічна мета розвиненої держави, яка розраховує на конкурентоспроможне майбутнє в сучасному відкритому світі. Віримо, що розуміння цього факту буде визначати освітню політику майбутнього в Україні.

Література

1. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-ге вид. – К., «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
2. Закон України «Про освіту» від 23 березня 100/96 ВР: Законодавство України про освіту: Зб. Законів. – К: Парламент вид-во, 2002.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., Академія, 2004. – 352. с
4. Кропельницька С.О. Методи активного навчання у підготовці фахівця. [текст]: навч. посіб./ С.О. Кропельницька, І.В. Перезова – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 222с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К.: 2001 [Електронний ресурс].
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 342 с.
7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М.: Изд- во УНЦ ДО, 2005. – 256 с.

ЖЕРНОКЛЄЄВ Ігор

ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ

Інтеграція України в Європейський та світовий освітній простір, реформування вищої школи в сучасних умовах, перехід освіти на державні стандарти, підготовка конкурентоспроможних, мобільних фахівців вимагає поліпшення якості їх професійної освіти. На думку вітчизняних і зарубіжних експертів у галузі вищої освіти, загальні вимоги до вчителя технологій формуються наступним чином: висока професійна компетентність, що передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній області, нестандартне мислення, володіння інноваційною тактикою і стратегією, методами вирішення практичних творчих завдань.

За своїм головним значенням поняття «інноваційність» належить не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способі діяльності та стилі мислення, що пов'язані з цими новаціями на основі передового освітнього досвіду. Політика формування загальноєвропейського освітнього простору стимулює нетрадиційні підходи до підготовки вчителів, нові, якісно своєрідні види навчальної діяльності студентів - майбутніх педагогів, які сприяють розширенню застосування інтегративної моделі підготовки майбутніх учителів технологій, властивої північноєвропейській системі вищої освіти.

На основі діючої моделі підготовки майбутніх учителів технологій нами було розроблено концепцію Науково-методичного центру підготовки вчителів технологій і професійного навчання, де в основі навчально-методичного процесу став професійно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх педагогів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Така підготовка полягає у всебічному зануренні майбутніх учителів технологій у середовище обраної професії, застосовуванні новітніх педагогічних технологій, науково-дослідній та проектно-технологічній діяльності, що, зазвичай, включає декілька етапів.

На першому етапі, у зазначеному підході, передбачає теоретичну підготовку вчителів. Викладачі університету проводять курси лекцій на базі загальноосвітнього навчального закладу для ознайомлення студентів з концепцією трудового навчання, технологічної освіти, змістом програм навчальних предметів освітньої галузі «Технологія», основами педагогічної діяльності з обраного фаху.

Наступний етап передбачає закріплення і апробацію теоретичних знань на практиці. Викладачі проводять із студентами практичні заняття, де передбачається формування знань з технології проектного навчання в учнів основної школи, розробки творчих педагогічних проектів. У міжсесійний період педагоги організують роботу у школах для поглибленого проектного навчання школярів за програмами технічних гуртків і реалізують свої науково-дослідні завдання у процесі практичної роботи з учнями. У найповнішому, розгорнутому вигляді дослідницьке навчання, за думкою європейських вчених-педагогів передбачає, що студент сам виокремлює і ставить проблему, яку необхідно вирішити; пропонує підходи; перевіряє можливі рішення, виходячи з даних; робить висновки відповідно до одержаних результатів; застосовує висновки до нових даних; робить узагальнення.

Інноваційний характер навчання з майбутньої спеціальності на базі загальноосвітнього навчального закладу забезпечується не тільки працею студентів на робочих місцях, але і практичною спрямованістю теоретичного навчання у період між практикою та її тісним зв'язком з теорією протягом усього періоду навчання. На семінарах, практичних заняттях, ділових іграх моделюється майбутня професійна діяльність студентів, вони залучаються до продуктивної праці, освоюють норми виробничої діяльності та соціальних стосунків у трудовому колективі.

Сам зв'язок студента зі школою допомагає йому знайти своє місце в шкільному житті, звикнути до тієї атмосфери, в якій йому доведеться працювати, дає можливість спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їх поведінки і з'єднати теоретичні знання, які він отримує Науково-методичному центрі, з практичними навичками, набутими під час практики. На початковому рівні в основі змісту професійно-орієнтованої підготовки є потреби практиканта, які полягають в придбанні загальних навичок роботи в класі: ефективне використання технічних засобів навчання, техніка подачі матеріалу, форми контролю знань і т.д. Це з одного боку. З іншого - інтереси школи, що відображають її специфіку, тобто реальні умови діяльності, рівень розвитку її учнів.

У процесі педагогічної практики забезпечується проектування інноваційної педагогічної діяльності через створення відповідних організаційно-педагогічних умов, за яких студенти безпосереднім чином включені в інноваційний процес, самостійно формулюють проблему дослідження, здійснюють збір необхідної інформації, планують можливі варіанти вирішення проблеми, роблять висновки, аналізують отримані результати.

Залучення студентів в багатогранну інноваційну педагогічну практику сприяє набуттю ними суб'єктного досвіду інноваційної педагогічної діяльності, що є необхідною умовою їх успішної роботи в освітніх установах інноваційного типу. Формування інноваційної педагогічної діяльності студентів вимагає особливої організації не тільки зовнішньої сторони педагогічного процесу, спрямованого на формування інноваційної педагогічної діяльності студентів, а й внутрішньої сторони, якій, у більшості випадків, не приділяють належної уваги. Тому важливими умовами формування інноваційної педагогічної діяльності студентів, у відповідності до загальноприйнятого погляду вітчизняних і зарубіжних учених педагогів, є насамперед організаційно-реалізаційні, що визначають встановлення педагогічно доцільних взаємин викладачів і студентів, заснованих на співпраці і суб'єкт-суб'єктній взаємодії в системах «студент-викладач», «студент-студент», «студент- студентська група». За своєю суттю дані умови відзначені для позначення форм організації педагогічного процесу, спрямованого на формування інноваційної педагогічної діяльності студентів. Контрольно-регулюючі умови сприяють аналізу, обліку та корекції процесу і результату формування інноваційної педагогічної

діяльності у студентів. Самоорганізація студентом процесу формування у нього інноваційної педагогічної діяльності здійснюється через дії самоконтролю і самооцінки.

Отже, рівень інноваційної педагогічної діяльності студентів залежить від організації професійно-орієнтованого освітнього процесу вишу, ефективність якого забезпечується через системно організовану професійну підготовку майбутніх учителів технологій в умовах Науково-методичного центру підготовки учителів технологій, що працює на базі загальноосвітнього навчального закладу.

ЗАЙЧЕНКО Іван

ПРО ЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІКИ З МАТЕМАТИКОЮ

Аналізуючи підручники з педагогіки, в яких висвітлюється питання про зв'язок педагогіки з іншими науками, ми ніде не знаходимо висвітлення питання про зв'язок педагогіки з математикою. І, якщо зв'язки педагогіки з філософією, психологією, фізіологією, біологією, соціологією іншими науками більш очевидні, – то питання про зв'язок педагогіки з математикою є складнішим, оскільки математика вивчає не безпосередні речі навколишнього світу, а абстраговані від них *кількісні співвідношення й просторові форми*, які властиві цим речам. Саме ця обставина і створює для математики виховне завдання значно складнішим, ніж для інших навчальних дисциплін. Разом з тим, математика у деяких інших випадках має таку специфіку, яка створює їй виховні можливості більш значимі, ніж в інших дисциплінах, зокрема у вихованні певних якостей інтелекту й моральних якостей особистості.

Помітний зв'язок між педагогікою й математикою простежується на рівні загальної дидактики, як складової розділу педагогіки, і предметної дидактики – дидактики математики. Загальна дидактика – наука про навчання й освіту, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, здобуті результати. Дидактика математики, будучи складовою загальної дидактики, розкриває специфічні закономірностей навчання математики, збагачуючи таким чином загальну дидактику [2, с. 119 – 120].

В науково-методичній літературі з математики достатньо повно висвітлено питання про значення уроків математики для формування наукового світогляду учнів та навичок діалектичного мислення, ознайомлення з ідеями й методами математичної науки, а отже, зв'язку педагогіки з математикою.

На думку О.Я.Хінчина, помітний вплив на формування особистості учнів може здійснювати специфічна для математики логічна строгість і стрункість міркувань і висновків, які покликані виховувати у школярів загальну логічну культуру мислення; продумане предметно-змістове наповнення математичних задач дає широкі можливості для розширення світогляду учнів, піднесення їх загального культурного рівня, сприяння світоглядному й патріотичному аспектах у їх ідейно-політичному й національно-громадянському вихованні [4].

О.Я.Хінчин відзначає, що більш принципове значення мають питання уникнення в математиці неправомірних узагальнень і аналогій, дотримання повноти диз'юнкції (розподілу), повноти й обґрунтованості класифікацій, вироблення наукового стилю мислення, чесності й правдивості учнів, моральні аспекти виховання громадянськості й патріотизму та інші, які характеризують специфічні особливості й можливості виховного впливу занять математикою на учнів, і розкривають справді глибинні зв'язки математики й педагогіки [4].

Наприклад, висновки за аналогією слугують звичним і правомірним прийомом встановлення нових закономірностей як в емпіричних науках, так і в буденному житті. У математиці ж висновки за аналогією категорично заборонені (що не заперечує їх важливого евристичного значення), однак, математична вишколеність розуму, неминуче привчає людину і в усіх інших сферах мислення ставитися до подібних узагальнень з особливою

обережністю, пам'ятаючи, що в усіх таких випадках не можна без ґрунтовної перевірки вважати отримане узагальнення твердо встановленим [4, с. 133 – 135].

Для математики характерним є максимальне домінування логічної схеми міркувань. Ця своєрідна риса стилю математичного мислення такою мірою не має місця в жодній іншій науці є, однак, надзвичайно цінною. Вона максимально дозволяє стежити за правильністю плину думки й застерігає від помилок; з іншого боку, вона змушує того, хто мислить, при кожній диз'юнкції (розподілу) мати на увазі всю сукупність наявних можливостей і зобов'язує його врахувати кожну з них, не пропустивши жодної. Тому набуття на уроках математики стилістичних навичок, пов'язаних з відзначеною рисою, має суттєве значення для підвищення загальної культури мислення учнів, що є важливим завданням педагогіки. Інша риса, що притаманна математичному стилю мислення – це лаконізм, усвідомлене прагнення завжди знаходити найкоротший логічний шлях, що веде до даної мети, відкидаючи все зайве.

За переконанням О.Я.Хінчина, “робота над усвоєнням математической науки неизбежно воспитывает – исподволь и весьма постепенно – в молодом человеке целый ряд черт, имеющих яркую моральную окраску и способных в дальнейшем стать важнейшими моментами в его нравственном облике” [4, с. 146 – 147]. Серед таких рис він називає чесність і правдивість, наполегливість і мужність, які неминуче виховують в учнів відповідні риси характеру – працьовитість, посидючість, наполегливість у досягненні визначеної мети, уміння не зупинятися перед труднощами й не зневірюватися при невдачах.

І ще, за переконанням О.Я.Хінчина, помітний виховний ефект уроки математики можуть дати лише за умови, що учитель, по-перше, бездоганно знає свою науку, її методологію і її історію, по-друге, має достатній педагогічний такт і досвід, по-третє, йому самому достатньою мірою властиві усі ті якості, які він має намір виховувати у своїх учнів. Отже, якщо він володіє відзначеними якостями, то ніякі методичні розробки з виховних питань йому непотрібні, він сам знайде найефективніші шляхи досягнення мети [4, с. 158].

У “Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді” відзначено, що у процесі навчання математики з метою виховання у школярів почуття патріотизму слід звертати увагу на прізвища українських математиків, на їхній внесок у розвиток математичної науки. Широкі можливості щодо виховання почуття патріотизму створюються при проведенні тематичних позакласних заходів, присвячених українським математикам: математичні вечори, вікторини, конференції, диспути, дискусії чи змагання тощо [3].

Література

1. Гнеденко Б.В. Формирование мировоззрения учащихся в процес се обучения математике / Б.В.Гнеденко. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник / І. В. Зайченко. – 3-тє видання, перероблене та доповнене – К.: Видавництво Ліра-К, 2016. – 608 с.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641 // http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
4. Хинчин А.Я. Педагогические статьи / А.Я.Хинчин. – М.: Изд-во АПН РРФСР, 1963.

КОВАЛЬЧУК Василь

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ ВІДПОВІДНО ДО ТЕНДЕНЦІЙ І ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ

Освіта є ключовим елементом забезпечення сталого розвитку людського потенціалу. Саме освіта готує людину до складнощів сучасного життя, забезпечує їй свободу інтелектуального, професійного та соціального вибору. Сьогодні все більше в суспільстві набуває усвідомлення того, що від якості освіти залежить економічний добробут держави.

Проте громадяни України висловлюють достатньо скептичне ставлення як до результатів якості вищої освіти, так й до процесів, що відбуваються в системі самого проведення освітньої діяльності вищої школи.

За даними загальнонаціонального опитування студентів, проведеного 5-12 березня 2015 р. Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва та фірмою «Юкрейніан соціолоджі сервіс» [2, с.14-15], абсолютна більшість студентів – 87% – вважає важливою проблему вдосконалення вищої освіти, із них 36% відносять це соціальне завдання до першочергових.

Загалом більшість студентів оцінили якість вищої освіти в Україні нижче середнього – у 2,8 бала за 5-бальною шкалою. Найсерйознішими проблемами вищої освіти, які потребують першочергового розв'язання, 51% студентів вважає невизнання дипломів більшості вітчизняних ВНЗ у світі, 41% – невідповідність викладання вимогам ринку, 39% – корумпованість викладацького складу ВНЗ, 32% – низький рівень якості освіти в українських ВНЗ порівняно зі світовим рівнем. Водночас студенти не вбачають серйозної проблеми у низькому професійному рівні викладачів (9%) та у відсутності студентського самоврядування (8%).

Першочерговими заходами, які слід здійснити для покращення якості освіти, студенти вважають: 52% – боротьбу з усіма проявами корупції і нечесності у ВНЗ, 43% – налагодження співпраці з кращими світовими університетами, підвищення оплати праці викладачів (43%), стимулювання наукової діяльності у ВНЗ (41%), тісніший зв'язок викладання з потребами майбутньої професії (36%).

Незадоволення суспільства якістю освіти та вимоги ринку праці спонукають державу до реформування освіти. Тому основною офіційною установкою реформи виступає підвищення ефективності вищої школи.

Безперечно, що у сучасних умовах, особливо, коли вищу освіту здобувають все більше і більше випускників закладів середньої та професійно-технічної освіти, вища школа набуває в національній системі освіти особливого значення та активізує спроби посилити свій вплив на зміст та якість вищої освіти. Зазначене явище є загальносвітовою тенденцією. Так, ще у 2000 році Міжнародна організація з розвитку вищої освіти (Task Force on Higher Education), яка спонсорується Всесвітнім банком і ЮНЕСКО, відзначала, що «вища освіта безперечно є новою межею розвитку освіти у все більшій кількості країн» [6].

У 2010 р. еволюція Болонського процесу була продовжена ініціативою «Європейський простір вищої освіти», що реалізується в рамках ініціатив ЄС «Європа 2020» (Europe 2020) й «Освіта і навчання 2020» (Education and Training), в яких в якості базових цілей визначено: якість, диверсифікація і мобільність вищої освіти. Для вирішення тріади базових цілей «якість – диверсифікація – мобільність» виділено чотири групи напрямів діяльності [Education and Training]: 1) реалізація концепцій безперервної освіти і мобільності; 2) підвищення ефективності і якості освіти і навчання; 3) просування зусиль у напрямку соціальної єдності і справедливості; 4) посилення творчої, інноваційної складової освітнього процесу. Рамкові орієнтири 2020 р. щодо студентства в концепції Europe 2020: 1) охоплення більше 90% молоді; 2) 40% молоді має отримати завершені форми вищої освіти; 3) включення як мінімум 15% дорослого населення в процеси безперервної освіти; 4) щонайменш 20% випускників ВНЗ і 6% молоді, що мають початкові професійні навички, деякий час витрачають на підвищення кваліфікації за кордоном; 5) працевлаштування не менше 82% молоді з середньою та вищою освітою [4].

Важливим напрямом реформування освіти є також забезпечення випускників ВУЗів необхідними на ринку праці навичками. Сьогодні існує великий дисбаланс між навичками, які формуються у студентства, і навичками, які потрібні на робочому місці.

У своєму дослідженні Future Work Skills 2020 Інститут майбутнього виокремлює 10 важливих навичок для успіху в роботі майбутнього: розуміння смислів; соціальний інтелект; уміння мислити поза рамками і правилами, адаптивне мислення; міжкультурна компетентність; обчислювальне мислення; медіа-грамотність; міждисциплінарність; проектне

мислення; управління інформацією; вміння працювати віддалено. Наприкінці минулого року Інститут майбутнього доповнив свій список ще 3 необхідними навичками: самомотивація, тайм-менеджмент в управлінні джерелами своїх доходів, управління онлайн-рекрутингом [5]. Це допоможе випускникам вузів адаптуватися на світовому ринку праці.

Про зміни, які необхідно впроваджувати в освіті, обговорювали міжнародні фахівці на Всесвітньому економічному форумі в Давосі. Чи виконує система освіти свої основні функції сьогодні і які зміни на часі? Яку освіту потрібно молодим, щоб розуміти світ завтрашнього дня? Ці питання були предметом обговорення. Всесвітній економічний форум опублікував список навичок, необхідних до 2020 року, в якому можна помітити відчутну різницю в потребах 2015 і 2020 року. Необхідно буде більше креативності. Здатність вирішувати комплексні завдання виходить на перший план.

На думку експертів, сьогодні важливо наголосити бізнесу про їх відповідальність щодо визначення необхідних їм навичок та безпосередньої участі у їх розвитку. Другий важливий момент – структури освіти. В багатьох країнах освіта відірвана від реальності. І звичайно, важливо переконувати молодь і їхніх батьків, що професійне орієнтування – це гарантована робота завтра. Часто батьки підштовхують дітей вступати до університетів, розвивати там навички, які не знадобляться дітям у майбутньому. Сьогодні для педагогів важливо усвідомити, що освіта – це не тільки передача знань, ми повинні розглядати її як уміння ставити запитання, критичне мислення, обговорення, дебати, вивчення інших культур і співпрацю з людьми по всьому світу, як активний креативний діалог [1].

Серед освітніх технологій, які є визначальними в освіті майбутнього, визначають: корпоративне он-лайн навчання, діагностика компетенцій, альтернативні стилі навчання, он-лайн навчання, засноване на компетенціях, технологія перевернутого класу [3].

Література

1. Буденко Т. Будущее образования: уроки неопределенности [Електронний ресурс] / Тетьяна Буденко/ ЛІГАБізнесІнформ – Режим доступу до ресурсу: <http://biz.liga.net/upskill/all/stati/3225018-budushchee-obrazovaniya-uroki-neopredelennosti.htm>.
2. Вища освіта в Україні: громадська думка студентів [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://nf.dp.ua/2015/06/vyshcha-osvita-v-ukrayini-hromadska-dumka-studentiv/>.
3. Aaron Skonnard. 5 Top Trends in Education Technology 2015 [Електронний ресурс] / Аарон Сконнард – Режим доступу до ресурсу: <http://www.inc.com/aaron-skonnard/5-top-trends-in-education-technology-2015.html>.
4. Education and Training URL:http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm та Europe 2020. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
5. Goldman A. What skills will workers need to succeed in tomorrow's workplace? [Електронний ресурс] / Alex Goldman – Режим доступу до ресурсу: <http://www.iftf.org/future-now/article-detail/3-new-invaluable-work-skills-for-2018>.
6. Task Force on Higher Education and Society. Higher education in Developing countries: Peril and promise. Washington, DC: The World Bank/UNESCO, February 2000. - 144 p. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Peril_and_Promise.pdf

КОЛЕСНИК Марія

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У СВІТЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Будучи одним із ініціаторів і активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформувала систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції. Уся робота щодо

створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині була скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні відповідальність було покладено на Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка готувала пропозиції, рекомендації та резолюції, надавала консультації, послуги, забезпечувала проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів. До її складу увійшли представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад [9, с.89].

Німеччина ставила за мету разом із іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти і консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі. Болонська декларація передбачала введення двох рівнів вищої освіти, які відображалися в ступенях «бакалавр» і «магістр». Доступ до другого циклу навчання потребував успішного завершення першого, який мав тривати щонайменше три роки. Учений ступінь, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприймається як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу є вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах.

Та впровадження нової двоступеневої системи освіти мало і багато недоліків. Основними є:

- практика переназивати курси, а не робити докорінну реконструкцію;
- створення нових програм, які перенавантажують студентів та відповідно знижують ефективність навчання;
- низький рівень залучення студентів та неврахування думки студента щодо процесу реконструкції старих програм;
- необізнаність ринку праці щодо нової системи освіти (бакалавр - магістр), відповідно велике безробіття серед випускників.

Група провідних технічних університетів виступила із заявою, що для інженерних наук саме магістр, а не бакалавр повинен бути правилом. Аналогічна ситуація виникла також і з учителями. Була пропозиція брати на роботу вчителями молодших класів фахівців зі ступенем бакалавра, але міністерство наголосило на тому, що лише магістр буде мати можливість викладати в школі. Федеральний уряд та федеральні землі зазначили, що впровадження нової двоступеневої системи повинно супроводжуватись заходами, які сприяють прийняттю цих ступенів суспільством, економікою та відкривають випускникам нові можливості на ринку праці [10]. Роботодавці та суспільство ще не досить чітко уявляють, у чому саме полягає специфіка освіти на рівнях бакалавра та магістра. У свою чергу Міністерство економіки та праці не провело роботу зі встановлення чіткого переліку посад, для заняття яких достатньою є кваліфікація «бакалавр».

Болонська реформа також передбачала мобільність у міжнародних обмінах, уніфіковані дипломи та більш доступну вищу освіту. Однак результати свідчать про інше. Студент, який прагне отримати освітній досвід за кордоном, досі стикається з багатьма перешкодами. Лише кожен п'ятий студент-бакалавр проводить навчальний семестр за кордоном. А ця квота мала б становити 50 відсотків. Поки ж такі показники залишаються мрією.

Так само і відрізняється впровадження ECTS. Немає змоги довіряти, що в країні 1 ECTS дорівнює 1 ECTS в іншій. Тобто ECTS для накопичення оцінок під час мобільності не може використовуватися, бо не всі країни мають ECTS, або схожу кредитну систему та і кредити не розподіляються вірно також не всі види навчання враховуються у виставленні кредитів, "Система навчання" не змінилася на "систему самонавчання". Є практика, що

керівництво університетів об'єднувало декілька програм в одну без детального аналізу особливості кожного курсу.

Також досі не зрозумілий один з унікальних елементів Болонського процесу – ставлення до студентства. Наприклад, згідно Парижського комюніке, студентство – повноправний партнер в управлінні вищою освітою. І на зустрічі міністрів освіти в Празі було зазначено: «...що залучення ... студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у створенні і формуванні Європейського простору вищої освіти потрібне і бажане. ...що студенти повинні брати участь і впливати на організацію і зміст освіти в університетах та інших вищих навчальних закладах» [10]. Наразі все більше студентів констатують, що вищезазначені заяви так і залишилися заявами на папері.

Отже, досвід Німеччини може бути корисним при розробці стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти та вищих навчальних закладів для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти [3]. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дозволять уникнути повторення помилок та дадуть можливість розкрити нові підходи до вирішення ряду проблем у цій галузі.

Література

1. Бражник Е.И. Перспективы развития высшего образования в европейских странах и России в контексте Болонского процесса. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/16brazhnik.pdf> (Дата звернення 05.11.2015).
2. Степко М.Ф., Клименко Б.В., Товажнянський Л.Л. Болонський процес і навчання продовж життя. - Харків: НТУ «ХПИ», 2004.
3. Бадах Ганна. Перехід на двоступеневу систему навчання в Німеччині в умовах реалізації цілей Болонського процесу. – Донецьк: Український культурологічний центр, журнал „Схід”, 2008.
4. Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfstellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007 von Hochschulrektorenkonferenz.
5. Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magistersstudiengänge. Kultusministerkonferenz, 3. Dezember 1998.
6. [Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse.](#) Wissenschaftsrat, Drs. 4418/00. Berlin, 21. Januar 2000.
7. [Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen.](#) Wissenschaftsrat, Drs. 5102/02. Berlin, 18. Januar 2002.
8. Kölner-Erklärung zur Entwicklung der Bachelor- und Master-Studiengänge. Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, Oktober 1999.
9. Maassen T. Oliver. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Frankfurt am Main, 2004.
10. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF. Bonn, 2004.
11. Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Nasterstudiengängen (Wintersemester 2007/2008). Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007.

КРАВЧЕНКО Алла
КИЧКИРУК Тетяна

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Освіта будь-якої країни відбиває в собі найголовніші її цивілізаційно-культурні ознаки та особливості наявного історичного моменту, забезпечуючи поєднання національних традицій з релевантними інноваціями - як виробленими всередині неї, так і запозичені ззовні, зі скарбниці вселюдського досвіду. На цих підставах національна система освіти має забезпечувати безперервність поступу країни, здійснювати ефективну соціалізацію та

професійну підготовку молоді до життєдіяльності в світі, який постійно ускладнюється. Система формування людини має відповідати новим реаліям. Вітчизняна освіта більш зумовлена локально-історичним типом розвитку та підготовки спеціалістів вузького профілю, завдання яких полягає в тому, щоб бути конкурентоспроможними на відповідному сегменті ринку праці. Постсучасна культура все більш вимагає контролю над людинотворчим потенціалом освіти, а, отже, освітні стратегії культурної політики стають пріоритетним завданням розвитку сучасної теорії та філософії освіти. Оскільки лише самоусвідомлення умов та стратегій соціалізації є умовою подальшого розвитку людства. Теоретичним підґрунтям зазначеного процесу має стати обґрунтування освітніх стратегій культурної політики в умовах глобалізації. Виникнення феномену транснаціональної освіти (освіти, що відповідає світовим стандартам) ставить питання про «якість освіти» окремих освітніх закладів і проблему їх управління (як мультинаціональних організацій). Спостерігається також високий рівень мобільності як студентства, так і професорсько-викладацького складу.

Набуває ваги такий напрям сучасних освітніх технологій як система неперервної освіти. Він бачиться пріоритетним з точки зору реалій інформаційного суспільства, тому що виступає таким собі універсальним механізмом виживання людини й суспільства в новітньому просторі високих технологій та пов'язаних із ним ризиків. Неперервність освіти, в першу чергу, має означати орієнтацію учнів на творче засвоєння знань, здатність до самоорганізації та формування потреби вчитися самостійно й уміння ефективно використовувати набуті знання на практиці. Тобто, найважливішим завданням стає завдання психологічної підготовки людини до неперервного й самостійного поглиблення та оновлення знань. В межах сучасної філософії освіти нові завдання пов'язуються із впровадженням діалогічної системи здійснення освітнього процесу, формуванням у молодих людей системи моралі, ґрунтованої на засадах творчості, етико-естетичних ідеалах та цінностях, відмові від надмірної спеціалізації навчання на користь фундаменталізації освіти в умовах глобалізованого світу. Становлення освіти як стратегії культурного розвитку і культурної політики потребує самовизначення її предметного поля. Саме тому виникає потреба в диференціації загальнотеоретичного поля філософського дискурсу і викорененні з нього самостійної філософської дисципліни – філософії освіти. Вітчизняні філософи прагнуть інституалізувати філософію освіти як окрему дисципліну. Більшість з них вважають за необхідне розроблення філософії освіти як спеціалізованої проміжної ланки між філософією та теорією педагогіки, своєрідного каналу трансляції філософських ідей на педагогічну діяльність. Така необхідність, на їх думку, випливає з того, що філософу дуже важко оволодівати педагогікою, а педагогу – філософією. В сучасному культурному просторі філософія освіти намагається теоретично дослідити сфери освіти і виховання, які постають процесами світоглядного, методологічного, епістемологічного та аксіологічного самовідтворення соціокультурної основи українського суспільства.

Входження України в глобалізаційний простір справляє вплив на її освітню практику та культурну політику. Збільшується значення освіти як важливого фактору формування нової якості українського суспільства. При цьому важливо відзначити, що система освіти України здатна конкурувати із системами освіти передових країн Заходу. Однак її переваги можуть бути швидко втрачені, якщо не буде сформована загальнонаціональна освітня політика, яка б користувалася широкою підтримкою громадськості. Адже освітня політика – важлива складова загальнонаціональної політики, інструмент забезпечення фундаментальних прав та свобод людини, підвищення темпів соціально-економічного й науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, росту культури.

Саме таке завдання є передумовою актуалізації філософії освіти як філософської дисципліни, що вирішує не лише педагогічні проблеми філософії та філософські проблеми педагогіки, а як різновиду філософського дискурсу, що є типом саморефлексії над розвитком людського капіталу, над самовідтворенням соціокультурної основи суспільства у світоглядному, методологічному, епістемологічному та аксіологічному аспектах. Отже, проблематизація предметної специфіки філософії освіти є результатом усвідомлення ролі

освіти як стратегії культурної політики. Тому гостро в глобалізованому світі постають питання розвитку освіти, особливо вищої. Визнання освіти як пріоритетної стратегії формування національної культурної політики України, має передбачати опанування сучасною людиною інноваційних знань про глобальний світ, але разом з його розумінням.

ЛУЗАН Петро

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Інноваційний розвиток нашого суспільства, зрослі вимоги до підготовки фахівців в Україні вимагають суттєвої модернізації системи вищої освіти і, насамперед, навчального процесу. Одним із ефективних шляхів розв'язання проблеми якісної, різнобічної підготовки фахівців, зокрема для аграрного сектору економіки, є системне, цілеспрямоване застосування у навчальному процесі вищих навчальних закладів особистісно-розвивальних педагогічних технологій.

На теренах української педагогічної науки вагомий внесок в дослідження проблеми технологічності навчання внесли такі відомі вчені, як А.Алексюк, М.Артюшина, А.Ашеров, С.Бондар, С.Гончаренко, В.Євдокимов, В.Ільїн, Л.Морська, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Пехота, І.Прокопенко, І.Сопівник, Г.Романова, О.Шпак та ін. Але не дивлячись на те, що аспекти технологічності навчання уже десятиліття в полі зору учених, теорія педагогічної технології поки-що розроблена недостатньо.

Мета нашого дослідження – на основі вивчення особливостей технологічного підходу у підготовці фахівців вищою школою конкретизувати сутність педагогічної технології та уточнити визначення цього поняття.

Нині на українському науково-педагогічному полі відсутня єдність думок учених щодо генези і визначення поняття "педагогічна технологія". Деякі дослідники розуміють педагогічну технологію як систему педагогічного процесу, інші вбачають в ній особливим чином організовану педагогічну діяльність, треті переконані, що це наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості. Окрему групу становлять учені, які пов'язують педагогічну технологію (чи технологію навчання) з використанням комплексу сучасних технічних засобів навчання.

У словниках технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій. Отже, технологія – це послідовне виконання заздалегідь спроектованих технологічних операцій з метою гарантованого отримання конкретної продукції.

Зауважимо, що будь-яка науково обгрунтована технологія має певні характерні риси, зокрема:

- розподіл процесу на взаємопов'язані етапи;
- координоване та поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення поставленої мети та отримання відповідних результатів;
- однозначність виконання включених у технологію процедур та операцій, що є вирішальною умовою для досягнення результатів;
- повторюваність та відтворюваність процесу отримання продукту.

Відмітимо, що саме зазначені особливості технології і спричинили виникнення ідеї уподібнити навчання до виробничо-технологічного процесу.

Орієнтуючись на вказані положення, спробуємо дати явне (експліцитне) визначення терміну «педагогічна технологія» через найближчий рід і видову ознаку. Так як маємо справу з атрибутивно-реляційним визначенням, то дефінієсом (визначаючим поняттям) виокремлюємо «організацію педагогічного процесу». У нашому випадку це цілепокладання, діагностика, проектування, планування, корекція, здійснення, контроль та аналіз результатів процесу оволодіння студентами знаннями, уміннями, навичками чи певними професійними якостями.

Наступною істотною ознакою педагогічної технології, яку маємо відобразити у визначенні поняття, виділяємо етапність, циклічність педагогічного процесу. Жорстка послідовність певних етапів засвоєння навчального матеріалу (жорсткість у тому, що перейти до вивчення наступного етапу можна лише при засвоєнні попереднього) передбачає конкретне визначення засобів взаємодії учасників педагогічного процесу на кожному етапі.

Учені переконують, що орієнтація навчальних цілей, а разом з ними і всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів є провідною рисою педагогічної технології. Крім того, педагогічна технологія має передбачати формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях учня, постійно перевіряються для корекції як методики, так і власне результатів. Мова про те, що для формулювання навчальних завдань слід використовувати слова, що позначають конкретні дії (перерахувати; описати; назвати тощо). А тому наступною суттєвою ознакою педагогічної технології виділяємо конкретність навчальних цілей.

Природно, педагогічна технологія має бути створена на ідеях відтворюваності: кожен викладач повинен мати можливість її ефективно застосувати. Зважаючи на це, істотною ознакою педагогічної технології є конкретно виписані чіткі процедурні характеристики, застосування яких гарантує досягнення результатів. Отже, на науковій основі спочатку треба розробити проект такої організації навчального процесу, що передбачає чітке виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку. А якщо розроблено такий проект, то педагогічну технологію можна тиражувати, переносити в інші умови, відтворювати тощо.

Отже, дефініцію досліджуваного поняття уточнюємо у такий спосіб: педагогічна технологія – це цілеспрямована організація педагогічного процесу, яка відображає науково обгрунтований проект логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання, виховання та розвитку особистості. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з вивченням структурних особливостей феномену.

МАТВІЄНКО Оксана

ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ ДЛЯ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Введення до навчального плану підготовки магістрів нормативного курсу «Методика викладання у вищій школі» є об'єктивно необхідною умовою магістерської підготовки як першого етапу у професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. У такому контексті наявність дисципліни у плані підготовки магістрів непедагогічного профілю є педагогічно доцільною та методологічно виправданою і не викликає сумнівів. Однак, як наголошують практики, у студентів часто викликає нерозуміння навчальної мети вивчення такого курсу, особливо, якщо вони не планують пов'язувати свою подальшу кар'єру із науково-педагогічною діяльністю, а таких студентів, як свідчить досвід, переважна більшість. Як наслідок – відсутність мотивації до вивчення і втрата можливості на цьому етапі набути психолого-педагогічні знання для ефективної майбутньої професійної діяльності.

У працях дослідників, присвячених питанням педагогічної підготовки студентів непедагогічних спеціальностей, звертається увага на те, що у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю студенти неоднозначно, подекуди навіть негативно сприймають педагогічні дисципліни. У зв'язку з цим, пропонується не обмежуватися лише спрямуванням майбутнього фахівця на викладацьку діяльність [2].

Суперечність між необхідністю вивчення нормативних педагогічних дисциплін та відсутністю мотивації у переважній більшості студентів, які не вбачають свою подальшу діяльність як викладача вищої школи, актуалізує визначення педагогічних умов і необхідних засобів для мотивації до їх вивчення.

Проведені дослідження свідчать, що нині абітурієнта до ВНЗ приводить насамперед бажання одержати необхідні базові знання за спеціальністю, а освіченою людиною студенти вважають того, хто досконало володіє професійними знаннями та навичками. Сучасні студенти за світосприйняттям та життєвими цілями значно відрізняються від попередніх поколінь. На першому місці у них – кар'єра та професійне зростання, вони рано обирають стратегії досягнення своїх цілей, чітко розуміють правила досягнення кар'єрного успіху.

Сучасний студент – прагматик, і непрофільні гуманітарні й соціально-економічні дисципліни сприймає як додаток до базових спеціальних дисциплін, будучи впевненим, що ці знання і уміння не знадобляться у майбутній професійній діяльності, отже не слід витрачати час на їх вивчення.

У цій ситуації постає не стільки проблема добору безпосередньо змісту навчального курсу, а, насамперед, проблема пропозиції доцільно адаптованих і методично збалансованих професійно-орієнтованих педагогічних знань.

Маючи досвід викладання курсу «Методика викладання у вищій школі» для магістрів спеціальностей «Менеджмент», «Готельно-ресторанна справа», «Державне управління», «Міжнародні відносини», «Туризм», «Комп'ютерні науки», для яких лекції читались у спільному потоці, усвідомлюємо складність дотримання балансу подання у лекційному матеріалі для кожної із спеціальностей специфіки професійно та соціально значущих педагогічних знань.

Методологічно доцільним вбачається підхід, згідно якого, з метою забезпечення «професійної доцільності» вивчення педагогічних дисциплін, ***трудоий колектив розглядається як виховна система***. У цій системі взаємопов'язані цілі виховання, люди, здатні їх реалізовувати, зміст діяльності з реалізації цілей виховання, методи, засоби і організаційні форми виховання; стосунки, які виникають між учасниками виховного процесу; середовище і управлінська діяльність із забезпечення ефективності виховної системи. Хоча основною функцією трудового колективу є, безперечно, виробнича функція, яка виражає техніко-економічний зміст праці, не можна оминати увагою той факт, що сфера впливу праці охоплює всі найважливіші структури особистості. Праця стає організуючим і координуючим центром психологічних потреб людей, засобом, який впорядковує їх життя, регулює поведінку. Отже, організаційно-регулятивна, соціальна, виховна функції у трудовому колективі є «рівноправними» із виробничою. Безперечно, вирішальною у створенні соціально-психологічного клімату у колективі є роль керівника, під впливом якого досягається відносно сталий емоційний стан колективу, який відображає реальну ситуацію трудової діяльності і характер міжособистісних зв'язків.

Це спонукає зосередити увагу на виділенні функцій професійно-педагогічної компетентності, які є спільними для фахівців фактично всіх професійних напрямів:

1. інформаційно-комунікативна, яка передбачає уміння створення і передавання необхідного інформаційного потоку у процесі взаємовідносин у колективі, включає уміння чітко викладати думку;
2. діяльнісно-регулятивна, яка забезпечує діагностику та корегування результатів праці, створення соціально-психологічних і педагогічних умов, які спонукають до продуктивного виконання обов'язків і соціально-ціннісних функцій у колективі;
3. формуючо-розвивальна – полягає у активному впливі на процес розвитку і саморозвитку у працівників колективів соціально-ціннісних характеристик, підвищення їх фахового рівня, продуктивну реалізацію творчого потенціалу у трудовій діяльності;
4. профілактико-виховна – прогнозування, попередження і ліквідація небажаних проявів поведінки, подолання і ліквідації негативних рис характеру працівника.

Література

1. Мачинська Н.І. Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю [Електрон. ресурс].- Режим доступу: nbuviap.gov.ua/images/dorobku_partneriv/Machunska.pdf

2. Яремчук Н. Педагогічна підготовка у професійній освіті фахівців економічних спеціальностей// Вісник Львів. ун-ту. Серія Педагогіка.- 2013. -Вип. 29. С. 19–26.
3. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография / ВолгГТУ. – Волгоград, 2004. – 75 с.

МІТРЯСОВА Олена

ОСВІТА ДЛЯ ЗБАЛАНСОВАНОГО РОЗВИТКУ: ВИКЛИКИ, СУПЕРЕЧНОСТІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

З глобальними змінами у світі, суспільстві, що відбулися за останні десятиліття змінилися й уявлення про розвиток самого світу. Для реалізації балансу між суспільством і довкіллям потребує необхідності зміна способу життя людини, в основі якого мають бути екологічні імперативи, тому формування відповідного світогляду є надзвичайно актуальним завданням. Освіта для збалансованого розвитку, що є провідною умовою цього процесу має формувати відповідні світоглядні імперативи, які ґрунтуються на природничо-наукових закономірностях розвитку біосфери. Визначенню світоглядних аспектів природничих наук присвячено праці: Вернадського В.І. [2], Крисаченка В.С. [1], М.М.Мойсеева [3–5] та ін. Потребує окреслення та обґрунтування природничо-наукові закономірності розвитку біосфери, що є одним провідних методологічних основ змісту освіти для збалансованого розвитку.

Дослідження ХХІ ст. присвячені пошукам відповіді на питання: в якому напрямку еволюціонує життя. На основі вивчення інтенсивності енергетичних процесів, що перебігають на різних рівнях організації життя та в різні періоди часу, було встановлено, що під час переходу на вищий рівень живої матерії інтенсивність енергетичних процесів збільшується. Тільки 10% енергії, яка споживається людиною, дають джерела енергії, що відновлюються та приймають участь у природному колообігу речовин [4]. Усі інші види енергії споживаються людиною із запасів біосфери. Отже, людина знаходиться у неприродному циклі, що при сучасному рівні потреб суспільства, рівні технологій, діяльності людини може вписатися у природні цикли біосфери тільки у тім випадку, якщо населення планети зменшиться у 10 разів, або у стільки ж разів зменшаться потреби людського суспільства. Маса людства складає 0,001% від маси біосфери, але при цьому інтенсивність енергетичних процесів людства перевищує біосферу в 20 разів, а об'єм утворення відходів зрівнявся з об'ємами фотосинтезу. Об'єм відходів – це перший показник, за яким людство перевищує біосферу.

Одним із критеріїв еволюції живої матерії – є існування циклів, тобто замкнутих колообігів. При цьому відкриті системи, різноманітні форми живої матерії еволюціонують за власними законами, проходять відбір та гармонійно вписуються у замкнуті цикли елементів. При всій гармонії існування окремих ланок живої матерії у великому біотичному циклі, людська компонента стала не вписуватися у цій цикл завдяки збільшенню інтенсивності енергетичних процесів та утворенню великої кількості відходів.

Завдання сучасного природознавства – прогнозування розвитку складних систем на основі законів еволюції та законів системного підходу. Під час вивчення складної системи має враховуватися як мінімум три рівні ієрархії системи – це розвиток елементів системи, розвиток самої системи та розвиток системи як елементу надсистеми.

Відповідно до принципів системного методу дослідження: будь-яка система має періоди «гладкого розвитку» та період біфуркацій [4]. За різного роду причинами завжди після періоду «гладкого розвитку» відбувається період біфуркацій, наприклад, зміна власних властивостей системи в результаті еволюції її ланок. Чим вищий рівень системи, тим вища ймовірність більш глибокого періоду біфуркацій, межі та наслідки якого науковці мають прогнозувати.

Отже, виділяємо такі основні природничо-наукові закономірності сучасного розвитку біосфери:

1. Енергетичний критерій є основним в еволюції живих організмів. Знання енергетичних потоків дозволяє прогнозувати напрямки розвитку біосфери.
2. Серед форм існування живої матерії, саме для людства характерно найбільш інтенсивне використання енергії.
3. Цикли – це головна умова існування та еволюції життя, а також сталого стану біосфери Землі.
4. Відкриті системи живої матерії еволюціонують за певними законами та гармонійно вписуються у замкнуті цикли елементів.
5. Критерії енергії та відходів – це найголовніші чинники, за якими людство перевершує біосферу.
6. Сучасна задача природознавства – це прогнозування розвитку екосистем на основі законів системного методу.

При сучасному вибуховому розвитку глобального інтелекту є ймовірність та можливість розроблення конкретних шляхів розв'язання проблем коеволюції людини та природи. Актуальним залишається питання формування нового екологічного світогляду, заснованого на новій шкалі цінностей. Його природничо-науковою основою мають стати розглянуті сучасні закономірності розвитку біосфери, що мають бути покладені в ідеологічну основу освіти для збалансованого розвитку.

Література

1. Крисаченко В. С. Екологічна культура / В. С. Крисаченко. - Київ., 1996. – 318 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. - М. : Наука, 1988. – 520 с.
3. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н. Н. Моисеев. М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.– 226с.
4. Моисеев Н. Н. Как далеко до завтрашнего дня / Н. Н. Моисеев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1997 – 312 с.
5. Моисеев Н. Н. Мировое сообщество и судьба России / Н. Н. Моисеев. – М. : Изд-во МНЭПУ, 1997. – 272 с.

МОЛЧАНОВА Алевтина

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАКОНОМІРНІ ЯВИЩА В ПЕДАГОГІЦІ

Інновації є найважливішим механізмом розвитку людини і суспільства, вони призводять до значних змін в їх життєдіяльності, що знаходить широке застосування і характеризується як прогресивний результат творчих досягнень. Дослідження інновації почалися на початку ХХ століття. Найбільший внесок у становлення первісних представлень про це явище суспільного життя внесли Г. Тард, Н. Д. Кондратьєв, Й. Шумкер.

Розвиток теоретичних основ інноваційних технологій в освіті здійснили вчені: В. Беспалько, В. Бондар, С. Бондар, Д. Дегтярьов, М. Кларін, В. Коцур, І. Лернер, О. Максимов, В. Монахов, Г. Пономарьова, Г. Сазоненко, О. Савченко, П. Сікорський, О. Шапран та ін.

В умовах оновлення сучасної вищої та професійної освіти актуальне значення мають інноваційні процеси, які включають проектування, реалізацію, коригування та оцінку результатів їх застосування. Вони мають бути адекватними новим освітнім парадигмам і гуманістичним концепціям, а також цілям і завданням творчого розвитку особистості кожного суб'єкту освітнього процесу, що становить культурологічну та професійну компетентність педагога.

Інновації в освіті визначаються як процес створення, впровадження та поширення в практиці роботи нових ідей, освітніх та управлінських технологій, що покращують результати роботи педагогів і колективів навчальних закладів. Інноваційні технології розглядаються як закономірні явища в педагогіці. Їх впровадження дозволяє вирішувати

протиріччя між традиційною системою навчання і потребами в якісно нових технологіях організації освітнього процесу [2, с. 338].

Закріплення та інтеграція новацій можливі лише за умов їх усвідомлення та готовності педагогів для сприйняття і впровадження в практику. В.Беспалько підкреслював, що педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично [1].

Інноваційні процеси складаються з декількох циклів: становлення, активного формування і трансформації. Під час становлення йде осмислення і переоцінка досвіду, пошук нових ідей, реалізація яких здійснюється шляхом апробацій у формі педагогічного експерименту або пілотного проекту. Закономірний розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-педагогічна дійсність вимагає нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з її переходом у стадію стабільного функціонування.

У сучасній освіті технології розглядаються як системний метод створення, використання й визначення цілісного освітнього процесу з урахуванням інформаційних і людських ресурсів та їх взаємодії. Суттєвих змін зазнає технологічна підготовка педагога – основа якої в оволодінні технологіями досягнень освітнього стандарту в єдності із формуванням особистісних якостей суб'єктів навчання. Технологізацію вважають об'єктивним і закономірним процесом модернізації освіти, яка включає мистецтво володіння цим процесом, завдяки чому персоналізується [3].

Професійна компетентність педагога передбачає глибокі знання, нестандартне мислення, володіння інноваційною тактикою і стратегією. З часом нові знання і технології застарівають. Існує навіть одиниця виміру старіння знань – так званий «період напіврозпаду компетентності», коли в результаті старіння знань, з появою нової інформації компетентність спеціаліста знижується. Інноваційна технологія як науково обґрунтований засіб здійснення освітнього процесу містить необхідні умови для професійного розвитку та реалізації особистісного потенціалу викладача. Серед закономірностей сучасних складних інноваційних процесів доцільно відмітити те, що вони вимагають від особистості педагога великої психологічної та професійної перебудови.

З огляду на психолого-педагогічну характеристику студентського контингенту діяльність викладачів навчальних закладів передбачає створення умов для конструктивної взаємодії і порозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу; надання молодим поколінням можливостей вибору професії; забезпечення розвитку їх творчого потенціалу, ініціативності, відповідальності та особистісного самоствердження; сприяння успішній соціалізації. Ефективна реалізація цих умов залежить від ціннісних пріоритетів педагога та його усвідомленого володіння освітніми технологіями.

Отже подальші психолого-педагогічні дослідження інноваційних технологій як явища, визначаються глибинними смислами та закономірностями, що полягають у наступному: педагогічна технологія зводить нанівець педагогічний експромт, замінюючи його проектуванням діяльності студентів; основу кожної інноваційної технології складає певна наукова концепція, яка включатиме філософське, психологічне, дидактичне, культурологічне та соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей; керованість; ефективність за результатами, оптимальними затратами та гарантіями досягнення певного стандарту навчання; можливість використання (повторення, відновлення) інноваційних технологій в інших освітніх установах іншими суб'єктами; науково обґрунтована можливість модернізації освітньої галузі.

Література

1. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. – 139 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www/air-edu.com.ua/problem-stvorennya-usuh...>

ГЛОБАЛІСТИКА І ОСОБИСТІТЬ: ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ

Сучасні підходи до розвитку співвідношення «особистість-інформація пізнавально-світоглядного характеру» в глобальному світі інформації розгортаються в системі взаємодії інформації та знання в межах вищої освіти для формування особистості майбутнього фахівця.

Глобалізація розповсюдження й сприйняття інформації соціального характеру впливає на експоненціальне зростання останньої, перш за все, в галузі вищої освіти, в якій фундаментальне значення має перетворення такої швидкоплинної інформації на знання. Йдеться про збереження фундаментальності засадничих наук: природничих, технічних і гуманітарних, з одного боку, і впливу наукового знання на особистість з точки зору формування цілісного уявлення про Всесвіт, суспільство і людину. З точки зору сучасних подій зростає відповідальність освітян, вчених за тлумачення змісту різноманітної інформації, особливо суспільного характеру.

Визріла суперечність між кількістю інформації пізнавального характеру та її трансформації в зміст наукового знання.

Друга суперечність розміщується в площині дидактичного забезпечення доведення наукового знання до його розуміння, сприйняття, засвоєння тощо, особистістю майбутнього фахівця. Система вищої освіти неминуче повинна не просто реагувати на це, а проєктивно моделювати свої можливості з точки зору адекватної особистісної реалізації на сучасному ринку праці, і, взагалі в суспільному просторі.

Це передбачає напрацювання новітніх соціально-філософських, філософсько-освітніх підходів у контексті "людина-вища освіта-фахова компетентність-суспільні глобальні виклики". Реалізація сучасних тенденцій розвитку інформаційного суспільства – суспільства знань на теренах вищої освіти, можлива на підставі розуміння процесів, що розгортаються в пізнавальній сфері. Система вищої освіти, яка готує майбутніх фахівців, повинна бути мобільною відносно швидкісних трансформацій на світовому ринку праці. Це передбачає проєктивне моделювання інформаційного забезпечення такої підготовки.

З іншого боку, інтенсифікуються вимоги до методологічного забезпечення фундаменталізації наукового знання, тому що різноманітна багатопланова суспільно значуща інформація ентропійно насичує пізнавальний простір. Така фундаменталізація необхідно передбачає виділення узагальнених змістовних концентрів, відносно яких, у свою чергу, накопичується і переробляється новітня інформація пізнавально-значущого характеру. Причому, на нашу думку, розуміння їх сутності молодією особистістю, дає змогу, в свою чергу, реалізувати потенціал вищої освіти, як національного, так і світового характеру.

Проблема полягає у відповідності такої інформації сучасним тенденціям розвитку науки, техніки, технологій, суспільних процесів. Ця відповідність, у свою чергу, має двобічний характер: як процес диференціації наукового знання, так і процес його узагальнення як фундаменталізація. Їх взаємодія, на нашу думку, повинна бути верифікована на всіх рівнях змісту й організації вищої освіти.

Особистість, яка знаходиться в епіцентрі складної напруженості між інформаційно-знаннєвим простором і природно-суспільними потенціями засвоювати інформацію пізнавального характеру, повинна бути орієнтована системою вищої освіти на особистісно ідентифіковані знання, уміння та навички з точки зору реалізації останніх на ринку праці. Для цього, на нашу думку, треба проводити постійно діючий моніторинг розвитку особистості з точки зору спрямованості інтелектуальних зусиль. Сучасна система оцінювання рівня знань молоді повинна враховувати напрями особистісного розвитку, диференціюючи вимоги до рівня знань в кожній фундаментальній галузі.

На нашу думку, це можливо здійснити на підставі системних методів. В такому ракурсі напрацювання новітніх методологічних засад у співвідношенні «інформація-знання» виглядає актуальною тенденцією. Йдеться про адекватне входження новітньої інформації до

системи наукових знань та засвоєння них молоддю. У цій галузі йдеться про методологію на рівні інноваційних інформаційних пізнавальних процесів. Оптимізація процесу пізнання особистістю науково-освітнього простору пов'язана з самим освітнім процесом. Сучасна особистість має новітні можливості з приводу отримання сучасних знань. Філософія освіти, й зокрема її вищої ланки, знаходиться на шляху надання особистості майбутнього фахівця системи підходів до вирішення суперечності в галузі «інформація-знання». Такими можуть бути: узагальнення найвищих досягнень у галузі фундаментальних наук і пошук шляхів їх доведення до розуміння особистістю; суспільно-значуще мотивування пошуку особистістю майбутнього фахівця ідентифікованого бачення свого місця в системі реалізації отриманих знань; напрацювання новітніх тенденцій в системі інформаційної культури, що покладаються, в свою чергу, на методологію інформації на рівні її суспільного буття із врахуванням сучасних тенденцій в світі інформації. Методологія оптимізації в системі «інформація-знання» повинна розвивати методи дидактичного характеру. Останні мають проєктивно-моделюючі ознаки, які, в свою чергу, визначають особистісно орієнтований пізнавальний процес.

ОРШАНСЬКИЙ Леонід

ДО ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасним суспільством перед вищою школою поставлене завдання підготовки творчих, відповідальних й ініціативних фахівців, готових до самореалізації і швидкої адаптації до нових умов, тому нині особливої актуальності набула проблема інноваційного навчання. *Інноваційне навчання* – процес і результат творчого пошуку оригінальних та нестандартних рішень освітніх проблем, зокрема: нових навчальних технологій, оригінальних виховних ідей, нестандартних підходів в педагогічному управлінні тощо. Воно має ті ж компоненти, що й традиційне навчання, однак змінюється змістовне наповнення цих компонентів, зокрема мети, змісту, форм, методів організації тощо.

Мета інноваційного навчання. Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і подання студентові повної суми знань, а передовсім – на розвиток особистості студента. Мету такого навчання філософ К. Поппер визначив двома словами: «Не зашкодь ... дай молодим те, в чому вони відчують нагальну потребу, щоб стати незалежним від нас і спроможними робити свій вибір» [1, с. 43]. Слід також пригадати слова К. Роджерса, що «не так вже важливо вчити дітей, як важливо створити ситуацію, в якій дитина просто могла б вчитися сама і робила б це із задоволенням» [2, с. 23].

Зміст інноваційного навчання. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого і, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу. Основою змісту інноваційного навчання є досвід, а знання – відіграють допоміжну роль та повинні співвідноситися з тими, хто навчається, з їхніми потребами й інтересами. Тобто засвоєння знань є наслідком, а точніше побічним продуктом досвіду переживань, зокрема й уявного досвіду.

Звідси, інноваційне навчання передбачає розвиток у студентів таких умінь і навичок: збирати й аналізувати матеріали, що надходять з різних джерел, і критично використовувати ці матеріали; обирати між різними версіями або тлумаченнями декілька точок зору і давати їм оцінку; відрізнити факт від вимислу, викривати упередженість, необ'єктивність, стереотипність, шаблонність; робити незалежні та виважені оцінки та досягати справедливих і збалансованих рішень на підставі аналізу доступних фактів та вивчення широкого кола можливостей; розуміти, що ті або інші висновки можна знову оцінювати у крізь призму нових або заново переглянутих фактів [3, с. 12].

Учасники процесу інноваційного навчання. Принциповою відмінністю інноваційного навчання є те, що в ньому головною дієвою особою є студент. Відомий педагог Дж. Дьюї

зауважував, що інноваційне навчання ґрунтується на принципово відмінних уявленнях про дітей і знання, а Дж. Дьюї підкреслював: «Ми повинні стати на місце дитини і виходити з неї. Не програми, а вона повинна визначити як якість, так і кількість навчання» [4, с. 36].

Співтворчість і співпраця створюють сприятливу атмосферу і значно збагачують мотивацію учіння. На відміну від традиційного навчання, в якому переважає мотивація «уникання невдач» і обов'язку, інноваційне – ґрунтується на мотивації «досягнення», утвердженні почуття гідності особистості, самореалізації, творчої діяльності.

Організація процесу інноваційного навчання. Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності для дидактики не нова. Досвід педагогічної практики засвідчує, що ефективність навчання суттєво знижується, коли застосовуються пасивні методи дидактичного впливу, відсутній діалог, педагогічна взаємодія між викладачем і студентом. Теоретики і практики інноваційного навчання часто відкидають сталі для традиційного навчання категорії як теоретичні абстракції. Зокрема, Дж. Дьюї був переконаний у тому, що питання методу навчання в підсумку може бути зведено до питання про послідовність розвитку здібностей та інтересів тих, хто навчається [5, с. 53]. Тому, з метою формування творчої особистості майбутнього фахівця, сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні форми, методи та прийоми навчання інноваційними.

Відомо, що організація навчання у вищих навчальних закладах – це сукупність цілеспрямованих педагогічних дій, спрямованих на формування освіченої, різнобічно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній та виробничій сферах. Саме організація інноваційного навчання сприяє підготовці фахівців до майбутньої інноваційної діяльності у професійній галузі.

Інноваційне навчання передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчання, одиницею управління якої є цілісна навчально-виховна ситуація. Тому організація інноваційного навчання має спрямовуватися на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки вона глибоко зачіпає емоційно-мотиваційну сферу, формує дух дослідництва, мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. Інноваційне навчання створює новий тип навчально-виховного процесу, який не обмежує особистість викладача і студента, а надає простір для творчості.

Література

1. Савельев А. Инновационное высшее образование / А. Савельев // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 43 – 45.
2. Роджерс К. Вопросы, которые я бы задал, если бы был учителем К. Роджерс // Семья и школа. – 1987. – № 10. – С. 20 – 25.
3. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
4. Паламарчук В. Педагогічні інновації міфи та реалії / В. Паламарчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 36 – 40.
5. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дж. Дьюї // Шлях освіти. – 1998. – № 4 – С. 50 – 53.

ПИЛИПЕНКО Олена

ІСПИТИ OSCE ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВЕТЕРИНАРНОГО ПРОФІЛЮ В НІМЕЧЧИНІ

Об'єктивний структурований клінічний іспит (Objective Structured Clinical Examination – OSCE) є сучасною формою оцінювання знань, умінь і навичок в системі ветеринарної освіти Німеччини. Асоціація медичної освіти Європи (АМЕЕ) у 2012 р. відзначила 40 років з того дня, як вчений Рональд Харден (Harden) розробив цей формат проведення контролю знань, який в різних варіаціях використовується багатьма медичними і ветеринарними школами світу, доводячи свою ефективність і надійність.

Об'єктивний структурований клінічний іспит OSCE дає можливість спостерігати і оцінювати дії студентів при вирішенні реальних або імітаційних завдань. Для того щоб успішно скласти даний іспит, студент повинен вміти діагностувати захворювання (збір скарг, анамнезу), застосовувати методики та додаткові методи дослідження пацієнта, інтерпретувати дані досліджень, призначити лікування, обґрунтовувати рекомендації щодо подальшого супроводу хворого, продемонструвати здатності до спілкування з власником хворої тварини з дотриманням норм етики.

На факультеті ветеринарної медицини Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана (Tierärztliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität) складання іспитів в форматі OSCE дозволяється для групи студентів в кількості до п'яти осіб. Даний іспит складається майбутніми фахівцями ветеринарного профілю за допомогою широкого спектру симуляційного обладнання. Викладачі спостерігають за діями студентів, аналізують їх та максимально об'єктивно оцінюють їх знання, вміння самостійно обстежити хворих тварин, ставити їм діагноз, провести маніпуляції, надати кваліфіковану допомогу тощо і виставляють оцінку за проходження кожної станції в оціночний лист (Checkliste). Для кожної станції визначають необхідні ресурси, час проходження станції і час, необхідний для просування від станції до станції, схему і готують методичне забезпечення, яке включає завдання для студента, інструкцію для стандартизованого пацієнта на станції, завдання для студента на станції, інформацію екзаменатора на станції і оціночний лист (Checkliste).

При складанні іспитів в OSCE-форматі студенти факультету ветеринарної медицини Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана (Tierärztliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität) проходять ротацию на станціях, де відбувається перевірка як клінічних навичок, так і теоретичних знань [1, с. 96]. На проходження кожної станції (без часу на підготовку) дається три хвилини. Іспити в форматі OSCE з дисципліни «Клінічна діагностика хвороб тварин» проводяться на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету після шостого семестру, а з дисципліни «Внутрішні хвороби тварин» – після одинадцятого семестру як складова частина Державного іспиту.

При складанні іспиту з дисципліни «Клінічна діагностика хвороб тварин» студенти проводять ротацию на семи станціях. Під час екзамену з дисципліни «Внутрішні хвороби тварин» в форматі OSCE проводиться ротация студентів протягом двох днів на двох науково-дослідних господарствах Іненштадт (Innenstadt) і Обершляйсхайм (Oberschleissheim). Більшість завдань іспиту включають проблеми, які потребують навичок клінічного мислення, знання основ диференціальної діагностики, лікування та профілактики захворювань

В науково-дослідному господарстві Іненштадт (Innenstadt) розташовані чотири станції по дрібним тваринам (загальна терапія, внутрішні хвороби, хірургічні та гінекологічні області) і три станції по хворобам коней (загальна інтернатура, внутрішні хвороби, хірургічні та гінекологічні області). В науково-дослідному господарстві Обершляйсхайм (Oberschleissheim) функціонують сім станцій по жуйним (загальна терапія, хірургічні, гінекологічні області), а також дві станції по хворобам птахів та свиней [2].

Даний метод оцінювання має багато переваг порівняно з традиційними методами, він характеризується значною варіабельністю, забезпечує якісне оцінювання, як фактичних знань, так і широкого діапазону клінічних умінь і навичок. Використання різних тренажерів, манекенів, симуляторів дозволяє проекзаменувати велику кількість студентів з використанням одного і того ж клінічного завдання. Так як результат підраховується за готовими оціночними алгоритмами, виключається можливість упередженості викладача. Ефективність застосування даного формату іспитів залежить від їх відповідності освітнім цілям навчальних програм і чіткості розроблених завдань.

Література

1. Schaller Ch. Vergleich des Studiums der Tiermedizin in München (Deutschland) und in Liège (Belgien): Dissertation zur Erlangung der tiermedizinischen Doktorwürde der Tierärztlichen

2. Сайт факультету ветеринарної медицини Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана Überblick über die Prüfungen [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.vetmed.uni-muenchen.de/studium_neu/pruefungen/ueberblick/index.html

ПЕКАЧ Катерина

ЦІННІСНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ

Змістовими елементами виховання громадянської відповідальності є система цінностей. Основними її складовими є цінності громадянського суспільства та демократії. Так найважливішою цінністю є цінність Людини, її життя, свобода, честь і гідність. Якщо у суспільстві немає поваги до окремої людини, якщо недотримуються її права і свободи, тоді немає сенсу говорити про громадянську відповідальність. Людина, яка не має свободи, не може нести відповідальності. Так, наприклад, якщо людину викрали та незаконно утримують у невідомому місці, чи може вона у цей час доглядати за дітьми, працювати на підприємстві, іти на вибори? Звичайно, ні. Таким чином, тільки вільна людина може нести відповідальність за свої вчинки чи бездіяльність.

Формування цінності Людини необхідно здійснювати на різних рівнях. Так, сучасні міжнародні документи (Загальна декларація прав людини проголошена Генеральною Асамблеєю Організацією Об'єднаних Націй у 1948 році, Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод) не тільки визначають людину найвищою цінністю, але й гарантують кожному, хто перебуває під їхньою юрисдикцією, визначені права і свободи. Сучасні реалії свідчать про гуманне міжнародне право щодо людини. Так, сотні тисяч біженців отримують притулок, необхідні засоби до існування у європейських країнах, хоча не є громадянами цих країн. Від біженців вимагається тільки одне – дотримання існуючих у суспільстві, де вони тимчасово перебувають, моральних та правових норм.

Цінність людини необхідно культивувати і на загальнодержавному рівні. Проголошується і дотримується цінність людини в країнах із демократичним стилем управління, оскільки авторитарний режим нівелює роль окремого громадянина.

Важливо, щоб цінність людини культивувалася в суспільстві, в усіх його інституціях, у першу чергу в засобах масової інформації, в кіномистецтві та телешоу, в навчальних закладах, на вулиці, в сім'ї. Ставлення дитини до людей і навколишнього світу формується в процесі їх соціалізації. Дитина народжується на світ, за Дж. Локком як «tabula rasa», а «дев'ять десятих людей стають такими, якими вони є, тільки завдяки вихованню» «I think I may say that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education» [3]. Для того, щоби підростаюче покоління усвідомлювало важливість цінності людини та щоб ця цінність стала пріоритетною необхідно цілеспрямовано та системно здійснювати виховну роботу як із дітьми, так і з дорослими. Діти наслідують дорослих, спостерігають за ними, спілкуються, будують взаємини, їх ставлення до людей є визначальним. В. Сухомлинський, працюючи директором сільської школи, відзначав, що у процесі виховної роботи було багато спеціально створених, передбачених, «збудованих» людських відносин, які мали на меті те, що у душах вихованців глибоко утвердилася повага до людини, як вищої цінності, щоб з дитинства людина була другом, товаришем, братом іншої людини.

Таким чином базовою цінністю є цінність Людини. На її основі розвиваються й інші громадянські цінності, зокрема:

- толерантне ставлення до людей, незалежно від їх мови, статі, національності, релігійної приналежності, політичних переконань;
- повага до приватної власності інших людей;
- верховенство права та дотримання норм закону;

- активна участь у громадському житті суспільства;
- повага до демократично обраної влади та державних інституцій;
- готовність до захисту індивідуальних прав і свобод;
- свобода слова;
- рівність у можливостях та перед законом;
- самовідповідальність особистості.

Таким чином, у процесі розвитку громадянської відповідальності необхідно формувати в учнівської молоді ціннісне ставлення до: оточуючого світу; навколишнього середовища; Людини; закону; державних інституцій та демократично обраної влади; прав і свобод інших людей; праці; самого себе.

ПОГОРІЛА Оксана

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ – СКЛАДОВА УСПІХУ І ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Сучасному навчальному закладу потрібний викладач, який розуміє професійне призначення, вважає педагогічну діяльність важливим пріоритетом, здатний до постійного перенавчання і відновлення.

Сьогодні особливо актуальним є розвиток професійного, інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості викладача, його здатності не тільки вирішувати педагогічні завдання, але і упроваджувати інноватику в навчально-виховний процес: педагогічні технології та методики, принципи індивідуалізації, інтерактивні форми і методи, електронні засоби навчання. Викладач повинен мати професійні вміння та навички, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, критичному мисленні, спроможності використовувати наукові надбання на практиці. Це особливий вид професійно-педагогічного середовища – інноваційний.

Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес є одним із найважливіших питань, які сьогодні розглядаються в освіті. Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки прагматичне значення, оскільки в умовах глобалізації воно стосується його історичного розвитку та перспектив, які пов'язані з так званими «високими технологіями».

Інновація є суттєвим дієвим елементом розвитку освіти взагалі і реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі зокрема.

Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і цілих колективів.

Інноваційні технології, що використовуються у системі вищої освіти розглядаються як моделювання викладачем змісту, форм і методів навчального процесу відповідно до поставленої мети з використанням новизни. У практиці навчально-виховної діяльності сучасного ВНЗ використовуються такі технології навчання, при використанні яких викладач виступає не лише джерелом навчальної інформації, а і є організатором та координатором творчого навчального процесу, спрямовує діяльність кожного студента у потрібне русло, враховуючи його індивідуальні здібності.

Застосування інноваційних методів та засобів у процесі формування знань і умінь посідає особливе місце, оскільки вони можуть бути використані як засіб зовнішньої дії на розумову діяльність студентів і як чинник, який діє на вже наявні у студентів знання, вміння і навички.

Використання інноваційних технологій викладачами ВП НУБіП України "Ірпінський економічний коледж" побудовано на таких принципах: системний підхід до навчання, індивідуалізація та диференціація навчального процесу з урахуванням рівня засвоєння знань та відповідних професійних навиків. Педагогами накопичений певний досвід у проведенні конференцій, круглих столів, дискусій, бінарних занять з використанням методу постановки проблемних питань, дослідницького методу, методу мозкового штурму та ін. Відкриті

заняття та позааудиторні заходи проводяться викладачами саме в активних формах навчання і з використанням інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій.

Активну роботу у цьому напрямку здійснюють досвідчені педагоги та молоді й малодосвідчені викладачі, які отримують постійну допомогу від наставників. Прикладом такої роботи є відкриті заняття нетрадиційної форми: бінарні заняття, ігри-вікторини, інтелектуальні конкурси, проведені молодими педагогами разом з наставниками.

Досвід роботи педагогів коледжу дає підстави стверджувати, що однією із форм занять, спрямованих на підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів, є бінарне заняття, сутність якого характеризується поєднанням діяльності двох викладачів, що дає можливість методично удосконалити заняття, інтегруючи його зміст: вибрати матеріал із змісту кількох навчальних дисциплін і об'єднати навколо однієї теми.

Ділові ігри, які викладачі розробляють під конкретні ситуації, вводять студентів у сферу виробничої діяльності, цим самим дають можливість реально оцінювати діюче виробництво, знаходити оптимальні рішення щодо його удосконалення. Придбані у процесі гри практичні навички дозволяють молодому спеціалісту уникнути зайвих помилок уже на початку трудової діяльності.

У навчальній і позааудиторній роботі широко використовуються елементи проектної діяльності. Проектна робота передбачає системне і послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, що потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів створення проектів, та неодмінний захист проектів і аналіз результатів. На заняттях предметних, наукових гуртків студенти працюють над проектами різних типів: творчими, ігровими, інформаційними, дослідницькими, рольовими, практико орієнтованими.

Діяльність викладачів коледжу по впровадженню інноваційних форм навчання здійснюється в тісному зв'язку з роботою методичного кабінету коледжу. Свої творчі надбання педагоги відображають у методичних розробках, які представляють на конкурси і огляди методичних робіт викладачів коледжу та виставку-конкурс «Педагогічні інновації» ДУ «НМЦ «Агроосвіта». Педагоги коледжу беруть активну участь у методичних семінарах: «Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін», «Інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології – шлях до формування творчої особистості студента», «Мотивація навчальної діяльності студента» та ін., на яких демонструють власний досвід роботи у впровадженні педагогічних інновацій.

Досвід роботи викладачів, здобутки і перспективи навчального закладу протягом 2015 року було висвітлено у наукових статтях: «Уклін тобі, Тарасе!» (газета «Освіта аграрна»), «Нові підходи до гурткової роботи зі студентською молоддю» (журнал «Освіта. Технікуми, коледжі»), «Перший «мільйон» користувача ПК» (інтернет-видання «Форум педагогічних ідей»), матеріали лекційного заняття на тему: «Поверхневий натяг рідини. Сила поверхневого натягу. Змочування. Капілярні явища» («Учительський журнал он-лайн») та ін.

Під керівництвом методичної ради в навчальному закладі працюють методичне об'єднання молодих і малодосвідчених викладачів, педагогічний семінар, педагоги-наставники, робота яких спрямована на розвиток професіоналізму, креативності викладачів, що дає можливість урізноманітнювати форми і методи навчально-виховного процесу, а це, в свою чергу, є запорукою формування компетентного молодого фахівця.

Отже, педагогічна інновація – це не тільки ідея, а й певне її оформлення та впровадження в діяльність. Педагог має чітко усвідомити, що домінантою сучасного освітнього процесу має стати його творча функція, яка віддає перевагу формуванню творчої особистості. Тому важливо будувати навчальний процес не на протиставленні інформаційної і творчої функцій навчання, а на засадах їх поєднання на основі діалектичного підходу. Тільки вміле поєднання різних якостей та навичок, у тому числі й інновацій, формує педагогічну майстерність і авторитет викладача.

ПЕРСПЕКТИВИ УЧАСТІ УКРАЇНИ У РАМКОВІЙ ПРОГРАМІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ З НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ІННОВАЦІЙ "ГОРИЗОНТ 2020"

Українські науковці можуть розраховувати на нові можливості, оскільки 20 березня 2015 року підписано Угоду між Україною і Європейським Союзом про участь України у програмі Європейського Союзу "Горизонт 2020" - Рамкова програма з досліджень та інновацій (2014-2020), яку ратифіковано Законом України від 15.07.2015 №604-VIII.

Тобто, відтепер українські установи зможуть підписувати грантові угоди, запрошувати до себе для проведення спільних досліджень європейських науковців, брати участь у конкурсах фундаментальних досліджень Європейської Дослідницької Ради.

Вказана програма передбачає принцип відкритих конкурсів, які оголошуються Європейською комісією за різними напрямками наукової та інноваційної діяльності. Для цих конкурсів характерним є високий рівень конкуренції. Потрібно мати чіткі уявлення про різноманітні інструменти, які передбачені у програмі, мати навички подання заявок згідно з вимогами програми, вміти захищати інтелектуальну власність, розбиратись у правових і фінансових аспектах програми, добре володіти англійською.

Програма Європейського Союзу "Горизонт 2020" розпочалася з 2014 року і розрахована на 7 років (2014-2020 роки), та орієнтована на підтримку дослідницької та інноваційної діяльності в усіх сферах суспільного життя - від фундаментальних наук до впровадження інновацій в реальний сектор економіки.

Вказана програма дозволить полегшити виконання науково-дослідних та інноваційних робіт і підвищити їх ефективність, а також стимулюватиме зростання та більшу зайнятість, зважаючи на важливі завдання, які стоять перед нашим суспільством.

Тобто, пріоритетами програми "Горизонт 2020" є сприяння фундаментальним науковим дослідженням, підвищення конкурентоспроможності виробництва, розвиток ІКТ, нанотехнологій, нового матеріалознавства, біотехнологій та космічної галузі, а також пошук відповідей на найбільш гострі соціальні виклики в сфері охорони здоров'я, екології та демографії.

Зазначена програма об'єднує всі існуючі програми ЄС з фінансування досліджень та інновацій, включаючи "Рамкову програму з досліджень", "Рамкову програму з конкурентоспроможності та інновацій" і діяльність Європейського інституту інновацій та технологій.

Участь України в проектах Рамкової програми з наукових досліджень та інновацій "Горизонт 2020" дозволить українським вченим проводити фундаментальні дослідження в найбільших науково-дослідних центрах, виконувати широкий спектр новаторських і прикладних робіт, надасть можливість залучати високотехнологічні галузі промисловості України до реалізації проектів і отримувати додаткові замовлення, що сприятиме розвитку промисловості України.

Асоційована участь України в Програмі "Горизонт 2020" передбачає фінансовий внесок нашої держави до бюджету програми. Сплата членського внеску забезпечуватиме можливості щодо участі в заходах програми, передачі обладнання, фінансування програмою науково-дослідних проектів тощо.

Тому, Законом України "Про Державний бюджет України на 2016 рік" Міністерству освіти і науки України за бюджетною програмою "Виконання зобов'язань України у Рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень та інновацій "Горизонт 2020" передбачаються видатки державного бюджету на 2016 рік у сумі 252,8 млн. гривень.

Укладання Угоди між Україною та ЄС про асоційовану участь України у Рамковій програмі ЄС з досліджень та інновацій "Горизонт 2020" передбачає можливість виходу України на рівень партнерства з ЄС у сфері науки та технологій, що дозволить значно підвищити рівень залучення українських науковців, університетів, науково-дослідних

організацій і установ до спільних європейських наукових досліджень, а також створить основу для структурних реформ у науково-інноваційній сфері України.

Інтеграція української наукової спільноти до всіх дій Рамкової програми ЄС з досліджень та інновацій "Горизонт 2020" сприятиме більшій спеціалізації у відповідності до науково-технічного сектору ЄС, а також прогресивній перебудові системи здійснення досліджень в Україні з урахуванням європейських особливостей.

Враховуючи викладене, асоційована участь України в Рамковій програмі Європейського Союзу "Горизонт - 2020" є пріоритетним завданням освітньої політики на 2016 рік.

У зв'язку з цим, Національний університет біоресурсів і природокористування України має всі необхідні передумови для успішної участі у програмі "Горизонт 2020".

SAINT-DIDIER Jean

PÉDAGOGIE DES MAISONS FAMILIALES RURALES EN FRANCE

La pédagogie des Maisons Familiales Rurales est une pédagogie de la *complexité centrée sur la personne en formation*, considérée comme étant actrice de sa formation. D'après Edgar Morin, le mot **complexité** vient de *complexus*, terme latin qui signifie « ce qui est tissé ensemble », ce qui est enchevêtré et qui constitue une figure d'ensemble originale, distincte de ses propres constituants et de leur simple somme [1]. Cette pédagogie se situe délibérément dans un esprit de *recherche-action*. La *recherche-action* est un processus qui privilégie l'action sur le terrain, partant du principe que l'action est productrice d'interrogations et de savoirs. En ce sens, la *recherche* est complémentaire de l'*action* dans la mesure où elle l'interroge et la révèle. Elle voit les apprenants être en mesure de formuler leurs acquis, de les confronter aux autres et de les enrichir de notions nouvelles apportées notamment par les formateurs.

Cette pédagogie s'organise en quatre temps fortement imbriqués les uns aux autres.

1) Le point de départ de la démarche pédagogique des MFR se situe dans l'expérience vécue, notamment en milieu professionnel. Le formateur a pour mission d'aider le jeune en formation à interroger ce *vécu*, à le décrire et à l'analyser pour le comprendre et s'y situer. Cette première étape constitue une *situation d'observation réfléchie* qui s'appuie sur un *plan d'étude* préalablement élaboré. Cet outil provoque l'élève, l'étudiant ou l'adulte à s'interroger sur son expérience, à être curieux et à dialoguer avec les personnes qu'il rencontre dans son milieu de stage ou d'apprentissage. Cette première étape est à même de stimuler la motivation de l'apprenant.

2) Le temps suivant voit la personne en formation rejoindre la MFR après quelques semaines (de deux à quatre selon les niveaux de formation) de vécu en entreprise. L'enjeu consiste alors à mettre en forme les observations effectuées et à en rendre compte devant le groupe, sous la responsabilité du formateur. Observations, analyses et questionnements sont compilés et constituent un ensemble de données collectées dont l'apprenant est l'auteur. Il a, en quelque sorte, créé de l'information en la formalisant. La *mise en commun* de ces observations par l'ensemble des élèves d'une classe, issus de lieux de stage variés, est l'étape suivante qui valorise ces informations brutes et en fait un support de formation et, particulièrement, de *production de savoirs*. En outre, rendre compte conduit l'élève ou l'étudiant à être plus responsable, plus impliqué dans la formation.

3) La troisième étape du processus met plus directement en scène le formateur qui articule son *cours* autour des productions des élèves. D'abord, il est amené à apporter des compléments ou des éclairages, préciser telle notion, mettre en relation telles autres, répondre à tel questionnement ou suggérer tel approfondissement. Le cours du formateur est accompagné d'utiles recherches documentaires, d'interventions d'experts professionnels ou de visites d'entreprises. Ce travail fait appel à des méthodes variées telles que des travaux de groupe ou des exposés oraux. L'outil informatique est, à ce niveau, largement mobilisé.

4) La démarche de formation débouche sur une nécessaire évaluation des acquis ; elle constitue un temps fort de la formation. Il existe deux types d'évaluation. Dites *formatives*, elles permettent à l'élève de se situer et de progresser par rapport aux exigences de la formation, sur la

forme et sur le fond ; ces évaluations sont souvent l'occasion de faire un bilan individuel avec chaque élève. Elles lui permettent aussi de se fixer de nouveaux objectifs à atteindre dans la perspective des évaluations *certificatives*. Celles-ci sanctionnent le parcours de formation et comptent pour l'attribution du diplôme. Les évaluations certificatives qui se déroulent en cours de formation (entre quinze et vingt) représentent généralement la moitié des points nécessaires à l'acquisition du diplôme ; l'autre moitié est acquise lors des épreuves qui se déroulent à l'issue du cycle de formation (d'une durée de deux ou trois ans).

Il convient de préciser que l'ensemble de ce dispositif ne peut bien fonctionner sans l'établissement d'un *plan de formation*. Etabli collectivement par l'équipe des formateurs responsable de la formation, le plan de formation permet d'anticiper et de donner le sens général du projet de formation ; il fixe des objectifs, il établit une progression et il positionne des points d'évaluation. Ce même plan de formation programme un calendrier et fixe les moyens (matériels, financiers, humains, pédagogiques) nécessaires à sa réalisation. Il prend également en compte la vie à la MFR (les jeunes sont souvent internes) et l'animation des temps extra-scolaires utiles à leur éducation et à leur ouverture au monde. Ce *plan de formation* constitue une sorte de contrat engageant *l'ensemble des parties* (apprenants, formateurs, professionnels) dans un processus collectif de formation et d'éducation.

Comme nous venons de le souligner, la charge de former et d'éduquer un jeune est partagée, en MFR, par divers acteurs qui vont de la famille de l'adolescent jusqu'aux professionnels qui l'accueillent en stage, en apprentissage ou dans le cadre d'un contrat de travail, en passant par l'équipe de formateurs qui animent l'ensemble du processus de formation. Ce travail collectif est repérable à deux niveaux :

- A celui des formateurs qui constituent une *équipe*. Notons que les formateurs sont présents et disponibles en permanence à proximité des groupes d'élèves ou d'étudiants dont ils ont la charge. L'équipe de formateurs dispose d'un bureau dans lequel chacun d'entre eux peut travailler en dehors des activités de cours. Ce travail consiste en la préparation d'activités de formation, la correction d'évaluations formatives ou certificatives, l'organisation de visites sur le terrain, la concertation avec les professionnels maîtres de stage, l'accompagnement des apprenants dans leur recherche de stage (en France, en Europe ou dans le monde) ou dans la construction de leur projet professionnel, l'écoute de ces mêmes apprenants dans le cadre d'un suivi régulier, la concertation des formateurs, etc. Ces mêmes formateurs ont la responsabilité de contribuer à l'éducation de ces jeunes qu'ils forment.

- A celui de l'établissement de formation ; en effet, une Maison Familiale Rurale est gérée par une *association* (relevant de la loi du 1^{er} juillet 1901) constituée de parents d'élèves et de professionnels concernés par les formations dispensées. Un conseil d'administration veille à réaliser les investissements nécessaires au bon fonctionnement de la MFR. C'est également lui qui recrute les formateurs et le personnel administratif et technique. Chaque MFR est autonome dans ses décisions. Elle est soutenue financièrement par l'Etat et par la Région. Les Maisons Familiales Rurales sont regroupées en fédérations régionales et adhèrent à une union nationale (UNMFREO, Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation, www.mfr.asso.fr).

СЕРГЕЄВА Ларуса

ПРОЯВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

Розвиток і функціонування сфери освітніх послуг та інвестиції в освіту спричиняють вигоду не лише для працівника та його роботодавця, а й для третіх осіб, має позитивний вплив, що відчуває на собі, щонайменше, найближче оточення одержувача освіти. Ці прояви ефективності освіти називають зовнішніми ефектами – екстерналіями, які існують поряд з приватними (індивідуальними) і складають систему проявів ефективності освіти. Адже освіта – це феномен, котрий чинить вплив майже на всі сфери життєдіяльності суспільства.

Найбільш розповсюдженим тлумаченням зовнішніх ефектів освіти, є те що в результаті здобуття освіти індивідом виникають побічні ефекти – позитивні, або негативні, що відображаються на інших суб'єктах, на їх власності чи діяльності або не знаходять взагалі ніякого вияву в витратах того суб'єкта, від якого ці екстерналії відходять.

Саулегул Дорбетхан запропонував класифікацію тих вигод і переваги, які набувають індивіди, суспільство, підприємства в результаті дії «освітнього фактора», це: ефект на підприємствах; ефект мобільності робочої сили; ефект концентрації високоосвіченої робочої сили; ефект у сфері нових технологій; ефект у національній економіці; соціальні відносини; культурне та духовне життя суспільства; екологічна складова; міжнародний аспект; сфера управління соціально-економічними процесами в суспільстві; сімейні цінності [1, с. 7].

Професійно-освітня сфера, незважаючи на те, що вона є приватним благом, здатна виробляти не просто різноманітні позитивні екстерналії, а саме такі, які відповідають громадським потребам. Освіта визначається як змішане благо, що задовольняє як індивідуальні, так і загальні для суспільства потреби.

Саме підвищення продуктивності праці, викликане зростанням рівня освіти і кваліфікації, супроводжується збільшенням заробітної плати. Професійна освіта відтворює певні соціальні типи культури (етнічні, історичні, локальні, регіональні, групові) та їх складові – систему цінностей, норм і способів діяльності. Професійна освіта передає професійну культуру, завдяки чому скорочується соціальний час, який витрачається на її засвоєння та має здатність формувати не тільки трудовий потенціал, який приносить доходи для індивіда і суспільства, а й формувати соціальний та культурний потенціал.

Отже, професійна освіта є базовим ресурсом, на основі якого формується весь ресурсний потенціал людини.

Отримавши якісну професійну освіту, індивід має кращі шанси працевлаштуватися, отримати вищу заробітну плату, в суспільстві покращується розподіл робочої сили за галузями, професіями, робочими місцями, зростає суспільна продуктивність праці і ВВП країн. При цьому дохід, який отримується в результаті реалізації знань, компетенцій та навичок на ринку праці, теж розглядається як фактор розширення людських можливостей, сприяє консолідації суспільства і визначається критерієм суспільного прогресу.

Розвиток окремих членів суспільства сприяє його соціально-економічному розвитку: зростанню суспільної продуктивності праці, появі розподільчого ефекту, підвищенню термінів НТП, економічному зростанню, вирівнюванню структури доходів індивідів, скороченню безробіття, зниженню криміногенності, підвищенню політичної свідомості громадян, покращенню здоров'я населення тощо.

Освіта прямо чи опосередковано впливає на зайнятість населення. Виявлено, що відсоток зайнятості підвищується зі зростання рівня освіченості. Наступним проявом екстерналій освіти, є те, що для розвинених країн світу є характерним тенденція до зменшення розриву в доходах між різними соціальними групами. Екстерналіями освіти є і те, що високий рівень професійної підготовки спрощує адаптацію фахівців до ринкового середовища. Дослідження доводять, що відносна бідність населення скорочується саме тоді, коли трудові ресурси стають більш освіченими, а наявність ефективної системи професійної освіти і навчання є обов'язковою умовою економічної стабільності суспільства. Показники бідності відрізняються залежно від одержаної освіти. Серед тих, хто має професійно-технічну освіту такий показник дорівнює 36%, а серед населення, що має незавершену базову освіту показник бідності складає 44%, з них 24% взагалі живуть за межею бідності [3, с. 276].

Економіка, що розбудовується на знаннях, набуває принципово нового формату. У результаті того, що знання, інформація, ідеї є ресурсами, фактично не обмеженими через можливість їх постійного продукування, головне протиріччя економіки між обмеженістю ресурсів і необмеженістю потреб набуватиме нового сенсу [2].

Професійна освіта впливає на розвиток технологій і забезпечує підвищення якості трудових ресурсів, що приводить до підвищення продуктивності праці і, як наслідок, буде

відображено у зростанні ВВП. Якісні освітні послуги підвищують якість отриманої освіти і посилюють позитивні екстерналії. Професійно-освітня сфера створює величезну кількість позитивних екстерналій, є рушієм соціально-економічного розвитку країни і має вплив на всі сфери і галузі національної економіки.

Література

1. Дорбетхан С. Экономический взгляд на высшее образование Монголии / Саулегул Дорбетхан // Молодая наука в классическом университете. Иваново, 2013. № 1. – С. 7.
2. Жаворонкова Г.В. Роль економіки знань у корпоративному управлінні / Г. В. Жаворонкова, Ю. М. Кибенко // Проблеми системного підходу в економіці. [Текст]. 2010. – № 1. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/PSPE/2010_1/Kibenko_110.htm – Назва з екрану.
3. Козарезенко Л.В. Модель інноваційного навчального закладу: економічний аспект: колективна монографія – К.: «Корпорація», 2008. –392 с.

СІЛІВАНОВА Ілона

ПОНЯТТЯ «МІЖНАРОДНИЙ МОБІЛЬНИЙ СТУДЕНТ» ТА «ІНОЗЕМНИЙ СТУДЕНТ» У ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛАХ

У сучасному інтернаціоналізованому, глобалізованому світі одним із базових критеріїв якості вищої освіти є міжнародна академічна мобільність усіх учасників освітнього процесу. Мобільність студентів, професорського-викладацького складу та адміністративного персоналу університету є не лише індикатором успішності вищого навчального закладу у національних рейтингах, але й країни загалом на світовому ринку освітніх послуг. З цієї причини підвищення мобільності у вищій освіті України стало довгостроковим пріоритетом, а кількість досліджень у цьому напрямку значно зросла.

Сучасні дослідження теми міжнародної академічної мобільності у зарубіжній педагогіці спрямовані на вивчення категорій, що стосуються саме студентської мобільності. Поняття «міжнародний мобільний студент» та «іноземний студент» часто використовуються у нормативних, наукових, навчально-методичних та інших літературних джерелах на позначення студента, який навчається певний період часу з власної ініціативи або у рамках програми студентського обміну в іноземному ВНЗ. Неоднозначність трактування цих понять ускладнює аналіз стану та перспектив розвитку міжнародної академічної мобільності в Україні, а також перешкоджає здійсненню їх належного кількісного підрахунку.

Професори Університету Париж VIII А. Кульон та С. Певанді, що досліджують питання академічної мобільності в університетах Франції у своєму звіті «Попередній збір інформації для дослідження умов життя та навчання іноземних студентів. Іноземні студенти у Франції: стан дослідження» зазначають, що визначення поняття «міжнародний мобільний студент» залишається проблематичним. Статистичні дані опубліковані у Франції та інших країнах ЄС не відображають реальну кількість «мандрівних» студентів. У більшості країн національність розглядається як єдиний фактор, що слугує основою для визначення походження тих, хто навчається. Однак, по-перше, до уваги не береться той факт, що міжнародний студент може мати іноземну національність, але й бути не постійним резидентом країни, що його приймає на навчання; по-друге міжнародний студент може бути вихідцем з іноземної сім'ї, яка мешкає у країні, де студент навчається у рамках програми академічної мобільності. Окрім того, студенти-біженці з політичних причин, яких реєструють як іноземців не завжди є такими, що переміщуються з освітньою метою. Незважаючи на те, що студенти-біженці нагадують мобільних студентів, їх умови проживання та статус є досить особливими. Спільною рисою, що об'єднує усіх таких студентів є, без сумніву, їх іноземне походження, яке потрібно вміти розрізнити [1, с. 37].

З метою упорядкування термінології щодо академічної мобільності у 2006 р. Інститут статистики ЮНЕСКО започаткував Світовий Освітній Дайджест, у якому було вперше розмежовано поняття «міжнародний студент» та «іноземний студент». У звіті

сформульовано три критерії, що слугують основою для пояснення понять «іноземний студент» та «міжнародний мобільний студент». Такими критеріями є громадянство, постійне місце проживання та попереднє місце навчання. Було визначено, що «міжнародний мобільний студент» – це особа, яка навчається в закордонному університеті більше одного року, не має статусу постійного резидента у країні, що його приймає на навчання та отримала попередні кваліфікації у ВНЗ країни свого постійного перебування [3].

Тлумачення понять «іноземний студент» та «міжнародний мобільний студент» також міститься у звіті ОЕСР «Погляд на освіту» за 2008 р. Термін «міжнародний мобільний студент» використовується на позначення студента, що перетинає кордон з метою навчання, що починав або завершував свій освітній цикл у країні свого походження. У визначенні поняття «міжнародний мобільний студент» основна увага зосереджена на перетині фізичного геополітичного кордону між країною походження і країною-місцем подальшого навчання. Автори звіту трактують поняття «іноземний студент» наступним чином: іноземний студент – це студент, що має або претендує на статус постійного резидента або на дозвіл на перебування довготермінового резидента у країні, в якій він здійснює навчання та не обов'язково перетинав кордон з освітньою метою [2].

На основі аналізу звітів організацій ЮНЕСКО, ОЕСР та наукових доробків зарубіжних науковців, ми пропонуємо таке трактування понять «міжнародний мобільний студент» та «іноземний студент». «Міжнародний мобільний студент» – це загальна категорія, що включає в себе студентів, що мають іноземне громадянство, народилися, здійснювали навчання у школі та мешкають за кордоном і приїхали в іноземну країну з метою навчання у вищому навчальному закладі. Таким чином, «іноземний студент» – це студент, що має або претендує на статус постійного резидента або на дозвіл на перебування довготермінового резидента країни, в якій він здійснює навчання та не обов'язково перетинав кордон з освітньою метою.

Література

1. Coulon A., Paivandi S., Etude préalable à l'enquête nationale de l'OVE sur les conditions de vie et d'études des étudiants étrangers. Paris, 2004. – 93 p.
2. Education at a glance 2008. OECD indicators. Режим доступу: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>
3. UNESCO Institute for Statistics. Global flow of tertiary-level students. Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

УСТИМЕНКО Тетяна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: НОВІ СУСПІЛЬНІ ВИКЛИКИ

Навчання є одним із найважливіших засобів трансляції досвіду та соціалізації індивіда, воно завжди детермінується моделлю культури. Сучасна трансформація культурного простору, цінностей, значень і інструментів культури робить немінучими суттєві зміни в системі освіти, змушує до пошуків нових ідей як у філософії освіти, так і в педагогіці.

Зараз освіта спирається на основи науки і наукову методологію. Істина одна, і правильна (наукова) відповідь на будь-яке поставлене питання також одна. Це з дуже великою ймовірністю формує установку на автоматичне засвоєння готових наукових істин без їхнього творчого критичного аналізу. Роль вчителя зводиться до вміння провести учня найкоротшим шляхом від незнання – до знання, від питань – до відповідей. Учителю передає знання, контролює правильність засвоєння, оцінює. Підсумкова оцінка визначається мірою присвоєння готового знання. Позиція вчителя в такій ситуації немінуче виявляється авторитарною. Якщо тут і виникає діалог, то він набуває ієрархічного характеру: знизу – вгору або зверху – вниз. Отже, модель освіти складається як лінійна. Лінійність навчання по

горизонталі (за галузевою ознакою) доповнюється лінійністю по вертикалі (від простого – до складного).

Існуюча система не формує не забезпечує в умовах сучасної культури достатньої підготовки молодого покоління до життя та виконання основних соціальних функцій. Ніяка освіта в принципі не в змозі встигнути за наукою і практикою.

Зупинимося на найзначущих факторах, що стимулюють пошук нової парадигми освіти.

По-перше, створення «другої» природи. На початок ХХІ століття багаторазово ускладнився і якісно виріс предметний світ. Він вже очевидно далекий від гармонії і досконалості, в ньому порушена координація. Людина, впорядковуючи Природу, створює хаос.

По-друге, з критичним став розрив соціального та культурного циклів. У минулому індивід, з'явившись на світ, заставав певну структуру культурних цінностей, яка регулювала життя багатьох поколінь. Тепер протягом одного покоління чергується низка «культурних епох». Здатність до культурної трансформації стає необхідною умовою оптимальної адаптації, умовою розгортання творчих потенцій індивідів.

По-третє, лавиноподібно зростає інформаційне навантаження. Нагальною потребою стає вміння орієнтуватися у потоці, постійно змінювати свою інтелектуальну «оснастку», для чого необхідне гнучке, недогматичне, парадоксальне, творче мислення.

Нове «комп'ютерне» покоління в психологічному, світоглядному і ментальному плані кардинально відрізняється від своїх попередників. Культура інформаційного суспільства спирається на знак і образ, а не на слово. Стирається уявлення межі між живим і неживим. Перебування у віртуальному світі змінює сприйняття простору і часу.

З одного боку, віртуальна реальність дасть можливість молоді зробити гігантський інтелектуально-освітній ривок, з іншого – може нести загрозу для психічного та інтелектуального здоров'я.

Культурна парадигма освіти міняється радикально. Сучасність звільняє людину від жорсткого контролю, але ціною втрати орієнтирів, руйнуванням ієрархії «традиційних» цінностей. Інтернетом гуляє метафора, авторство якої складно встановити, що «сучасна людина схожа на подорожнього, який у непроглядній пітьмі позбувся можливості орієнтуватися по зірках, але зате для нього відкрилися всі шляхи». Сучасність загострює напругу, робить болючою процедуру вибору, часто веде до розчарування. Глобалізація руйнує зручний, закритий, цілісний світ.

Суспільство, набуваючи інших рис, вимагає формування нової системи освіти. У новій культурі «принцип благоговіння перед життям» (А. Швейцер) [2] є підставою визнання самоцінності особистості. Але народження думки як живого стану свідомості можливе тільки в процесі значущого спілкування.

Тому сучасна освіта має бути побудована не стільки на пізнавальній здатності, скільки на спроможності визначати межу значущого і незначного; ця здатність стала культуроформувальною, і система освіти повинна розвивати її в людині, відповідаючи новим ознакам століття.

Отже, система освіти, повинна ставити мету формування «людини культури» [1]. Людина культури – це людина, що сприймає готові знання не механічно, вона бачить і розуміє процес їхнього виникнення, їхню значущість, уміє осмислювати їх. Така людина здатна відтворювати різні типи мислення, готова до спілкування з представниками інших менталітетів, спроможна оперувати ідеальними конструкціями і системами символів різних культур. Головні орієнтири трансформації освіт бачаться так:

- освіта повинна бути, перш за все, практикою свободи спочатку в осмисленні та обговоренні життєвих ситуацій, а потім в соціально значимій дії;
- метою всіх педагогічних зусиль повинен бути життєвий світ учня, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення;

- адекватним засобом досягнення цієї мети виступає діалог (полілог), а ключовою складовою – здатність до спілкування та рефлексії.

Література

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XIX века / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993.
2. Конев В.А. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование) / В.А.Конев. – Самара, 2000.
3. Особистість в освіті: парадигма культури: монографія / В.В.Зелюк, В.Ф.Моргун, Т.А.Устименко. – Полтава: АСМІ, 2011. – 212 с.

ФУРСА Ірина

УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ

Актуальність проблеми інтеграції навчально-виховного процесу у вищій школі зумовлена змінами у сфері науки, виробництва, появою нових соціальних запитів. Запровадження інтеграції в навчальний процес вищої школи дає змогу: усунути дублювання у вивченні різних питань шляхом об'єднання спорідненого матеріалу декількох предметів навколо однієї теми; ущільнювати знання та економити час на їх засвоєння; досягати цілісності знань шляхом опанування значного за обсягом інтегрованого навчального матеріалу; розвивати здібності студентів, формувати їх творчу особистість; надати можливість студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Сьогодні впровадження ідей педагогічної інтеграції в навчальний процес вищої школи знайшли своє відображення в працях таких науковців як М. Іванчук, Д. Кільдеров, Ф. Моїсеєва, І. Пастирська, Л. Сидорчук, О.Шовкопляс та ін. Інтеграція дає можливість об'єднати всю систему вищої освіти в єдиний європейський освітній простір, що відкриває горизонти для раціонального працевлаштування фахівців в Європі, сприяє їх мобільності та зростанню якості отримання освітніх послуг.

Категорія «інтеграція» походить від слів – відновлення, заповнення, об'єднання. Конкретних проявів інтеграційних процесів у природі, техніці та суспільстві зафіксовано безліч. Поняття «*інтеграція в освіті*» охоплює всі інтегративні процеси, що відбуваються в системі освіти України: інтеграцію у європейський освітній простір; встановлення як внутріпредметних, так і міжпредметних зв'язків у педагогічному процесі; створення інтегрованих курсів, блоків і модулів; інтеграцію природничих і педагогічних дисциплін тощо.

Педагогічна інтеграція – це процес і результат розвитку, становлення та формування багатовимірної людської цілісності в умовах здійснення інтегративно-педагогічної діяльності.

Під інтеграцією змісту освіти розуміється процес і результат взаємозв'язку, взаємопроникнення, взаємодії і синтезу знань, способів і видів діяльності зі створенням їх цілісної системи.

У цій сфері перед українськими освітянами відкриваються нові перспективи. В Україні, зважаючи на проблему інтеграції, з 2015 року запропоновано новий перелік спеціальностей і спеціалізацій. Сьогодні у вищих навчальних закладах створюються нові освітньо-професійні і освітньо-наукові програми, якими передбачено наступність професійної підготовки на бакалавраті й магістратурі. Перехід навчального процесу на 30-годинний європейський кредит зменшує загальне навантаження на студентів і спонукає до інтеграції навчальних предметів.

Інтегровані програми, які дають можливість використати значні резерви окремих методик у їх поєднанні, розроблялися протягом двох останніх десятиліть у багатьох країнах

світу. Зарубіжні існуючі програми й курси можуть бути класифіковані за критеріями ступеня інтеграції, тобто глибини взаємопроникнення різних областей науки, культури, техніки; кількості традиційно відокремлених дисциплін, що використовувались при складанні програми. А. Блюм визначає такі типи програм за ступенем інтеграції, як координаційні, комбінаційні й амальгамні програми. Звичайно, розподіл інтегрованих курсів на три чіткі групи досить умовний і не враховує впливу багатьох чинників, але загалом програми тяжіють до максимального ступеня інтеграції саме у переліченому порядку [1, с. 137].

Однак, інтеграція дисциплін не лише полягає в створенні інтегрованих курсів. Так, підтримуємо думку С. Полянкіної, що в процесі викладання формально неінтегрованих курсів дисциплін інтеграція також може знаходити вираження в реалізації внутрікурсів зв'язків (наприклад, між фізикою, математикою, інформатикою – в курсі фізики; між неорганічною та органічною хімією в курсі хімії тощо), а також внутріпредметних зв'язків між окремими темами певного навчального предмета [2, с. 79].

Отже, подальше вдосконалення системи освіти вимагає впровадження ідеї міжпредметної інтеграції у вигляді інтегрованих навчальних дисциплін. Інтегровані курси є локальними, предметними, дидактично конкретними. В основі інтегрованого курсу лежить система множинних міжпредметних зв'язків. Однак поняття інтеграції в освіті не може бути зведене тільки до створення інтегрованих курсів. Завдяки інтеграції сучасна наука розкривається в навчанні не лише як система знань, але і як система методів.

Отже, на базі проведеного аналізу сутнісних характеристик дефініцій «інтеграція в освіті», «педагогічна інтеграція», «інтеграція змісту освіти», зроблено висновок про їх цілісний взаємозв'язок, що віддзеркалює взаємодію та глибоке взаємопроникнення компонентів дидактичної системи, результатом яких є розвиток особистості. Метою інтеграційних процесів у сфері освіти є не лише об'єднання в цілісні блоки спорідненого для спеціальності матеріалу різних курсів, але й сприяння формуванню розвиненої, креативної особистості, спроможної до творчого пошуку.

Література

1. Мулик К.О. Сутність процесу інтегрованого навчання соціальної педагогіки засобами англійської мови / К.О. Мулик // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – Вип. 6 (72). – С.137–140. (Серія : Педагогічні науки).

2. Полянкіна С. Ю. Поняття интеграции в категориальном аппарате философии образования / С. Ю. Полянкіна // Интеграция образования. –2013. –№ 2.– С.79–82.

ХАРЧЕНКО Людмила

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ КОНСТРУЮВАННЯ РЕАЛЬНОСТІ В ПОСТТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ

Глобалізаційні процеси у світі, які певною мірою набули статусу перманентного розвитку дають підстави стверджувати про необхідність оптимізації і вдосконалення фундаментальної освіти. Залишається фактом, що система освіти в більшості пострадянських країн, зокрема в Україні, не встигає за сучасним рівнем науки і практичної діяльності.

Калейдоскоп відкриттів в науці протягом минулого століття більшою мірою змінив уявлення про картину світу, як і змінив сутність і зміст освіти в гуманітарних і точних науках. Проте, починаючи з 90-х років минулого століття і по сьогоднішній день ми мали змогу спостерігати за трансформаціями в переважній більшості точних класичних наук і виникненням нових технологій, які в геометричній прогресії модернізуються і так само швидко застарівають. Відтак перед системою освіти постала глобальна проблема – внаслідок швидкісного накопичення нових знань і потребою втілювати їх в практичній діяльності відбувається катастрофічне відставання від прогресу цивілізації саме на освітньому рівні. Недосконалість форм навчання, інформаційне перевантаження програм, невідповідність цих програм рівню розвитку даної науки – усе це закономірно може призвести до ще більшого поглиблення кризи вищої освіти.

Як не дивно, саме в оптимізації гуманітарного блоку фундаментальної освіти, ми вбачаємо можливість виходу з цієї кризи. У категоріально-понятійному апараті гуманітарних наук нещодавно з'явився новий термін «Антикрихкість» (англ. antifragile) - властивість системи, при якій зіткнення з перешкодами будь-якого характеру не лише дозволяють їй залишитися неураженою, але й еволюціонувати у більш досконалу форму існування.

Це поняття – неологізм, був уведений Н.Н. Талебом, американським економістом, для пояснення властивості будь-якої (політичної, економічної, ідеологічної тощо) системи відновлюватися і вдосконалюватися після зіткнення з непередбачуваними подіями, потрясіннями та стресорами. Згідно Н. Талебу, невірною є теза, що протилежним станом поняття «крихкість» є «міцність», оскільки міцні системи є уразливими перед непередбачуваністю. Також, «неуразливі» і «еластичні» системи під дією мінливості і безладу залишаються лише неушкодженими або повертаються у попередній стан, у той час, як антикрихка система внаслідок потрясінь переходить на новий, більш досконалий рівень. Цією властивістю володіє усе, що змінюється з часом: еволюція, революції, політичні системи, технічні інновації, стійкість бактерій до антибіотиків тощо. Антикрихкою є система, елементи якої готові для перебудови та заміни.

Усвідомлення механізмів антикрихкості, на думку Н.Н. Талеба, дозволить скласти системний список рекомендацій, який зробить імовірним прийняття непередбачуваних рішень в умовах невизначеності у сфері бізнесу, політики, медицини та інших сферах життєдіяльності, у випадках, коли домінує невідомість, непрозорість або неповне розуміння того, що відбувається. Разом з тим, Н.Н. Талеб не відкидає факту, що абсолютна неуразливість є недосяжною, проте наголошує на необхідності конструювання механізму, за допомогою якого система повинна постійно поновлюватися та отримувати вигоду з непередбачуваних подій та потрясінь.

Так, за Н. Талебом, прикладом крихких систем є централізована національна держава і нью-йоркська банківська система, а антикрихкими - децентралізована система міст-держав і Силіконова долина.

Використовуючи теорію Н. Талеба у вирішенні кризи в системі освіти, вважаємо, що гуманітарні знання, які отримує людина під час навчання дозволяють сформувати антикрихку систему особистості, яка в майбутньому буде здатна не лише протидіяти стресам, пов'язаним з швидкоплинними процесами модернізації, але й стати активним членом їх конструювання. Гуманітарні фундаментальні знання дозволять їй аналізувати, синтезувати, проводити аналогії і узагальнення, а також моделювати нові форми, тобто дозволять не лише йти в ногу з прогресом, але й бути його рушієм.

Література

1. Талеб Нассим Николас Антихрупкість. Как извлечь выгоду из хаоса / Талеб Нассим Николас; пер. с англ. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. – 768 с

ЧЕКАЛЬ Леонід

СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОЇ ВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ГУМАНІТАРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Основними напрямками культурно–освітньої й науково–технічної європейської інтеграції України є впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково–технічних здобутків у країнах ЄС. Врешті-решт такі кроки мають сприяти підвищенню рівня європейської культурної ідентичності України та її інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально–освітнього та науково–технічного простору.

Стан вищої освіти в Україні нині значним чином зумовлюють: недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання її якості; повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально–виховний процес інноваційних та інформаційно–комунікаційних технологій; недостатній рівень соціально–

правового захисту учасників навчально–виховного процесу, відсутність цілісної системи соціально–економічних спонук у педагогічних і науково–педагогічних працівників, невисокий рівень заробітної плати таких працівників; низький рівень фінансово–економічного, матеріально–технічного, навчально–методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів; слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування освіти; відсутність системи стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності; недостатній розвиток громадського самоврядування у вузах, недосконалість механізмів залучення до управління освітою та її оновленням громадських організацій та інституцій.

У цьому контексті особливих підходів потребує вирішення проблем модернізації викладання гуманітарних наук. Це зумовлено передусім тим, що сам процес гуманітарного пізнання неможливо уявити як певний прогресуючий процес занурення до глибин власне самого предмету гуманітарного пізнання, виявлення нових його характеристик і якостей. Тут постає проблема саме чіткого визначення, фіксації предмету гуманітарних наук – як це присутнє у природничих науках. Гуманітарні науки взагалі не приймають чітких дефініцій, емпірично виважених і окреслених визначень. Можливо, саме цим і пояснюється той факт, що гуманітарні дослідження з часом набувають усе більшої актуальності та пізнавальної цінності. Завданням гуманітарних наук і є визначення саме тієї глибинної дійсності, до якої їй належить гуманітарне знання.

Та реальність, на яку спрямоване гуманітарне пізнання, є, передусім, соціально–історичним світом, цариною людини. І цей світ не може бути репрезентованим як існуючий сам по собі. Він майже не відкривається для нас у своїй безпосередній наявності. Цей світ існує для нас так, як він зберігся в свідомості, пам'яті людства; як він переданий сучасності, тобто – опосередкований мовою. А мова постає тут як універсальне середовище, у якому тільки й можливе гуманітарне пізнання дійсності. Предмет гуманітарних наук неможливо адекватно сприйняти й окреслити, не враховуючи таку його складову, як залученого до нього суб'єкта, який пізнає світ. Ця залученість справляє настільки потужний вплив на саме гуманітарне знання, що доводиться констатувати зміщення акцентів від того, що досліджується – на того, хто власне досліджує. Тобто цінність і значення дослідження вимірюється у даному випадку не масштабом самих фактів. А швидше - навпаки: факти набувають для нас значущості лише завдяки тому, хто зумів їх подати.

Людина пізнає своє минуле не зі звичайної цікавості щодо того, що колись було. Вона не відсторонена від свого минулого. Пізнаючи його, людина пізнає саму себе. І в цьому ми вбачаємо найважливішу специфіку гуманітарного пізнання, на відміну від пізнання світу природничими науками. Природниче пізнання є пізнанням іншого. Воно переймається дослідженням певної реальності, яка є відмінною від нього самого. Натомість, - гуманітарне пізнання є різновидом самопізнання. Гуманітарні науки є цариною людського духу, який пізнає самого себе. Цим можна пояснити ті труднощі, які виникають за умов адаптації вузівських курсів «Філософії» чи «Релігієзнавства» до вимог кредитно–модульної системи навчання. З особливою очевидністю ці труднощі постають, коли йдеться про тестовий контроль знань студентів. Філософське знання дуже умовно може бути підданим такій схематизації й структуруванню. Тести з філософії чи релігієзнавства можуть бути актуальними лише як певний проміжний контроль знань щодо визначення шельгу понять–категорій або - щодо ідентифікації певних філософів в контексті філософських течій чи напрямків, а також певної історичної доби, з якою пов'язане дане ім'я. При цьому «за дужками» такого процесу контролю залишається величезний глибинний масив гуманітарного знання – знання іншого гатунку. Таке знання не піддається тестуванню і розкривається лише в процесі живого спілкування, або – частково – підчас виконання самостійної письмової роботи.

У діяльності викладача гуманітарних дисциплін основним чинником, який впливає на увесь процес навчання і виховання, - є спілкування, оскільки сама мета й завдання навчання реалізуються в процесі взаємодії викладача з тими, хто навчається. Для продуктивної

комунікативної діяльності викладач повинен знати про те, що спілкування з необхідністю присутнє в усій системі педагогічного впливу, кожній його складовій. А це означає - вміння одночасно конструювати особливості своєї поведінки, тобто стиль спілкування, і конструювати самі виразні засоби комунікативного впливу.

SHANDRUK Svitlana

SYSTEMATIC REFORM OF TEACHER EDUCATION IN THE USA

Higher teacher education in the United States has received much scrutiny in the recent past from the federal and state governments, the press and the general public. In response to this scrutiny, a number of blue ribbon panels have been formed to examine how effectively higher teacher education is serving American society. The 21st century finds the attention paid to higher teacher education in the United States at record levels. This first decade of the 21st century has seen a number of calls for reform and changes to higher teacher education and how it serves American society.

Systemic reform is a concept that has emerged in education policy in 1990-th. As with most general concepts, it is defined and used in different ways by different people and in different contexts. Systemic reform embodies three integral components: (1) the promotion of ambitious student outcomes for all students; (2) alignment of policy approaches and the actions of various policy institutions to promote such outcomes; and (3) restructuring the governance system to support improved achievement. This conceptualization is based on the writings of M.S. Smith and J. O'Day, who argue that neither the top-down reforms nor their antithesis, the bottom-up reforms, of the 1980s will improve schools or learning. What is needed is a coherent systemic strategy that takes advantage of the resources of each level of the education system, that adds content to the restructuring movement, and that establishes expectations that all students will acquire deep understanding of subject matter and complex thinking skills. Preservice professional programs would shift from an emphasis on credit collection in subject areas to an emphasis on preparing teachers to teach the content expected of students, while inservice professional development opportunities would enable instructional staff to develop and refine their expertise in the content of the state frameworks and in effective pedagogical approaches. School-level personnel would develop specific curricula, programs and pedagogies designed to achieve the statewide goals. To do this job, schools must be given sufficient autonomy and resources to shape their programs to meet local conditions and the needs of their students [1, P.21-22].

Teacher preparation programs play an essential role in elementary and secondary education system of the USA, which relies on them to recruit, select, and prepare approximately 200,000 future teachers every year. Strong programs recruit, select, and prepare teachers who have or learn the skills and knowledge they need to be hired into teaching positions, be retained in them, and lead their students to strong learning gains. Weak programs set minimal standards for entry and graduation. They produce inadequately trained teachers whose students do not make sufficient academic progress [3].

A broader effort by the Obama Administration is to ensure an effective, well-supported teacher for every child. They build on work currently being advanced through the Race to the Top and enabled by the Administration's reform of the No Child Left Behind Act. These existing initiatives form a comprehensive agenda to recruit, prepare, place, support, develop, and advance teachers to promote effective teaching at every stage of the career pipeline:

1. Recruitment. Through the TEACH recruitment campaign, launched in October 2010 and accessible at www.TEACH.gov the Administration has worked to promote the teaching profession and recruit high-potential, diverse individuals, including recent graduates and mid-career professionals, into teaching.

2. Preparation. In addition to the proposals outlined in the document *Our Future, Our Teachers: The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement*, the

Administration has already invested over \$140 million in innovative programs that provide intensive clinical training to prepare the next generation of teachers. With funds made available from Congress through the American Recovery and Reinvestment Act, the Obama Administration was able to offer 5 years of support for 40 projects under the Teacher Quality Partnership program. These grants will prepare teachers, based on the model of effective teaching residency programs, supporting partnerships between colleges, universities, and high-need schools to provide novice teachers with comprehensive induction in their first years of teaching and to support new pathways for those entering the profession from other fields.

3. In-service development and support. Through Race to the Top and the Administration's ESEA Flexibility plans, new state systems of teacher evaluation and support will ensure that all teachers – both veteran teachers and recent graduates of preparation programs – receive professional development and career advancement opportunities that are aligned with their identified strengths and needs [2; 3].

The goal of American education reform is that every teacher should receive the high-quality preparation and support they need, so that every student can have the effective teachers they deserve. The goals of the reform may need to strike a balance between current and desired practice, between old and new ways.

References

1. Goertz M. Studies of Education Reform: Systemic Reform. Volume I: Findings and Conclusions / M.E.Goertz, R.E.Floden, J.O'Day. – U. S. Department of Education, 1995. – 184 p.
2. The No Child Left Behind Act. – Accessed on June 1, 2011 at <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.
3. U.S. Department of Education, Our Future, Our Teachers: The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement, Washington, D.C., 2011. available at the Department's website at <http://www.2ed.gov/inits/ed/index/html>.

ШИНКРУК Василь

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Я. А. КОМЕНСЬКОГО

Серед педагогів Нового часу особливе місце належить видатному педагогу – Яну Амосу Коменському.

Філософ-гуманіст, громадський діяч, вчений посів чільне місце в боротьбі проти відживаючих середньовічних норм в науці і культурі, у вихованні та освіті.

Я.А.Коменського по праву можна назвати батьком сучасної педагогіки. Він один із перших спробував відшукати і систематизувати об'єктивні закономірності виховання і навчання, дати відповіді на питання, на які не відповіла педагогіка минулого.

У найфундаментальнішій педагогічній праці «Велика дидактика» Я.А.Коменський порушив питання освіти, навчання, виховання, шкільництва, педагогічної психології, сімейного виховання; сформулював сенсуалістичні педагогічні принципи – джерелом пізнання для людини слугує насамперед її чуттєвий досвід.

Я. А. Коменський став засновником ґрунтового вчення про сутність, основні принципи і методи навчання, класно-урочну систему. У «Великій дидактиці» учений визначив сутність і завдання освіти, яка покликана служити людині для вдосконалення її розуму, мови і рук, щоб вона могла все потрібне осмислювати, висловити і правильно вчиняти.

Видатний педагог виступав за енциклопедичність, посиленість і доцільність змісту освіти, єдність і наступність шкіл усіх типів, пропонував концентричний спосіб викладу навчального матеріалу [2, с. 132–133].

У своїх творах він обґрунтував основні принципи навчання: наочності, свідомості, міцності засвоєння знань, послідовності та систематичності, доступності, емоційного навчання. На його думку, їх дотримання зробить навчання легким, ґрунтовним і коротким.

Керуючись принципом сенсуалізму, Я. А. Коменський вводить «золоте правило дидактики». Вчений педагог сформулював його так: «Нехай буде золотим правилом для тих, хто навчає: все, що тільки можна, надавати для сприйняття чуттями: видиме – зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотиком – дотиком. Якщо якісь знання можна сприймати кількома чуттями, нехай ці чуття будуть використані» [1].

Я.А.Коменський створив нові підручники, замість застарілих середньовічних. Найвідоміші з них – «Відкриті двері мов і всіх наук», «Видимий світ у малюнках». Вважав, що підручники мають бути окремими для кожного класу, доступними для розуміння учнями, написані гарною мовою, відповідати віковим особливостям дітей; у них не повинно бути нічого зайвого.

Учений ввів поняття навчального року з поділом його на чверті та канікули, запровадив перевідні іспити в кінці року, різні види контролю й перевірки успішності учнів, розмірковував про організацію навчального дня в школі.

Я.А.Коменський був переконаний, що освіта людини повинна сприяти її моральності, формуванню мудрості, поміркованості, мужності й справедливості – головних моральних якостей гуманної людини. До основних методів морального виховання відносив приклад наставника (порядного життя батьків, учителів, товаришів), вправи, привчання, любов, дружню бесіду).

Він мріяв про ті часи, коли війни і ворожнеча між людьми і людськими спільнотами стануть неможливими. Самі ж взаємини між людьми стануть гуманними, такими, що дозволять у повній мірі реалізувати визначальну християнську чесноту «Возлюби ближнього».

Видатний педагог наголошував на тому, що успіхи школи в навчанні й вихованні учнів залежать передусім від учителя, а професія педагога є «найпочеснішою під сонцем», а тому «найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями» [1]. Педагог має любити свою справу, бути працьовитим, ентузіастом, сповненим життям, діяльним і чуйним, любити учнів, ставитися до них по-батьківськи, бути високоосвіченою людиною. У педагогові він бачив не лише вчителя, а й вихователя.

Мета виховання, на думку Я.А.Коменського, зводиться до підготовки людини до життя на небі і добродесного життя на землі і передбачає три ступені: оволодіння мудрістю (розумове виховання), добродесністю (моральне виховання), благочестям (релігійне виховання).

Навчання, на думку Я. А. Коменського, має бути природовідповідним. Він вважав, що характерному віковому періоду (дитинство, отрочтво, юність, зрілість) відповідає материнська школа, школа рідної мови, латинська школа, академія. Для тих, хто хоче продовжувати навчання, корисними будуть подорожі.

Отже, Я. А. Коменський вважається засновником дидактики, автором класно-урочної системи навчання, він виступав за енциклопедичність, доступність і доцільність змісту освіти, єдність і наступність шкіл усіх типів, пропонував концентричний спосіб викладу навчального матеріалу, сформулював «золоте правило дидактики», вважав, що освіта неможлива без виховання, а школа без дисципліни.

Література

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Ян-Амос Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
2. Шинкарук В. Д. Теорія та практика соціального виховання в зарубіжних країнах (для студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка») / В. Д Шинкарук, Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник. – К. : ЦП «Компринт», 2015. – 236 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Одним з актуальних завдань розвитку та реформування освітньої галузі в Україні є формування правового поля вищої освіти. Удосконалення законодавчої бази у сфері вищої освіти є першою необхідною умовою реалізації державної освітньої політики. У часи колишнього СРСР Україна не мала свого правового освітнього поля. Нормативно-правова база, яка регулювала діяльність освітньої галузі, відтворювала тоталітарну практику соціального (партійного) контролю над людиною.

Утвердження України як незалежної держави та входження у європейський і світовий освітньо-науковий простір вимагає формування нормативно-правової бази, запровадження на всіх рівнях державних освітніх стандартів, створення надійного правового, соціального та економічного захисту. Цю проблему досліджували вітчизняні науковці: В. Андрущенко, В. Бобров, В. Дзоз, О. Жабенко, О. Зайченко, І. Каленюк, В. Козубняк, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, О. Мінаєв, М. Михайліченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, Н. Островерхова, Н. Протасова, О. Падалка, Н. Подольчак, В. Шинкарук та ін.

За часів незалежності України зроблені важливі практичні кроки щодо нормативно-законодавчого забезпечення вищої освіти. У 1991 році прийнято Закон України "Про освіту", який визначив основні принципи розвитку вищої освіти, закріпив повноваження державних органів управління, навчальних закладів щодо реалізації державної політики та визначив освіту як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Питання вищої освіти розглядалися Верховною Радою України під час проведення Днів Уряду "Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні" (2001 р.), на парламентських слуханнях «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» (2004 р.), а також слуханнях Комітету з питань науки і освіти «Удосконалення законодавчого забезпечення розвитку вищої освіти в Україні в контексті підготовки нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (2008 р.) та ін.

Освітня діяльність на території України, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», прийнятого Верховною Радою України від 01.07.2014 № 1556-VII, здійснюється вищими навчальними закладами. Особливе місце серед яких займають ті, які досягли найвищих показників у своїй діяльності щодо використання інтелектуального потенціалу нації, реалізації ідеї національного відродження та надано статус національного. Положення про національний заклад затверджено Указом глави держави від 16 червня 1995 р.

Контроль за діяльністю освітніх закладів щодо реалізації єдиної державної політики в галузі освіти здійснюється Державною інспекцією закладів освіти при Міносвіти, яка створена постановою Кабінету Міністрів України від 17 вересня 1992 р.

Система нормативно-правових актів, що регламентує функціонування вищої освіти України, дає можливість забезпечувати відповідність освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки фахівців вимогам суспільства. Сьогодні в Україні розроблений і діє Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти".

Аналіз нормативно-правових актів про вищу освіту свідчить, що при всій прогресивності нормативно-правових документів, прийнятих в останні роки й спрямованих на розвиток системи освіти, для них все ще характерна суперечливість і неоднозначність тлумачення.

Фактором, що стримує розвиток вищої школи, є відсутність науково обґрунтованих нормативів матеріально-технічного та фінансового забезпечення, а також нормативів державного замовлення на підготовку фахівців. Реформування вищої освіти потребує внесення суттєвих змін до нормативно-правових актів в бюджетному законодавстві та

податковій політиці. Потребує також вдосконалення законодавча база щодо участі громадськості в діяльності органів державного управління освітою.

Досягнення українською освітою сучасного світового рівня значною мірою залежить саме від стану її нормативно-правової бази. Освітянське законодавство має орієнтувати розвиток галузі в площині ринкових відносин, тому мають бути переосмислені норми, які регулюють навчально-виховний процес, особливо його практичну складову.

Для вирішення проблем, що виникають у процесі функціонування системи вищої освіти, потрібне подальше вдосконалення і розвиток правової бази, зокрема внесення відповідних доповнень і змін у чинні закони, прийняття нових законодавчих актів та інших нормативно-правових документів.

Недосконалість національного нормативно-правового забезпечення системи вищої освіти гальмує її розвиток, а підписання у травні 2005 року Болонської Декларації потребує імплементації її положень у чинне законодавство в галузі вищої освіти.

*ШОСТАК Анатолій
РУДИК Ярослав*

МОТИВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ: РОЛЬ ВНУТРІШНЬОУНІВЕРСИТЕТСЬКИХ РЕЙТИНГІВ

В умовах жорсткої конкуренції між університетами все більшу роль відіграють рейтинги, які проводить Міністерство освіти і науки України та різні міжнародні організації. Процес рейтингування як ВНЗ і його структурних підрозділів, так і окремих науково-педагогічних працівників (НПП) являє собою оцінку науково-педагогічної, матеріально-ресурсної та організаційної діяльності про що, власне, і йде мова у даній роботі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, присвячених проблемі мотивації професійного самовдосконалення особистості дозволяє стверджувати, що її розробкою займалися і займаються психологи та педагоги різних наукових шкіл, починаючи з біхевіоризму й до гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки. Мотивація професійного самовдосконалення педагогічних працівників є предметом досліджень таких видатних вчених як О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Є.П. Ільїн, О.Б. Орлов, В.О. Сластьонін та ін. Слід також звернути особливу увагу на праці, виконані колективом співробітників під керівництвом С.М. Ніколаєнка та В.Г. Кременя.

Варто відзначити, що мотивації професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ у структурі їх готовності до педагогічної діяльності із послідуєчим визначенням рейтингу не було присвячено ґрунтовних праць. Очевидно, проблема була не на часі. Донедавна зустрічалися лише окремі статті, пізніше з'явилися дисертації. Готовність викладача до науково-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-вмотивованим явищем, що визначає рівень розвитку професійних знань, умінь та ефективність їх застосування. У структурі готовності майбутнього викладача до науково-педагогічної діяльності доцільно виділити декілька компонентів: 1) мотиваційний; 2) змістовно-операційний; 3) рефлексивний.

Багато запитань поступає автору розробки щодо соціальних наслідків впроваджених методик. Скажемо відверто, ці наслідки серйозні, навіть дуже. Рейтинг «проїхався» по долі, по сім'ї кожного НПП, кожного педагогічного працівника та обслуговуючого персоналу всіх кафедр НУБіПУ та його відокремлених структурних підрозділів. І це проявляється не лише у розмірі зарплатні і, відповідно, у розмірі пенсії, а ще й у кар'єрному зрості, статусі, авторитеті у колективі, зрештою, у внутрішній впевненості, стабільному і комфортному самопочутті. Все це разом є потужною складовою фізичного і духовного здоров'я працівника, запорукою його продуктивності, самовіддачі, оптимізму і творчості.

Ефективний керівник повинен завжди дбати про своїх працівників і мотивувати їх до праці, але не лише нагородами та преміями. Потрібно використовувати і такі мотивуючі засоби як: прохання, порада, навіювання, примус, психологічне підкорення групі, покарання,

критика, осуд, наказ, вказівка, розпорядження. Проте всі ці засоби мотивування не діятимуть поки вони не стануть включати в свою сферу інтереси, потреби, бажання, зацікавленість працівника. Необхідно формувати в кожного працівника почуття власника, залучати людей до праці згідно з їхніми здібностями. Треба забезпечити такі умови, за яких працівник буде прагнути безперервно розвивати свої здібності та реалізувати їх на практиці. У сучасних умовах зазнала істотних змін мотивація управління персоналом: переважного значення набули соціально-економічні та соціально-психологічні методи управління персоналом над адміністративними; управління тепер спрямоване на здійснення співробітництва персоналу й адміністрації для досягнення накреслених цілей; одержав розвиток принцип колегіальності в управлінні. Метою управління персоналом стало спонукання до розвитку їх здібностей для більш інтенсивної і продуктивної праці. Вважається, що керівник повинен не наказувати своїм підлеглим, а спрямовувати їх зусилля, допомагати розкриттю їх здібностей, формувати навколо себе групу однодумців. Всі вищеперелічені нюанси мотиваційного менеджменту закладені у двох розроблених нами методиках визначення рейтингу.

Слід ще відзначити, що у користувачів і до цього часу виникає багато запитань. Ми уважно вивчаємо різні зауваження і пропозиції, постійно удосконалюємо механізм системи і можемо з гордістю сказати, що наша методика вже імплементована у десятках ВНЗ України різних галузей і рівнів акредитації. Розроблені методики (обидві) – це ефективний інструмент для керівника, який отримує безпосередній зворотній зв'язок з кожним із суб'єктів діяльності університету.

Література

1. Шостак А.В. Рейтингове оцінювання як елемент системи моніторингу якості освіти в університеті // Сучасна освіта. Всеукраїнський щомісячний журнал. – К., 2010. – №7(70). <http://s-osvita.com.ua/content/view/522/116/>
2. Шостак А.В. Як підрахувати якість освіти // Сучасна освіта. Всеукраїнський щомісячний журнал. – К., 2010. – №9(71). <http://s-osvita.com.ua/content/view/551/116/>
3. Шостак А.В. Рейтинг як потужна складова мотиваційного менеджменту // Наука та інновації в НУБіП України. Збірник завершених наукових та інноваційних розробок –К., 2010. № 1(7). С. 74. http://nubip.edu.ua/sites/default/files/u39/vch_nau_2010.pdf
4. The method for rating determination of research and educational workers, structural divisions and an institution of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (NULES) Anatoliy Shostak – Professor at Technical Education and Research Institute of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine/ THE JOURNAL «INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED AND FUNDAMENTAL RESEARCH» (ISSN 1996-3955) - Мюнхен, 2014 <http://www.science-sd.com/457-24717>

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

*БАЙБАКОВА Ольга,
ПОВІДАЙЧИК Оксана*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Одним із наслідків глобальних змін є зростання інтересу до проблеми взаємодії культур та культурної ідентичності народів. В умовах інтенсивного розвитку засобів комунікації міжкультурні контакти значно розширилися. Однак, незважаючи на міжнародну комунікацію, існують ситуації, коли представникам різних культурних груп не вдається досягти згоди з тих чи інших питань. Це відбувається не тільки внаслідок змістових чи принципових розбіжностей в їх позиціях, але й через те, що на ґрунті розходження культурних традицій чи звичок, обумовлених культурною специфікою бачення світу і способів сприйняття та інтерпретації подій, контактуючі сторони не можуть правильно

сприйняти інформацію, зрозуміти і прийняти позицію іншої людини. Зазвичай в основі цієї позиції лежать інші культурні цінності, релігійні погляди, спосіб життя.

Як зазначають вчені (Т. Астафурова, Ф. Бацевич, М. Галицька, О. Казакова, К. Мальцева, І. М'язова та ін.), компетентність у вирішенні ситуацій міжкультурної взаємодії визнається як одна з важливих професійних вимог до фахівців, які реалізують різноманітні інтеграційні стратегії. Для соціальних працівників міжкультурна компетентність також є необхідною складовою, оскільки надавати кваліфіковану та ефективну допомогу в сучасному світі міжкультурної взаємодії без зазначеної професійної характеристики вкрай складно. Для того, щоб взаємодія між представниками різних культур була ефективною, вона (взаємодія), в міру необхідності, повинна враховувати принципи і механізми міжкультурної комунікації.

Термін «міжкультурна комунікація» з'явився в науковому обігу в 50-х роках минулого століття. Першими до вивчення даної проблеми долучилися науковці в США, де виникла необхідність дослідження питання конфронтації різних расових та етнічних груп.

У широкому розумінні міжкультурна комунікація – це різноманітні форми взаємодії індивідів, груп або організацій, які належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання значущості культурних відмінностей, їх усвідомлення, розуміння і адекватне врахування в процесі комунікації [1]. Адже головна мета і сенс будь-якого комунікативного процесу – це бажання бути зрозумілим партнером, що передбачає необхідність максимально повно і точно донести свою інформацію, знання і досвід до співрозмовника. А це означає, що ефективність спілкування прямо пропорційна рівню взаєморозуміння між комунікантами.

Вперше поняття міжкультурної комунікації було сформульовано американськими вченими Г. Трейдером і Е. Холлом, які розглядали його як ідеальну мету, до якої повинна прагнути людина у своєму бажанні якнайкраще, ефективніше адаптуватися до навколишнього світу. Е. Холл прийшов до висновку про необхідність навчання культурі спілкування з іншими народами («якщо культура може бути вивчена, то це означає, що вона може викладатися іншим»), тобто першим запропонував зробити міжкультурну комунікацію не тільки предметом наукових досліджень, але й самостійною навчальною дисципліною. На думку вченого, головна мета дослідження проблеми міжкультурної комунікації – це вивчення практичних потреб представників різних культур для їх успішного спілкування один з одним. Він вперше став розглядати спілкування як вид діяльності, який піддається вивченню й аналізу, що дозволило йому надалі розвивати власну комунікативну теорію «культурних моделей взаємодії» [2].

З часом з'явилося кілька наукових напрямків в рамках самої міжкультурної комунікації. Представниками одного з них стали К. Клакхон і Ф. Стродбек, які запропонували власну методологію вивчення культур різних народів. Основні відмінності культур, з позиції цих авторів, можна встановити за такими концептами як оцінка людської природи (the human nature orientation), ставлення людини до природи (the man-nature orientation), відношення до поняття часу (the time orientation), оцінка активності/ пасивності (the activity orientation) [1].

Засновниками іншого напрямку є Л. Самовар і Р. Портер, наукові інтереси яких пов'язані з дослідженням питань вербального і невербального спілкування. Особливу увагу вони приділяють проблемі інтерпретації невербальної поведінки, враховуючи те, що невербальні символи, які позитивно оцінюються однією культурою, можуть отримати негативну інтерпретацію у носіїв іншої культури.

Розвиток сучасних теорій міжкультурної комунікації доповнено новими напрямками і аспектами дослідження. Основними з них є вивчення питання адаптації до «іншокультурного» середовища, проблеми культурного шоку тощо.

Таким чином, ґрунтуючись на результатах досліджень, під міжкультурною комунікацією будемо розуміти сукупність специфічних форм взаємовідносин і спілкування між індивідами і групами, які належать до різних культур.

Література

1. Садохин А. Л. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) / А. Л. Садохин // *Общественные науки и современность*. – №3. – 2008. – С. 156 – 166.
2. Hall E.T. *The silent language* / E.T. Hall. – Garden City, N.Y.: Anchor, 1959. – 217 p.

БІЛАН Сергій

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Революція Гідності та боротьба за свободу України створили умови для появи нової української ідеї – ідеї гідності, свободи і майбутнього. Україна перейшла в новітню добу історії, український народ отримав унікальний шанс побудувати державу, що вимагає свідомого вибору та пошуку сучасних напрямів поступу, першочергових пріоритетів та індикаторів належних оборонних, соціально-економічних, організаційних, політико-правових умов становлення та розвитку громадянського суспільства.

Культурний простір продовжує продукувати в громадян України істотні відмінності у світоглядних, ціннісних орієнтаціях, поглядах на минуле і майбутнє країни, шляхи її подальшого розвитку. Це вимагає підвищення якості професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин, оскільки рівень їх кваліфікації на сьогоднішній день не відповідає інноваційним світовим тенденціям і зростаючим потребам в умовах інформаційно-технологічного розвитку та урахування етнопонаціональних, соціально-культурних та інших особливостей різних регіонів, забезпечення конкурентоспроможності держави і нації в сучасному світі.

Фахівці у галузі країнознавства – це експерти, політологи-міжнародники та перекладачі, які знаються на країнах і регіонах світу (їх географії, історії, особливостях економічного, політичного, культурного, етнопонаціонального, духовного розвитку, демографічній ситуації, міграційних процесах, екологічних проблемах, міжконфесійних стосунках тощо), вивчають відповідні іноземні мови і є спроможними аналізувати вплив глобальних та регіональних чинників на зовнішню політику держав і міжнародні відносини.

Функціональні обов'язки фахівця з країнознавства насамперед полягають у пошукові і обробці спеціальної інформації, як політичного, економічного, культурно-духовного, так і міжнародно-правового характеру, у перекладі, складанні документів та листуванні, виконанні аналітичних, консультативних, експертних функцій щодо особливостей розвитку окремих країн і регіонів та забезпеченні тим самим міжнародних контактів і переговорів у сфері зовнішніх відносин держави та недержавних структур, розвитку туристичного бізнесу тощо.

Відтак, майбутні фахівці у галузі міжнародних відносин мають бути підготовленими до міжкультурної комунікації з представниками інших національностей, здатні вести діалог і з повагою ставитися до культурних відмінностей.

Міжкультурна комунікація як наука вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та мовно-культурних спільнот. Вона передбачає обмін інформацією, почуттями, думками між представниками різних культур, коли один учасник виявляє культурну різницю іншого, і має місце в бізнесі, туризмі, спорті, особистих контактах, науковому та освітньому світі тощо.

Диверсифікація міжнародних відносин України та розширення взаємодії країни з різними народами, етносами та культурами актуалізує питання про культурну самобутність і культурні відмінності. На сучасному етапі Україна посідає не надто привабливе місце у світовому інформаційному просторі. Про нашу країну мало знають представники інших країн, у більшості випадків їхні знання, а, відповідно, й уявлення є помилковими.

Подальша інтеграція України в світовий економічний, культурний і освітній простір вимагає створення кардинального нового іміджу держави, тому саме міжкультурна

компетентність, під якою сучасні науковці, розуміють сукупність професійних якостей, що включає: теоретичні знання щодо національних культур, психологічні властивості (відвертість, гнучкість, терпимість, готовність працювати з представниками інших культур) та практичні навички ефективних міжкультурних комунікацій, повинна стати однією з найважливіших характеристик фахівця у галузі міжнародних відносин.

Зі збільшенням міждержавних та міжкультурних взаємодій зростає значення та роль уміння фахівця визначати культурні особливості народів, поважати їх та певним чином знаходити спільну мову. Міжкультурна комунікація як особливий вид комунікації припускає спілкування між носіями різних мов і різних культур, співставлення яких виявляє не тільки загальне, універсальне, але й специфічне, національне, самобутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів. Міжкультурна комунікація передбачає розуміння та порозуміння, що означає: розуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою.

Отже, у зв'язку із необхідністю моделювання ситуацій і прогнозування розвитку суспільних подій та явищ, на перший план виступає різнобічний аналіз найважливіших проблем тих країн, з якими Україна має тісні зв'язки, що в свою чергу активізує практику дво - і багатовекторність відносин між країнами. За таких умов, здатність правильно і науково обґрунтовано передбачати ситуацію з урахуванням усезростаючої кількості, подекуди протилежно спрямованих соціально-економічних і суспільно-політичних факторів, стає головним і найдорожчим вмінням аналітиків, на основі якого зростає прогностична направленість і практична значимість здатності фахівця враховувати українську самобутність, соціальне і культурне надбання нації, потребу у формуванні громадянина як інтелектуально-культурної, професійно освіченої, творчої особистості, здатної працювати в складних політичних, полікультурних та мультирелігійних вимірах.

ГАМАНЮК Віма

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ЗМІСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Знання однієї, а краще двох іноземних мов є сьогодні ознакою якісної професійної освіти, незалежно від напряму підготовки фахівця та його спеціалізації. Однак, знання іноземних мов обов'язково включає і здатність до міжкультурного спілкування. Поняття «міжкультурна комунікація» розуміється значно ширше, аніж просте порозуміння співрозмовників, які належать до різних мовних і культурних спільнот. Воно підкреслює значимість знань культури іншого в процесі спілкування, вказує на те, що результати спілкування, його ефективність залежать від багатьох чинників, одним із яких є здатність і готовність співрозмовників зрозуміти й прийняти культурні відмінності один одного. Це залежить не тільки від природної здатності особи позитивно налаштуватися на сприйняття іншої культури, але й передбачає наявність елементарних знань про неї.

У змісті іншомовної освіти як фахівців немовних спеціальностей, так і філологів, міжкультурні знання мають посідати належне місце. Дійсно, сучасні програми з іноземної мови виділяють серед обов'язкових компетенцій міжкультурну, але на практиці, особливо на немовних факультетах, де на іноземну мову відводиться лише 2 години на тиждень протягом першого року навчання, досягти бажаного рівня міжкультурної компетенції неможливо. Причини криються насамперед у неналежному рівні підготовки випускників шкіл, знання яких часто не досягають рівня B2, тож, навчання у виші перетворюється на систематизацію недоотриманих у системі шкільної освіти знань. Крім того, ЗНО з іноземної мови не містить завдань, які б тестували рівень міжкультурних знань, і вчителі часто зосереджуються на загальнономовній підготовці учнів, а міжкультурні аспекти залишають поза увагою.

Однак, зважаючи на багатомовність та полікультурність сучасного суспільства, спричиненими такими факторами, як глобалізація, інтеграція, міграція, мета навчання мов відтепер не досконале володіння однією-двома іноземними мовами, а недосконале оволодіння частковими компетенціями, роль міжкультурних аспектів навчання суттєво

змінилася. Недостатнє опанування мов на рівні А1-А2, який не є достатнім для запобіганні непорозуміннь, спричинених недосконалим і не всеохоплюючим володінням мовами, може компенсуватися принаймні на рівні невербального спілкування і за рахунок міжкультурних знань, тим більше, що існує спільна екзистенційна платформа, яка є єдиною для представників усіх культур.

В цьому сенсі варто звернутися до розуміння поняття «культура» і до його структури, як у широкому, так і у вузькому смислах. Виходячи з розуміння культури у вузькому сенсі (література, мистецтво, архітектура, музика тощо), то для міжкультурної комунікації ці аспекти важливі, але вони не є тим, що може призвести до тотального непорозуміння. Культура ж як система концептів, переконань, цінностей, поведінка, спосіб життя, упередження, релігія, міміка, жести тощо – це може стати підґрунтям для ворожого ставлення і конфліктів.

Людина формується під впливом не лише суспільних норм, культури свого народу, вона зазнає різних впливів, які неможливо для кожної окремої особи звести до якоїсь єдиної системи. Слід бути свідомими того, що кожна людина є продуктом людства в цілому, суспільства, в якому вона живе і власного світу, зі своїм форматом світобуття. Тож, зрозуміло, що, виходячи з такого розуміння культури, і культури різних народів не є чимось монолітним, а мають певні відмінності у своїй внутрішній структурі, тому що громадяни перебувають у різних контекстах, умови їх життя (географічні, соціальні, економічні) є відмінними, а отже неоднаковим є їхнє бачення оточення, їх погляди, ритм і спосіб життя.

Загальні відомості про людину, її цінності, потреби і правила співбуття дитина отримує у процесі виховання та отримуючи базову освіту, де відомості про власну культуру і міжкультурні знання засвоюються у процесі вивчення дисциплін шкільної програми. Важливим є міждисциплінарний підхід, адже у курсах географії, історії, суспільствознавства, літератури міститься інформація, що забезпечує знаннями про інші країни, їх ландшафти, релігію, економіку, політичні системи, культурний спадок, загальні та відмінні процеси у їхньому розвитку. Частково це готує до міжкультурної комунікації, і по аналогії з вивченням іноземних мов, де відбувається трансфер лінгвістичних знань, і у міжкультурному навчанні можна говорити про перенос засвоєних під час вивчення інших дисциплін трансфер міжкультурних знань.

Однак, існують і такі сфери, які не входять до змісту перелічених вище дисциплін, але є надважливими для розуміння способу життя «іншого». Саме ці знання мають становити зміст міжкультурного навчання, що відбувається у рамках іншомовної освіти. Робота з автентичними текстами є джерелом країнознавчої інформації. Засвоюються не тільки лексичні одиниці, серед яких і слова-реалії, але й відбувається контрастивне прочитання змісту про побут, ритм життя, особливості структури суспільства, ставлення до оточуючих, правил поведінки тощо. Щоб розуміти інших, недостатньо просто знати про їх цінності та правила життя. Усвідомлення того, що не існує «кращих» або «гірших» культур, формує толерантне ставлення до інших культур, а разом з цим виникає готовність їх зрозуміти, пробуджує бажання спілкуватися, створює умови для порозуміння.

Культура на індивідуальному, особистісному рівні, є найбільш не прогнозованою, тому що навіть у межах однієї культури її представники виявляють відмінності у розумінні і трактуванні культурних феноменів. Цей рівень не має специфічного змісту, а орієнтований на персональну налаштованість комунікантів на порозуміння, бажання знайти «спільну» мову.

ГЕРАСИМЧУК Валентина

ХУДОЖНЬО-СВІТОГЛЯДНІ ДЖЕРЕЛА ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Багатюще творче надбання і тернистий життєвий шлях Тараса Шевченка засвідчують універсальний характер його світорозуміння і світопочування. Культурні універсалії

попередніх епох засіли у художній свідомості Шевченка в усіх своїх значущих естетичних проявах. Від культури Київської Русі в ньому вкарбувалися духовні, естетичні і етичні основи широкого ранньохристиянського людинолюбства, велич візантійсько-руського піднесення, проникнення у душевні глибини ближнього, розуміння категорії божественного в естетичних категорійних вимірах – істинності, добротності, духовної і душевної краси. Міфологічні уявлення, фольклор, козацька культура спричинили в ньому вітальну непогамовну спрагу до життя – чуттєву і пізнавальну водночас. Він знав реальності життя, багато з яких не сприймалися ні його розумом, ні його серцем, проте попри це уява поета постійно малювала чуттєві провіденційні проекти його оптимістичних устремлінь, – в яких майбутнє, долаючи, здавалося б, непереборні перешкоди, поставало в осяйних кольорах.

Ренесансно-барокова, просвітницька доба відкладалася у свідомості Шевченка в естетичних поняттях відновлення, відродження, як можливість України змінюватися, безупинно йти до органічних і природних форм ідеального буття людини і народу. Причому шлях становлення України Шевченко бачив не у світлі магістрального принципу барокового світосприймання застиглих протилежностей, вічного тривання світлотіні, а в гегелівському діалектичному розумінні. М'ятежний дух Шевченка об'єктивізував усі суперечності, пропонуючи власні художні проекти їх зняття. І все у Тараса Шевченка склалося водночас, всі естетичні надбання попередніх епох переплавилися у його творчості у модусах потужних ідейно-художніх напрямках XIX ст., повно проявлених в українській культурі – романтизму і реалізму. Коли ми говоримо про художньо-естетичні течії, ми завжди підкреслюємо, що вони сформувалися у західній культурі, а потім прийшли в українську. Стосовно українського романтизму і реалізму, то часто складається враження, що ці течії сформувалися на українському ґрунті, наскільки ментально самобутній їх вияв саме в українській культурі. Теж саме враження складається від набутку Тараса Шевченка, його свідоме, позасвідоме і надсвідоме життя віддзеркалилося в його реалістичних і романтичних картинах, їх він творив з власної реальності і власної уяви. Зупиняючи реалістичні миті – прекрасні і жахливі, Шевченко глибиною і високим злетом своєї романтичної уяви художньо обрамляв їх за естетичними законами, підносячи ці миті прекрасного і жахливого, до естетичного знака. Слід зауважити, що і реалістичний метод відображення, і романтичний у творчості Шевченка набували своєрідного індивідуально окресленого вираження.

Романтизм – це насправді один із найпотужніших універсальних ідейно-художніх течій у світовій культурі, який започаткував нову світоглядну парадигму, і головне – творчий метод, основний принцип якого абсолютна і безмежна свобода творця [1; 2; 3]. Тарас Шевченко розгортав свої творчі задуми у річищі романтичного світосприймання, розуміючи його передовсім як духовну свободу особистості жити, мислити, висловлюватися відповідно до своїх ідейних переконань і естетичних уявлень.

Романтичне світосприймання, спираючись на філософсько-естетичні судження смаку І.Канта, Г.Гегеля про духовну сутність мистецтва [4; 5], про специфіку ідеального в ньому, а також про нерозв'язне протиріччя між низькою реальністю і несуголосим їй високим ідеалом, по суті вперше розгорнуло ідейно-філософський дискурс щодо існуючого і належного в естетичній думці, і, що найцінніше, в реальності. Гегель, запропонувавши діалектичний метод та принцип історизму, надав широкі методологічні можливості пов'язувати естетичні проблеми, проблеми мистецтва в розрізі історичного бачення, у щільній взаємодії з реальним життям суспільства, з реальним досвідом реального народу і реальної людини. Істотна суть гегелівського історизму полягала в тому, що він розумів, що в процесі розвитку людства видозмінюється і його духовна складова, адже функції мистецтва лежать не тільки в естетичній площині, а і в соціальній, в ідеологічній тощо. Мистецтво ніколи більше не відповідатиме, констатував Гегель, «духу часу». «Дух нашого сучасного світу, . – писав він у своїй «Естетиці», . – точніше кажучи, дух нашої релігії і нашої, заснованої на розумі культурі, піднісся, напевне, над тим рівнем, на якому мистецтво являло собою вищу форму усвідомлення абсолютного» [5: (1:15)]. Цілком зрозуміло, що Гегель, хоч і був діалектиком і сповідував принцип історизму, але ключові поняття *прогрес* і *розвиток* в

його часи розглядалися як лінійні і орієнтувалися на майбутню індустріальну епоху. Наразі ми переконалися, виходячи із сучасних реалій, що людство має й інші нелінійні моделі свого розвитку, зокрема по спіралі. У часи Гегеля навряд чи хто послуговувався поняттям *регрес*, що так часто звучить сьогодні. В усі часи були митці, які пристосовувалися з різних причин до суспільного ідеалу своєї епохи і намагалися відобразити саме його, але були митці, які шукали нелінійних способів відображення. До таких можна віднести і Тараса Шевченка. Адже він, по суті, «опонує Гегелю», сприймав мистецтво і як реаліст, як узагальнене відображення реальності, водночас творячи свою художню реальність і як романтик; з одного боку, не обходячи її кричущих протилежностей, з другого, . – пропонуючи свій ідеальний, а то й утопічний шлях зняття цих суперечностей, тому що його ірраціональне чуття не сприймало неприродних, неорганічних, ніким ніколи не обґрунтованих передовсім соціальних усталеностей. . До речі, суспільний ідеал, який би виражав «дух часу», Тарас Шевченко сформував сам, виходячи з естетичної сутності етнічного буття свого народу, яке вважав ідеальним буттям. Джерелом художньої практики Тараса Шевченка завжди була художня синкретична культура його народу, з її цілісним колективним світосприйманням, перейнята національним духом. Тарас Шевченко втілює тезу Гердера про «рівнозначність» культур, витворивши свій суспільний ідеал, свої уявлення про належне. Причому в річищі романтичного ідеалу як еталону, зразка – чи то йдеться про особисті чесноти, про міжособистісні взаємини, про духовні цінності, про облаштування суспільства тощо, . – автор в усіх цих модусах стверджував належне як істинне, як етичне, аксіологічне, соціальне ідеал. Тому в центрі його художніх і естетичних шукань, його творчих устремлень, образ, до речі, інтенсивно розроблюваний в романтичному мистецтві, . – образ народу і його представників.

Висновки

1. Універсальний характер світорозуміння і світопочування Тараса Шевченка, проявлений в його художній свідомості, в його культурно-естетичних універсальностях, складався на ґрунті попередніх епох. Міфологічні уявлення, народна, козацька культура резонували у його творчості вітальністю, чуттєвою і пізнавальною спрагою до життя. Київська Русь вкарбувалася духовними, естетичними і етичними проявами ранньохристиянського людинолюбства, проникненням у душевні глибини ближнього, розумінням категорії божественного в естетичних категорійних вимірах – істинності, добротності, духовної і душевної краси. Ренесансно-барокова доба оптимістичними провіденційними устремліннями в майбутнє.

2. Художньо-світоглядні течії романтизму і реалізму в естетиці Тараса Шевченка, як і у всій українській культурі проявилися настільки ментально самобутньо, що складається враження, що ці течії сформувалися на українському ґрунті. Естетичний набуток Тараса Шевченка, його свідоме, позасвідоме і надсвідоме життя віддзеркалилося в його реалістичних і романтичних картинах, їх він творив з власної реальності і власної уяви.

ДАНИЛОВА Тетяна

КАТЕГОРІЯ ЧАСУ В КУЛЬТУРІ: МОНОХРОННІ ТА ПОЛІХРОННІ КУЛЬТУРИ Е.ХОЛЛА

Культурні відмінності можуть викликати серйозні зіткнення, якщо взяти до уваги той факт, що культурні особливості є більш усталеними, ригідними, ніж економічні та політичні. Отже, стає очевидним, що поряд з економікою і політикою міжкультурна комунікація виступає важливим фактором регулювання як внутрішнього життя, так і взаємин між країнами. Міжкультурна комунікація [4] забезпечує взаємодію підсистем культури всередині суспільства, індивідів у межах однієї культури або на рівні міжкультурного спілкування, а також між культурами різних часів. У процесі міжкультурної комунікації передається і засвоюється соціокультурний досвід; відбувається зміна ціннісних орієнтацій суб'єктів, які взаємодіють між собою; формуються нові особистісні якості. Це процес, в якому

різноманітні вектори соціокультурної взаємодії не виключають, а взаємообумовлюють один одного. Динаміка міжкультурної комунікації проявляється в безперервному розвитку, зростанні взаєморозуміння в різних сферах соціального життя і на різних рівнях (цивілізаційному, національному, міжгруповому, міжособистісному). У результаті інтенсифікації тривалих контактів між представниками різних культур люди усвідомлюють, що світ є значно меншим, ніж уявлявся раніше, і що для його збереження необхідно визнати абсолютну цінність розмаїття світових культур. Таким чином, міжкультурна проблематика - в особистому житті, у сфері праці та політики - набуває у наші дні суттєвого значення. Завдяки засобам масової комунікації людина здатна вийти за межі свого «маленького» світу й ознайомитися з проблемами інших людей, які належать до інших культур.

Славетний американський антрополог Едвард Холл - засновник міжкультурної комунікації як окремої галузі знань. В своїх роботах він описав, як світогляд та поведінка людей значною мірою визначаються цілим комплексом несвідомих культурних патернів. У роботі «Німа мова» [3] він у загальних рисах окреслив як теорію культури, так і механізми контролю поведінки людей з боку самої культури. У «Прихованому вимірі» [2] він представив нову науку - проксеміку - галузь соціальної психології та семіотики, що вивчає просторові та часові знакові системи спілкування. Пізніше своє інтегральне бачення культури він запропонував у книзі «Поza культурою» [1].

На думку Е. Холла, культура не є монолітною. Він виділив десять первинних видів людської діяльності, які назвав системами первинних повідомлень. Однією з них є темпоральність. Темпоральні моделі (моделі часу) безпосередньо визначають комунікативну поведінку людей. Е. Холл запропонував теорію монохронних і поліхронних культур.

Перша система часу (монохронна) характеризується зосередженістю на чомусь одному в даний проміжок часу. Представники монохронної культури сприймають час лінійно: він розпадається на сегменти і структурується. Час виступає як реальність, що представляє собою певну цінність. Саме в такому контексті виникає формула «час - це гроші». Для представників монохронної культури дуже важливо планувати свій час. Час виступає такою самою приватною власністю, як і матеріальні речі. Представники монохронних культур чітко сконцентровані на одній дії і не можуть займатися нічим іншим. Вони пунктуальні, відповідальні, дотримуються всіх домовленостей. Таке сприйняття часу існує і в сфері міжособистісних відносин. Негативна реакція на втручання і перешкоди у діяльності, уявлення про недоторканність особистої сфери є непорушними засадами в даному типі культури. Подібне сприйняття часу є характерним для представників США, Канади, країн північної Європи, Німеччини, Швейцарії, Великої Британії.

Жителі Латинської Америки, арабського регіону, Середземномор'я є представниками поліхронної культури. Для них кожен день, кожна подія приховує у собі елемент невідомого, непередбачуваного. Планування свого часу в даному випадку не виступає пріоритетом. Для таких людей спілкування з іншими грає важливішу роль, аніж результат діяльності. Представник поліхронної культури може виконувати кілька різних справ в один і той самий проміжок часу. Для нього час не відіграє суттєвої ролі, він може часто міняти свої плани. Чи буде він пунктуальний, залежить від того, в яких стосунках він перебуває з іншою людиною.

У міжкультурному діалозі надзвичайно важливо враховувати схильність особистості до монохронного чи поліхронного типу культури, оскільки поведінка представників різних культур може істотно відрізнятись. Теорія Е. Холла допомагає зрозуміти носіїв інших культурних традицій, їх ставлення до світу і комунікативні моделі, сприяє вмінню взаємодіяти з представниками інших культур.

Література

1. Hall, E. *Beyond Culture* / E. Hall. - Anchor, 1977. - 320 p.
2. Hall, E. *The Hidden Dimension* / E. Hall. - Anchor, 1990. - 240 p.
3. Hall, E. *The Silent Language* / E. Hall. - Doubleday, 1990. - 209 p.

4. Trager, G. Culture and Communication: A Model and an Analysis / G. Trager, E. Hall // Explorations – 1954. – № 3. – P. 157–249.

ДЕМИДЕНКО Ярослава

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АВАНГАРДИЗМУ У СУЧАСНІЙ ПОСТМОДЕРНІЙ ФІЛОСОФІЇ

Постмодернізм - явище, характерне в останні десятиліття для Заходу, що виразилося в конструктивній критиці принципів класичного раціоналізму і традиційних орієнтирів метафізичного мислення. Наявність численних цікавих концепцій постмодернізму свідчить про виникнення нової культурної ситуації, проте постмодернізм не має чіткого парадигматичного визначення. Постмодернізм не є логічним поняттям. Тому неправомірна логічна, або хронологічна локалізація постмодернізму, хоча така можливість не виключається.

Постмодернізм можна розглядати як особливий тип світогляду, орієнтований на формування такого життєвого простору, в якому головними цінностями стають свобода, спонтанність діяльності людини, ігрове начало. Постмодерністська свідомість спрямована на заперечення будь-яких норм і традицій - етичних, естетичних, методологічних; на відмову від авторитетів будь-якого рівня, починаючи від держави, великої національної ідеї, моральних парадигм і закінчуючи правилами поведінки людини у спілкуванні з іншими.

Постмодернізм як течія до якої залучені філософія, естетика, мистецтво, наука, - найбільш характеризується мультикультурністю, кроскультурністю, транскультурністю постіндустріалізму. Процеси формування постіндустріальної культури набувають у кінці століття виразну форму. Їх найголовнішою ознакою є новий, неklasичний тип пріоритетів – технічного, а не соціального, - прогресу, виробництва інформації, а не речей, природного, а не міського стилю життя і типу культури, біологічного, а не механічного, - часу; домінування нелінійних темпоральних структур над лінійними. Суттєві трансформації в контексті постіндустріальної культури переживає і мистецтво. Воно переорієнтовується з художнього твору на процес його створення, з автора – на масову аудиторію, з вербальності на тілесність. Все більшу роль набувають комп'ютерні методи виробництва артефактів. Постіндустріальна культура в цілому орієнтується на світ уяви, сновидінь, несвідоме як найбільш відповідний хаотичності, абсурдності постмодерністської картини світу. З такою орієнтацією пов'язане визначення переходу від модерністської свідомості до постмодерністської.

На нашу думку, філософію, естетику і мистецтво постмодернізму необхідно розглядати на основі пов'язуючої їх загальної основи - культури постмодернізму. Постмодерна культура охоплює широке коло феноменів матеріального і духовного життя. У політичній культурі це - розвиток різних форм постутопічної політичної думки. У філософії – перемога постметафізики, постраціоналізма, постемпіризма (постструктуралізм, постфрейдизм, постаналітична філософія). В етиці - постгуманізм постпуританського світу, моральна амбівалентність особистості. Сукупність цих феноменів свідчить про формування постцивілізації, чия сутність дозволяє прояснити художньо-естетичний постмодернізм. Він відрізняється від інших естетичних течій і художніх стилів не хронологічно (після чого-небудь), а еволюційно (розвиток і перетворення феномена на щось інше за принципом зняття, з утриманням в новій формі характеристик попереднього періоду). Так, постструктуралізм в естетиці немислимий без структуралізму, постмодернізм у мистецтві - без модернізму. В той же час «пост» здатний перетворитися на «анти».

Масова культура постмодернізму і авангардизму мають значні відмінності. Естетика постмодернізму сформулювала нові критерії розрізнення високої і масової, профанної культури. Якщо авангардизм поривав із традицією, апелюючи безпосередньо до життя, то постмодернізм сприймає саме життя як текст, гру знаків і цитат, що вимагає деконструкції. Тому постмодернізм не потребує авангардистського заперечення класичної культури та її подальшого перекодування. Масова культура ж спочатку сприймається як профана, кічова,

тривіальна, ненормативна, невиразна, негарна, плоска. Однак, апіорно іронічне ставлення до неї дозволяє естетизувати її як оригінальну, альтернативну, іншу щодо класичної культури.

Авангардизм - це завжди життєнастрій, активна експансія назовні, перевлаштування життя, тому він дуже оптимістичний, життєствердний. Тільки оптиміст може претендувати на можливість описати непідвладне опису, вийти за межі раціонального. Авангардизм ірраціональний і водночас докорінно раціоналістичний. До того ж, ці два моменти не піддаються у ньому розмежуванню. Митець авангардизму прагне до влади над магією підсвідомого шляхом систематичного дослідження несвідомо уживаних мистецтвом прийомів впливу, але в той самий час він сам творить у владі підсвідомого, ірраціонального.

Авангардизм зруйнував традиційне буденне сприйняття й розуміння мистецтва, виявив хибність міфу про легкість сприйняття художнього твору. Місію авангардизму можна визначити як піднесення статусу мистецтва у суспільній свідомості від споживацького рівня до буттєво-світоглядного, утвердження складності, багатоплановості мистецтва тією ж мірою, що й відповідних характеристик ставлення людини до життя.

DYNIKOVA Liliya

“DIALOGUE OF CULTURES” PHENOMENON IN THE DISCOURSE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

In the end of XX century theory of social communications became basis of studying social systems and processes methodology. Concept of social communication is polysemic. It is studied as the process of social bonds formation; as the mechanism of meanings transferring; as the motion of meanings in the social time and space; as the basis of social exchange process; as the interchange of not only meanings, but the material and energetic exchange; as the exchange creating interrelations and generality. But anyway communication is presented as the process of interaction with the accent on its dialoguesness nature.

Concept of dialogue is used in the modern ontological theories of communication as the specific level of communication process in which personalities of members join together. Dialogical communication coincides with social and psychological nature of humans most of all and that's why it brings the most pleasure to its members.

In the process of communication inclusion to not only culture of ethnic group, but to the nationwide and panhuman culture takes place. This inclusion provides certain unity of social and ethnic groups and defines character of their interrelations. That's why, undoubtedly, studying of possible ways of integration of ethnic groups through their inclusion in the system of social relations due to communication processes is actual.

Nowadays in the globalization era with its direct influence on the social and culture aspects of existence communication between representatives gets importance, because solving of any issues takes place through the communication and perception of partner and through the aiming for the product, result of communication. As the culture provides human with the examples of thinking ways, visions, understanding and interpretation of world, culture and social dimension of globalization becomes more actual.

Interaction mechanism of culture and communication is determined by the two main tendencies. First tendency is connected with the dynamics of culture inner structure and this process is not isolated. Second tendency is connected with the outer reasons having an effect on the development of culture inner structures. Moreover, culture is not the passive area of outer influence, because culture of nation can be analyzed as the inner development and as the result of outer influence.

Cross-cultural dialogue takes role of integration of ethnical community. And also it predicts ability and desire to enter into relations characterized by mutual responsibility in the decision-making and common actions on the basis of tolerance. It gives rise to importance of creating “rules” in the dialogue of cultures. Dialogue of cultures can be regarded as the social model of

culturological development of personality based on the panhuman values. It predicts mutual understanding first of all. Members of dialogue should realize values of other culture as well as own culture.

In the process of intercultural communication two types of dialogue, direct and indirect, can be specified. Direct dialogue is taken between the bearers of different cultures. It is determined by culture and limited by the competency of members. Indirect dialogue, which occurs inside the culture, within its own structures, is caused by the way that meaning of foreign culture takes double position (as “foreign” and as “own”) initiating dialogue of culture with itself as with the “other”.

Cross-culture competency is required for the mutual understanding and dialogue construction. It includes realizing of differences in ideas, habits, cultural traditions, which belong to different nations; ability to see common and different between cultures and look at your own culture through the eyes of other nations.

Cross-culture competency predicts ability of successful communication with the representatives of other culture, i.e. ability of perception and understanding specific definitions, ideas, ways of thinking, feelings and actions of other culture representatives during interaction with them. And the culture competency correlates with culture literacy of members; coincidence of level provides efficiency of intercultural communication.

Dialogue of cultures based on the imperatives “own” and “foreign”, revealing in “foreign” features similar to “own”. It is performed using language. It reveals meaning of cultural texts and provides understanding of foreign culture and adaptation to it. Communication is a process of creation mutual senses through the symbols and the language takes leading role in it.

Character of dialogue depends on peculiarities of participants and on social conditions, i.e. peculiarities of society in general. Excluding cultural differences, gender, age, profession, social status of dialogue participants impact on the process of interpretation. That’s why stage of interculturality of each communication act depends on tolerance and own member’s experience.

Dialogue of cultures school aim is the education of human as the citizen of country and world with the qualities of humanity, tolerance, communicability, objectivity, ability of creative cooperation and adoption of panhuman values.

ДЯДЕЧКО Людмила

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В АСПЕКТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

На початку ХХІ століття відбуваються активні процеси взаємозв’язку між представниками різних етнокультурних спільнот. Глобалізоване суспільство впливає на міжкультурні зв’язки, які виникають під час ділових контактів у різних сферах діяльності людини. Тому сьогодні перед вищою школою гостро постала проблема підготовки фахівців, які могли б порозумітися не лише з діловими партнерами – представниками українського етносу, а й з тими, які представляють іншу культурну спільноту. Конкурентноздатний фахівець повинен уміти виходити на міжнародний рівень і налагоджувати контакти з іноземцями.

Термін «міжкультурна комунікація» був уведений до наукового обігу американцями Г. Трейгером і Е. Холлом у 1954 році, коли вийшла їх праця «Культура і комунікація». Опублікування такого дослідження, а пізніше й ряду інших праць з питань міжкультурного спілкування, пояснюється тим, що після закінчення Другої світової війни в Америці постала проблема налагодження дружніх контактів з іншими країнами, а отже, з представниками інших культур. Окрім того, в американському суспільстві виникла проблема расових конфліктів, яку вони вирішують до сьогодні.

Питання міжкультурної комунікації порушували у своїх працях такі російські й західні вчені, як І. Абакумова, А. Асмолов, В. Біблер, Б. Вульф, В. Золотухін, Ю. Прохоров, І. Стернін, С. Тер-Мінасова, Г. Олпорт, С. Хеллер, вітчизняні дослідники

Ф. Бацевич, І. Ковалинська, В. Манакін, К. Мальцева, І. М'язова, О. Селіванова, Н. Бідюк та інші.

Вітчизняний мовознавець Ф. Бацевич пропонує таке визначення поняття: «Міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1, с. 9]. Щоб у фахівців не виникло непорозуміннь під час спілкування на міжкультурному рівні, вони повинні вивчати особливості культурних і мовних традицій, що існують у певних народів.

Міжкультурна комунікація є «специфічним процесом взаємодії різних варіантів культури через вербальне та невербальне спілкування своїх і чужих носіїв культури і мови» [3, с. 7]. С. Тер-Мінасова слушно зауважує, що під час спілкування людей, що послуговуються різними мовами, мовні непорозуміння долаються значно швидше, ніж культурні [4, с. 32]. З огляду на окреслені проблеми, вкрай необхідно, щоб студенти ще в стінах університету вчили не лише іноземні мови, а й знайомилися з особливостями культурних традицій різних народів.

Студенти-магістри, що навчаються за спеціальністю «Соціальна педагогіка» в НУБіП України, на лекційних і практичних заняттях із дисципліни «Культура мовлення та ділового спілкування» мають можливість оволодіти культурою спілкування в аспекті міжкультурної комунікації, ознайомившись із діловим етикетом представників різних етносів. Культура спілкування сучасних фахівців спрямована на високий рівень виконання професійних обов'язків, вона охоплює комплекс знань і вмінь, які повинні застосовувати комуніканти в різних ділових ситуаціях. Студенти вивчають етикетні норми спілкування, прийняті в національній культурі й в інших культурних спільнотах, адже таке спілкування повинно відбуватись із урахуванням історично сформованих соціальних і культурних норм комунікативної взаємодії. Студенти вчать розуміти й застосовувати на практиці не лише вербальні засоби комунікативного впливу, а й невербальні компоненти міжкультурної комунікації. Це допоможе їм у майбутній професійній діяльності налагоджувати стосунки з іноземними партнерами, виходячи на міжнародний рівень.

З метою кращого оволодіння правилами етикету різних народів студентам на заняттях пропонуються підготувати доповіді з презентаціями на такі теми: «Діловий етикет представників Великої Британії», «Особливості ділового спілкування французів (німців, італійців, іспанців)», «Ділове спілкування представників європейських й арабських країн: порівняльний аспект», «Невербальна складова ділового спілкування українців» тощо. На практичних заняттях студенти моделюють типові ситуації ділової телефонної розмови з іноземними партнерами, проводять диспути на тему «Спілкування соціального педагога з представниками молодіжної субкультури», організовують круглі столи, присвячені проблемам міжкультурної комунікації в ділових сферах різних країн світу.

Отже, перед вищою школою сьогодні постало непросте завдання підготувати високопрофесійних фахівців, які в умовах глобалізації суспільства зможуть встановлювати ділові контакти з представниками інших етносів, інших культурних спільнот, які зможуть вести культурний діалог з іноземцями, послуговуючись як вербальними, так і невербальними засобами мови, уникаючи комунікативних непорозуміннь.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців / М. М. Галицька // Освітологічний дискурс. – № 2 (6). – 2014. [електронний ресурс] режим доступу: www/irbis-nbu.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?
3. Ковалинська І. В. Невербальна комунікація: навч. посібник / І. Ковалинська. – К.: Освіта України, 2014. – 289 с.

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 146 с.

ЗАЙЧЕНКО Іван

СОФІЯ РУСОВА ПРО МОРАЛЬНІ ЗАВДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

За переконанням С.Русової, українська національна школа – це, перш за все, школа рідної мови, демократична, безстанова, доступна для всіх, яка б «давала суцільне виховання», забезпечувала всебічний розвиток природних творчих задатків і здібностей кожної дитини, допомагала б молодій людині стати на шлях самостійної, творчої, чесної праці, широко знайомила учнів з основами наук, виробництва сільського господарства і промисловості, використовувала нові методи навчання й виховання, виховувала в праці. Відповідала б інтересам кожної дитини і всього українського народу.

Грунтом для виховання «є культ своєї Нації і Батьківщини, бо кожна Нація може тим більше бути корисною для Всесвіту, оскільки інтенсивно вона може реалізувати свої власні етнічні вартості» [3, с. 109]. Тому «Не може добра, раціонально збудована, школа йти вростіч з життям того, де вона існує, не оповідати на пекучі вимоги люду. Тим то вона стає неминуче національною, які б загальні підвалини їй не ставилися б» [2, с. 33].

«Підвалинами націоналізації школи бувають завше два начала: безпосередня націоналізація педагогічних засобів виховання і навчання цеб-то – рідна мова викладу і зміна програми з тенденцією внести ті науки, які дають найбільш громадській національній свідомості, – історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнаментика» [4, с. 6].

«Друга підвалина національної школи – це єднання її з людом, бо школа вже не стоїть самітно мов острів серед села, мов відокремлена від села фортеця русифікації, пригноблення людності, – а весело одчиняє двері й вікна селянському життю» [4, с. 6].

Завдання школи не лише в тому, щоб забезпечити міцні й ґрунтовні знання основ наук своїм вихованцям, сприяти виробленню наукового світогляду, але й сприяти вихованню високих морально-естетичних якостей, працелюбства, фізичного й психічного здоров'я. Школа є найкращим закладом, де можна виховувати найголовніші моральні засади.

«Метою морального виховання є – з дитини, якою вона є з природи, витворити різними засобами, що педагогічно нам прислужують, людину в найкращому значенні цього слова, розвиваючи до максимуму всі позитивні здібності, й зводячи до мінімуму всі її негативні нахили» [7, с. 64], «витворити з маленьких звірят – діток – громадян із чутливим розумінням справедливості, правди, з широким світоглядом щодо взаємних людських відносин і з ясним, урегульованим процесом думання» [6, с. 74]. «Моральне виховання має головним завданням виховати людину правдиву, мужню, справедливу в усіх своїх відносинах до людей» [5, с. 143].

«Головне завдання морального виховання – це вироблення характеру. Людину ми найбільш цінімо не за її знання, а за її характер, – він найбільше важить у зносинах людей між собою, він дає змогу людині досягнути найвищі моральні блага» [7, с. 62].

Велика місія учителя національної школи – в його руках майбутність народу. В національній школі вчитель не може не бути патріотом, щирим і глибоким. Моральний авторитет вчителя повинен стояти досить високо.

У кожної дитини є моральні і контрморальні риси. Треба вкорінювати в дітях основні людські чесноти. Волю до доброго можна виховати лише постійною дисципліною і роботою над собою. Для вихователя найважча річ – виробити мораль, щоб впевнено сказати дитині, це добро, правда, честь, а це зло, брехня, безчестя. Але треба намагатися, щоб дитина сама виробляла свій розум і свій характер, а не нав'язували їй свої думки й нахили.

«Треба, щоб діти звикали задумуватися й обмірковували свої вчинки. Не треба занадто керувати дитиною. Наші накази мають бути ясні й завжди відповідні силам дітей. Не треба моралізувати дітей, а так виховувати, щоб:

- 1) людські почуття перемагали в дитині тваринні інстинкти й нахили;
- 2) починаючи від третього року стежити за періодами розвитку дитини;
- 3) розвивати волю, щоб опанувати емоції й перемагати інстинкти;
- 4) утворювати добре оточення, подавати добрий приклад, розсудливо обмірковувати вчинки;
- 5) впливати на волю дитини і вчинки найкращими літературними творами;
- 6) дисципліна має бути природна, треба вказувати на наслідки поведінки;
- 7) авторитет вихователя мусить бути обмеженим;
- 8) абсолют добра ставити перед очі дітей;
- 9) треба розвивати високі почуття – естетичні, патріотичні, альтруїстичні» [Русова С. Воля й моральне виховання].

«Взагалі тут найкращий моральний вплив може мати добре оточення і праця з напрямком або соціально гуманним або високомистецьким, або патріотично-громадським; великий вплив у цьому періоді має і література, але тут рука вихователя відіграє порівняно малу роль, бо тут юнак весь піддається соціальним впливам, що відбиваються в літературі» [Там само].

Література

1. Русова С. Дидактика: Конспект лекцій, читаних в Укр. Педагог. Інституті ім. М. Драгоманова в 1924/25 р. – Прага: Сіяч, 1925. – 190 с.
2. Русова С. Ідейні підвалини школи / С.Русова // Світло. – 1913. – Кн. 8. – С. 33–38.
3. Русова С. Моральні завдання сучасної школи / С.Русова // Рідна школа. – Львів, 1938. – № 7. – С. 109–113.
4. Русова С.. Націоналізація школи / С.Русова // Вільна українська школа. – 1917. – № 1, рік перший, вересень. – С. 3 – 7.
5. Русова С. Нова школа соціального виховання / С.Русова. – Катеринослав-Ляйпціг: Українське видавництво в Катеринославі, 1924. – 150 с.
6. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С.Русова. – Прага: Сіяч, 1927. – 112 с.
7. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С.Русова. – Прага: Український громадський видавничий фонд, 1924. – 124 с.
8. Софія Русова. Теорія педагогіки на основі психології / С.Русова. – Прага: Сіяч, 1924.

КОЛБІНА Тетяна

МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтеграційні процеси у світі поставили першочергове завдання для системи освіти кожної країни – перетворити різноманітність мов і культур з перешкоди у спілкуванні людей на джерело взаємного збагачення та взаєморозуміння, виховувати студентську молодь у дусі толерантності до національно-культурних розбіжностей. Тож реформування іншомовної підготовки у ВНЗ передбачає не стільки оновлення змісту, методів і форм навчання, а передусім організацію навчання на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, що на практиці має означати відмову від домінування на заняттях суто мовних вправ на користь діялісно- й інтелектуально-орієнтованих завдань, які надають можливість вивчати іноземну мову як скарбницю своєї й іншої культури, різноманітної соціокультурної інформації, як основний засіб міжкультурного спілкування.

Іноземна мова для студентів є «місцем зустрічі» з іншою культурою, що відкриває нові горизонти для розширення знань, у процесі її вивчення відбувається національна самоідентифікація людини, а також усвідомлення різноманітності культур, які виявляються у побуті, виробництві, традиціях, системі соціальних норм та ціннісних орієнтацій, комунікативній поведінці її носіїв. У процесі вивчення іноземної мови студенти мають

засвоїти особливості процесу МКК (цілі, принципи досягнення взаєморозуміння), набути психоемоційної готовності сприйняття культурних розбіжностей.

Специфіка міжкультурної комунікації (МКК) визначається належністю її учасників до різних лінгвокультурних суспільств. МКК є комунікацією мовних особистостей, що являє, за відомим висловлюванням М. Бахтіна, взаємодію «свідомостей, що розмовляють». Мовна особистість в МКК розглядається як національно-специфічний тип комуніканта, який має культурно обумовлену ментальність, картину світу і систему цінностей, дотримується певних когнітивних підходів, мовних, поведінкових і комунікативних норм і потенційно здатний до міжкультурної трансформації.

Кожний учасник МКК, будучи мовною особистістю, є не тільки представником певного національно-культурного співтовариства й індивідуумом – носієм лише йому притаманних рис, ознак, знань і уявлень про світ, членом тих чи інших соціальних груп (сім'я, професія, конфесія, політична партія тощо), а й, насамперед, представником людства як біологічного виду. Оскільки індивідуальні, соціальні і національні особливості людини можуть спричиняти розбіжності під час здійснення МКК, то єдиний шлях для порозуміння – орієнтація на загальнолюдські цінності.

Засвоєння будь-якої іноземної мови як засобу пізнання іншої культури й комунікації є можливим на тій підставі, що кожна з мов має спільні характеристики і механізми функціонування. Система будь-якої мови складається з одиниць різних рівнів (фонологічного, семантичного, граматичного) і мережі відношень між ними (ієрархічних, синтагматичних і парадигматичних). Вони є лінгвістичними універсальностями, які притаманні для будь-якої мови. Мовні універсали виявляються у наявності таких ознак, як: канал комунікації (вокально-слуховий); сукупність схожих змістових категорій (наприклад, відношення між суб'єктом і предикатом, граматична категорія належності, оцінки, означеності / неозначеності, множини, поділ на тему і рему); загальні ознаки мовних структур усіх рівнів (фонетичного, лексико-семантичного, морфологічного, синтаксичного, стилістичного). Внутрішню структуру мови неможливо спостерігати безпосередньо, її можна сприймати тільки у вигляді продуктів мовленнєвої діяльності – текстів, що відтворюють конкретні мовленнєві ситуації реальної комунікації. Аналіз текстів (усних і письмових) дозволяє зрозуміти механізм дії універсальних логічних зв'язків у мовних структурах конкретної мови.

Вивчення будь-якої мови передбачає засвоєння її як системи, що складається з універсальних компонентів (фонетичного, лексичного, граматичного, орфографічного, стилістичного), а також набуття навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння і письмо).

У процесі вивчення мови необхідно засвоїти статичний компонент її структури (словниковий склад) та її динамічний механізм (значення граматичних категорій та систему граматичних правил), а також особливості їх вживання у конкретних мовленнєвих ситуаціях. У процесі комунікації лексичні одиниці, які зберігаються в пам'яті у «готовому вигляді», необхідно оперативно об'єднувати в закінчені за змістом висловлювання, що можливо здійснити за умови знання граматичних правил їх побудови і стильових закономірностей їх використання. Такий творчий акт потребує не тільки знання фонетики, лексики, граматики і стилістики, але й уміння орієнтуватися у комунікативній ситуації, гнучко й оперативно обирати лінгвістичні засоби. Набуття такого досвіду є можливим за умови організації вивчення іноземної мови на основі діяльнісного підходу як процесу МКК, який відтворює її особливості в реальному житті.

Міжкультурну компетентність студентів забезпечують, окрім її лінгвістичного складника, ще й такі: соціальний (здатність орієнтуватися в соціальній ситуації МКК й керувати нею); соціолінгвістичний (уміння обирати адекватні лінгвістичні форми і зміст відповідно до ситуації МКК, цілей і комунікативних намірів, соціальних і функціональних ролей у спілкуванні); соціокультурний (знання національно-культурної специфіки країни та вміння будувати свою вербальну й невербальну комунікативну поведінку згідно з цією

специфікою); дискурсивний (здатність виробляти певну стратегію і тактику спілкування з метою створення та інтерпретації текстів); стратегічний (спроможність компенсувати недостатній рівень володіння мовою, мовленнєвого та соціального досвіду МКК).

ЛЕСИК Ганна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК НАСЛІДОК СОЦІО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ

Суттєві зміни у соціальному устрої світу на межі ХХ-ХХІ століть, процеси глобалізації, освітньої євроінтеграції України актуалізують питання розширення кордонів і зближення культур. Таким чином у ситуації „стирання кордонів”, коли все частіше відбуваються обміни студентами и викладачами між країнами, набувають популярності короткотермінові навчальні програми для дорослих и дітей, розвивається науковий туризм, виникає проблема міжкультурної комунікації.

Інтенсифікація міжкультурної взаємодії породжує потребу в підготовці фахівців здатних до ефективної комунікації із представниками різних культур. Сучасний етап переходу до «суспільства знань» відбувається у більшості випадків за умов досягнення інформаційних потоків, де важливе місце займають уміння мислити, критично опрацьовувати інформацію, виокремлювати соціально-гуманітарні цінності, транслювати загальнолюдські цінності, виступати суб'єктом міжкультурної взаємодії, що загалом утверджує право рівності індивідів та наближає суспільство до реальності «єдність у різноманітності».

Рівень комфортності людини в інформаційному суспільстві залежить від рівня її взаємодії із середовищем, уміння бути переконливим, розуміння співбесідників у різних професійних та побутових ситуаціях. Належний рівень володіння міжкультурною комунікацією уможливує розширення кругозору, усвідомлення власних інтересів, культурних і духовних процесів у будь-якому суспільстві, тобто увиразнює власну картину світу. Суперечність між потребою у розвитку особистості та реальним рівнем комунікативної культури особистості висуває вимоги до комунікативної культури нової інформаційної доби, яка повинна відповідати умовам глобалізації, інформатизації, єдності людства.

У процесі соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців відбувається загальнокультурний розвиток і моральне виховання, усвідомлюються права і свободи особистості, формуються толерантне ставлення до оточення, виробляється готовність до міжкультурної комунікації. Система лінгвістичних й екстралінгвістичних знань, умінь и навичок, вивчення загальних закономірностей і характерних особливостей виникнення, функціонування, зміни різних типів та форм культурних концептів на певних етапах розвитку сприяють формування готовності успішно встановлювати, розвивати й удосконалювати взаємини з представниками різних культур.

На викладання даного блоку дисциплін відведено тридцять відсотків навчального часу і його потрібно використовувати економно, швидко, продуктивно, щоб навчити студентів професійно і логічно мислити і діяти. Знайомство зі світовою і українською культурою, історією, українською та англійською (іноземною) мовою тощо в університетському періоді дозволяє майбутньому фахівцеві одержати необхідні йому уявлення про предмети та явища, про форми й засоби духовного і морального освоєння людиною світу на різних історичних етапах розвитку.

Система університетської освіти, як найбільш стійкий соціальний інститут, вибудована на гуманістичних засадах, виконуючи свої функції – культуротворчу, культууроохоронну, має створювати умови для повноцінного мовного розвитку студентства. Давньогрецький філософ Платон відзначав, що мова є інструментом, за допомогою якого люди повідомляють один одному інформацію про різні предмети. Проте необхідно загострювати увагу ще й на культурі мовлення, риторському мистецтві, які уможливають

уникнути небажаних ситуацій у розмові із представниками інших культур. Тепер у численних масових формах мережевої взаємодії повноцінне вербальне спілкування часто заміщується скороченою комунікацією, часом в деформовано-ненормативному вигляді, з низькою орфографічною і пунктуаційною грамотністю, відзначене смисловим згортанням інформації. Аби протистояти таким явищам вища школа має докласти зусиль для виведення студентів в риторські аудиторії з метою відпрацювання навичок говоріння, розширення власного тезаурусу, культурної толерантності.

У результаті вивчення даних дисциплін візуалізується певним чином наявність структурно-функціональних взаємозв'язків та взаємозалежностей між культурою та комунікацією, що, погоджуючись із І. М'язовою, „дозволяє розглядати міжкультурну комунікацію як соціальний феномен. Вона забезпечує взаємодію між підсистемами культури всередині суспільства, індивідами в межах однієї культури та на рівні міжкультурної взаємодії, а також між одно- та різночасовими культурами. Останнім часом соціальна роль міжкультурної комунікації зростає внаслідок все більшої актуалізації та чіткішого окреслення проблем у взаємодії між культурами в процесі глобалізації” [2, с.7].

Таким чином, сьогодні вивчення блоку соціально-гуманітарних дисциплін перетворюються інтегровану міждисциплінарну єдність, що забезпечує цінність випускника вищого навчального закладу на ринку праці.

Література

1. Лесик Г.В. Тенденції соціально-гуманітарної підготовки в університетській освіті України кінця ХХ – початку ХХІ ст. / Г.В. Лесик // Біоресурси і природокористування: науковий журнал. – 2014. – №1–2. – Т.6. – С.171-176.
2. М'язова І.Ю. Між культурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03 – „Соціальна філософія та філософія історії”, – К., 2008. – 20 с.

МАЗУР Наталія

ОЦІННІ НОМІНАЦІЇ ОСІБ В МЕМУАРНИХ ТЕКСТАХ ДМИТРА ДОРОШЕНКА

«Мої спомини про давнє минуле» (1901-1914 роки) Д. Дорошенка репрезентують різні форми вираження категорії оцінки як одного із лінгвостилістичних засобів передавання емоційного стану та формування емотивного значення номінації. Сучасна лінгвостилістика звертає увагу на явище активізації аксіологічних сем у лексико-семантичних полях ад'єктивів; при цьому розкривається характер кваліфікативного потенціалу в непрямій, вторинній номінації.

У текстах Д. Дорошенка інформація про державних, громадсько-політичних, культурних діячів обов'язково доповнюється емоційно-експресивними характеристиками людей, описами особливостей їхньої вдачі пор.: «Тепер ми зустрілись з Петлюрою вже як товариші по роботі в «Раді». *Петлюра виявився людиною дуже приємної товариської вдачі, був живий, веселий, дотепний, мав гарний голос і любив співати*» [с. 122]; «Це була людина [Стебницький] *зовсім відмінної вдачі, ніж Лотоцький: наскільки Лотоцький був повний життя, експансивний, веселий, настільки Стебницький був завжди замкнений в собі, задуманий, ніби чогось засмучений*, – і літературний псевдонім, під яким він найчастіше писав, був «П. Смуток» [с. 81]. Модель опису людської вдачі поєднує нанизвані характеристичні прикметники і звороти двох типів: *хтось має вдачу; хтось є певної вдачі*.

Автор «Споминів» часто згадує конкретних людей, з якими довелося навчатися або працювати на громадській роботі. В оцінних структурах частотні слова – іменникові назви *людина, юнак, пані*, пор. контексти: «*Синявський був людина дуже енергійна, з великим розмахом і любив у всьому пишність*» [с. 144]; «*Ще у Вільні в останнім році моєї науки в гімназії познайомився я з молоденьким офіцером Іларіоном Козиненком... Був це дуже симпатичний юнак. Ми з ним зразу ж заприятельнулись*» [с. 59]; «*До Фінляндії їздила*

Шликевичівна, дуже елегантна гарна пані, і привозила в якімсь елегантному куфрі свій небезпечний багаж» [с. 80].

Особливу увагу звертає Д. Дорошенко на можливості публічно-мовної майстерності своїх знайомих викладачів, промовців, наприклад: *«Безперечно великим фаховцем у своїй ділянці – слов'янська мова – був білорус проф. Карський. Але він викладав страшенно монотонно і в'яло. Зовсім безбарвний був проф. Смирнов, що викладав стару російську літературу. З великим темпераментом викладав російську історію приятель галицьких москвофілів проф. Ів. Філевич, але він не мав ніякого авторитету в науці і був скоріше публіцистом, та й то слабеньким, ніж істориком...» [с. 49]; «...Ганкевич викладав ефектно, як добрий промовець, але його виклади здавались мені більше промовами на вічу, як науковими лекціями» [с. 88].*

Цікаві спостереження автора про відомих українських мовознавців, письменників, акторів як про мовні особистості, пор.: *«Вийшовши на пенсію [Маркович], оселився в маєтку своєї жінки на Волині й брав живу участь, не вважаючи на свої вже старші літа, в українському громадському житті. Але був більше знаний як талановитий, хоч не дуже плодотворний письменник, автор оповідань з народного життя... Був з його дуже дотепний оповідач, і скрізь, де він появлявся на людях, ставав він душею товариства» [с. 161]; «Михальчук очарував мене з першого разу. Була в ньому якась чутливість, що кожного прихилила до нього. А розповідав він так, що можна було слухати його спогади, мов якусь казку, мов роман» [с. 138]; «Працювати з Грінченком було не так-то й легко; з його був невсипущий, невтомний робітник, який не знав для себе спочинку, але за те вимагав такої ж праці від своїх співробітників» [с. 126].*

Номінації з емоційно-експресивним компонентом у «Споминах» Д. Дорошенка поєднують відомі тодішньому загальні риси характеру, вдачі відомих людей і авторське толерантне ставлення до цих людей. В ідіостилі автора мемуарів помітний інтерес до людей як цікавих співрозмовників, талановитих ораторів. Значення оцінки виступає в спогадах не як додатковий смисловий відтінок, а як основна семантика. Оцінно-образна характеристика наявна в характеристиці М. Грушевського, пор.: *«Грушевському закидали автократизм, самодержавне керування Товариством і самовільне порядкування його засобами. Що Грушевський був тяжкий чоловік, мав необмежену амбіцію, не зносив нікого з визначніших людей поруч з собою, оточував себе малими людьми, які вмiли підхліблювати йому, що досить було, наприклад, в якійсь рецензії на його книгу не вповні її похвалити й вказати в найделікатнішій формі на її недостачі, щоб він це приймав як образу для себе – все це ми знали, але це було в наших очах дрібницею в порівнянні до його великих заслуг перед українством, і ми охоче прощали йому, або, краще сказати, не зважали на його «гріхи», тим більше, що в очах ворогів він втілював у своїй особі цілий український рух...» [с. 184].*

У текстах Д. Дорошенка група оцінних структур, що стосуються характеристик людей за ідеологічними критеріями, кількісно найбільша, що зумовлено ставленням автора «Споминів» до української ідеї, пор.: *«Пробув я в гостях у Козиненків кілька день. Виявилось, що ціла молодша генерація Козиненків були свідомі українці» [с. 60]; «Я скоро зорієнтувався в полтавських урочистостях [відкриття пам'ятника Котляревського]. З'їзд був справді небувалий, можна сказати, з'їхалася вся свідомо національно Україна з усіх частин нашої землі» [с. 70]; «Ми вибрали нового голову [для Ради «Просвіта»] інженера Герасима Денисенка. Людина, не зв'язана державною службою, він готовий був увесь свій вільний час віддавати «Просвіті». Це був щирий український патріот, скромний, відданий справі, і працювати з ним було легко й приємно» [с. 169]. У досліджуваних текстах виявляємо синонімічні зв'язки між висловами: *свідомий українець* та *щирий український патріот*.*

Словосполучення *незрівняний агітатор, надзвичайно зручний національний агітатор* зафіксовано у таких контекстах: *«Серед катеринославців виникла думка видавати часопис, присвячений спеціально місцевому життю. Ініціатором тої думки був старий Микола Богуславський, що був, між іншим, незрівняним агітатором серед молоді, вмiючи притягати її до національної праці, ширення української книжки, закладання гуртків*

аматорів гри на бандурі» [с. 148]; «Татарин був, як я вже згадував, *надзвичайно зручний національний агітатор*» [с. 172].

Словосполучення *відданий українській справі, провідник українського національного руху, української ідеї* є стилістично маркованими, характерними для публіцистичних текстів, пор.: «Цікавий був Татарин: молодий ще хлопець, інтелігентний, завжди мовчазний, мав хист до писання і до фанатизму був *відданий українській справі*... Мав якийсь особливий талант агітувати й приєднувати людей до національної роботи» [с. 148]; «Приїзд Грушевського мав велике значіння. На той час *проф. Грушевський* уважався всіма нами за *провідника українського національного руху в Росії*. Його великі наукові й громадські заслуги, його надзвичайний організаційний талант створили йому великий авторитет і глибоку пошану. Він був у наших очах символом всеукраїнського єднання, його слово було для нас за тих часів законом. Він був саме в розцвіті своїх сил, повний енергії й широких планів» [с. 114].

Отже, оцінні номінації осіб, наявні в мемуарних текстах Д. Дорошенка, пов'язані з характеристикою людей за їхньою вдачею, талантом спілкування, ораторською майстерністю, ставленням до праці, а також за ідеологією – сприйманням української національної ідеї. Різноманітні оцінні номінації людей у тексті «Споминів» Д. Дорошенка синтезують характерні ознаки епістолярного, розмовного, художнього та публіцистичного стилів.

МАКСЮТА Микола

ДО КОНОТАЦІЙ ФЕНОМЕНА ГІДНОСТІ

Антропологічний поворот освітньої системи особливо активізувався у др. пол. 20 ст., коли у педагогічному процесі на першому плані поступово утверджувалися завдання й цінності формування гідної особистості, яка володіла б належними як фаховим, так і морально-інтелектуальним рівнями, нормами співіснування у сучасному надскладному світі, підготовлену до життя та володіючу потенціалом саморозвитку у науковій дійсності. Відповідно змінюються й вимоги до освітньої діяльності. Як форма реалізації навчально-виховального процесу та наукового дослідництва, університет, по суті, інтегрує різні аспекти життєдіяльності людини, у межах якої головні дійові особи – викладач і студент постійно перебувають в ситуації перманентного зіткнення інтересів, простір їх взаємодії є епіцентром університетського життя. І якщо визначальний смисл і головне завдання університету – це підготовка морально розвиненої, професійно компетентної особистості молодого науковця чи спеціаліста, то воно буде успішно вирішуватися якраз в умовах постійної оптимізації цих стосунків.

В аспекті ж ретрансляції знань педагогічний процес у першу чергу покликаний бути формою самореалізації духовно-інтелектуальних потенцій індивіда як доконечно екзистенційно закорінених. Переживання почуттів задоволення як навчальним процесом, так і результатами своєї праці, власної гідності, гордості та самоповаги повинні супроводжувати життя студента у сформованій у першу чергу духом науки та науковості університетській атмосфері. А це продуктивно здійснюється завдяки компетентнісній парадигмі освіти, оволодінню знаннями, уміннями та навиками віднаходження шляхів і засобів поглиблення реальних виявів індивідуальних можливостей та інтересів суб'єкта навчання. Важко прогнозовані подальші тенденції галузей виробництва і науки, сфер суспільства потребують від молодого фахівця інтелектуальної тренуваності, бути підготовленим до постійних та глибоких перетворень, володіти життєвою компетенцією. Життєві стратегії сьогоденного студента – самозбагачення і саморозвиток, не тільки, а можливо, навіть не стільки, саме по собі розширення і поглиблення знань, умінь та навиків, але реалізація цих процесів під кутом зору оволодіння професійною майстерністю, таємницями обраного фаху. Відповідними переорієнтаціями повинен відзначитися виховально-навчальний процес в цілому, по суті наскрізною для нього має бути компетентнісна спрямованість.

Останнє, як на наш погляд, ефективно реалізується завдяки широкому використанню методів особистісно орієнтованого активного навчання, коли педагогічний процес на шляхах активізації діяльності студента зосереджується на демонстрації можливостей трансформованої змістом освіти інтелектуально-духовної, соціокультурної значущості дослідницького за його природою наукового знання.

Дослідницька співпраця у педагогічному процесі відкриває широкий простір для поглибленого ознайомлення та наслідування студентом життєвої і пізнавальної ролі істотних особистісних інтелектуально-духовних, науково-пошукових рис викладача. Вона фактично повинна поціновуватись у статусі епіцентру різнопланових підходів, способів організації педагогічного процесу, спрямованого, у кінцевому підсумку, на формування гідності та самостійності – і поєднаної із активністю пізнавальною, і як якості особистості. Вихідною при цьому є самостійність пізнавальна, що зумовлюється її провідною роллю у діяльності виховально-навчальній, яка передбачає здатність самостійного бачення проблем та шляхів, підходів і способів їх вирішення, що, у свою чергу, пов'язано із уміннями та прагненнями до самостійного мислення.

Хоча нове наукове відкриття, із його істотними рисами, також повинно супроводжувати освітньо-виховну дослідницьку діяльність, все ж воно «перекривається» значимістю закономірностей і завдань педагогічного процесу, спрямованого на суб'єкта навчання, пробудження його психологічних, моральнісних якостей, гідності, самотворчості і самоутвердження. Його дослідницька діяльність підпорядкована закономірностям та діяльності педагогічній, педагогічні дії є провідними щодо дослідництва та інших методів і підходів педагогічного процесу пробудження, активізації інтелектуальних, особистісних якостей суб'єкта навчання. Наукове відкриття – мета і смисл науково-дослідницької діяльності. Мета ж педагогічного процесу полягає у тому, аби із використанням оптимально задіяних форм і видів педагогічної діяльності створити умови для розвитку самотворчої особистості. По суті це і є максимально соціально та культурно значиме унікальне «відкриття», яке завжди також є загальноновизнаним, самоцінним самовідкриттям гідного суб'єкта навчання. Пізнавальна діяльність та нові знання суб'єктом навчання переживаються і він «відкривається» новими особистісними рисами ставлення і до знань, і до можливих умов і напрямків їх реалізації, до дійсності в цілому на засадах відповідальності. Дослідництво у виховально-навчальному процесі дозволяє поступово долати його деяку відстороненість, позицію байдужого ставлення до наукових знань та науково-пізнавальної діяльності: той, хто особисто бере участь у наукових дослідженнях зовсім по-іншому, аніж до цього, відповідальніше, розуміюче сприймає і сам процес пізнання, і свою інтелектуально-пізнавальну налаштованість та діяльність, і сформовані нові знання.

МИСЮРА Тетяна

МІЖКУЛЬТУРНІ ТА КРОС-КУЛЬТУРНІ КОМУНІКАЦІЇ: СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Проблеми комунікації, її міжкультурні комунікації та крос-культурні прояви привертають пильну увагу дослідників, але осмислення аспектів, пов'язаних з крос-культурною комунікацією не має тривалої традиції. Остаточного визначення це поняття не набуло в жодній системі. Проблеми крос-культурної комунікації знаходяться у фокусі уваги багатьох дослідників, але спрямованість цих досліджень часто обмежена вивченням взаємодії представників різних етнічних груп, що співіснують у межах однієї держави. Зацікавленість проблемами міжкультурної та крос-культурної комунікації в США пов'язують з розвитком проектів допомоги країнам що розвиваються. Увага антропологів, психологів, культурологів, лінгвістів була зосереджена в основному на дослідженні навичок та вмінь міжкультурного спілкування з урахуванням культурних особливостей країн. У науковій літературі, зокрема у лінгвістиці, крос-культурні комунікації

розглядаються як складова частина міжкультурної комунікації, що вимагає критичного переосмислення.

Інтеграція знань в галузі крос-культурної комунікації здійснюється шляхом виявлення міжкультурних відмінностей, специфіки культур, як передумов її взаєморозуміння та взаємодії, виявлення механізму міжкультурного спілкування та факторів, що сприяють успішній адаптації суб'єктів міжкультурної та крос-культурної комунікації. Міжкультурна комунікація - це обмін інформацією, почуттями, думками між представниками різних культур, що реалізується через різні форми комунікації, основою яких є мова, як символічний код культури. У науковий дискурс поняття "міжкультурна комунікація" увійшло в 1954 році з виданням праці Е.Холла та Д.Трагера "Культура як комунікація: модель і аналіз", де міжкультурна комунікація розглядалась, як галузь людських відносин. Перші дослідження у галузі міжкультурної комунікації орієнтувалися на проблеми міжкультурних відмінностей, аналіз взаємовідношень між представниками різних культур та характерної поведінки носіїв культур (Дж. Кондон, Й.Фаті, Р.Бенедикт, Д.Горер, М.Мід та ін.). У напрямку теоретичної культурології працювали такі вчені як В.Межуєва та А.Атухіна, які розглядали культуру в контексті модернізації, глобалізації та діалогу культур. Дослідження Д.Б.Гудкова, В.Г.Зінченко, Т.Г. Грушевицької та В.Д. Попкова, І.А. Стерніна та М.А. Стерніної, В.О. Леонтович та інші інформують у своїх працях про характерні ознаки міжкультурної комунікації.

Аналіз теоретичних досліджень дає підстави визначити міжкультурну комунікацію як спілкування, що здійснюється в умовах значних культурно обумовлених відмінностей комунікативної компетентності її учасників. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники при прямому контакті використовують спеціальні дискурсивні стратегії, відмінні від тих, які використовують під час спілкування в межах однієї культури

Термін "крос-культурність" в перекладі з англійської мови означає перетин культур, взаємозв'язок, взаємопроникнення, синтез культур, співставлення культур, міжнародні відмінності. Крос-культурність вперше згадується у ХІХ столітті, а з часом починає вживатися в американській психології, педагогіці та філософії. Крос-культурність відіграє вирішальну роль у формуванні особистості і усвідомленні нею таких загальнолюдських цінностей як, толерантність, плюралізм, діалог, взаєморозуміння, прийняття своєї ідентичності, унікальності кожної культури. Крос-культурність виступає умовою можливості діалогу культур та полідискурсивності. Ці цінності суттєво змінюють цивілізаційну модель розвитку людства, в якій індивідуальне, особливе, рівне ментально, національно - специфічне розкривається на основі цих універсальних смислів. Завдяки крос-культурності у комунікативний процес вводяться елементи свободи та універсальності. Крос-культурна комунікація ґрунтується на методі порівняльного аналізу з умовою виявити та ідентифікувати подібне та специфічне (відмінне) в культурі.

Культурне розмаїття, відмінності між субкультурами, культурами різних народів та етносів, історичних епох та цивілізацій – це необхідна умова процесів крос-культурних комунікацій в освітньому сегменті інформаційного суспільства. Поняття "крос-культурної комунікації" є складовою сучасних освітніх дискурсів і в основному розглядається в межах антропологічної, психологічної, лінгвістичної, культурологічної проблематики

В дослідженнях крос-культурної комунікації з філософсько-світоглядної та культурологічних позицій виокремлюється аксіологічна проблематика, визначення взаємовпливу, взаємодії, синтезу культурних цінностей, як основи становлення, виховання, ідентифікації та соціалізації сучасної людини. Культурні цінності є основою формування та обміну знань, ідей, а процес спілкування, комунікативні стратегії виступають головним каталізатором смислової та ціннісної апробації.

Таким чином, крос-культурність створює принципово інші комунікативно-семантичні умови для діалогу між культурами ніж це було під час контактів локально-стаціонарних культур. Замість прямого перетинання як умови для діалогу між культурами і створення особливого міжкультурного поля спілкування, крос-культурна комунікація здійснюється

завдяки новоутворень у глобальному комунікативному полі. Діалог національних культур та субкультур проходить вже всередині цього поля, на його базі, використовуючи додаткові можливості та інтегративні механізми, але ні в якому разі не перешкоджає розвитку самобутності різних культур, навпаки дає поштовх для самоусвідомлення їх ментальної особливості.

Література

1. Американское коммуникативное поведение. Под ред. И.А. Стернина, М.А. Стерниной. – Воронеж, 2001. – С.91.
2. Ахутин А.В. Диалог культур. Коммуникативные стратегии / А.В. Ахутин // Теоретическая культурология. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. – 624 с. (Серия "Энциклопедия культурологии").
3. Берри Д.В. Кросс-культурная психология. Исследования и применения / Д.В. Берри, А.Х. Пуртинга. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – С. 351.
4. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения / Д.Б. Гудков. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 22.
5. Колесников А.С. Кросскультурное взаимодействие в современном мире и диалог / А.С. Колесников // Россия – Запад – Восток: Компаративные проблемы современной философии. Сайт "Философская антропология", 2004. – С. 86.
6. Trager, G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. New York. - 1954. – С. 55.

МОНАШЕНКО Анна

ПЕРЕКЛАД В СУЧАСНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

Переклад – це один із найдавніших видів людської діяльності. Спочатку переклади були усними, а з виникненням писемності з'явилися і письмові переклади. Численні археологічні знахідки підтверджують тисячолітню історію перекладу. Розвиток перекладацької діяльності відкрив людям широкий доступ до культурних надбань інших народів, зробив можливим розповсюдження релігійних та наукових учень, дав поштовх до міжнародної торгівлі і співробітництва. Багато народів зобов'язані перекладам формуванням своїх абеток та писемності взагалі [1, с. 43].

Л. Хорунжа підкреслює, що сучасне перекладознавство – результат міждисциплінарних досліджень, що використовують методи низки наук (літературознавства, когнітивної й експериментальної психології, нейрофізіології, етнографії тощо). За твердженням автора, воно сформувалося як самостійна наукова дисципліна переважно у другій половині ХХ-го сторіччя. Науковець зазначає, що передумовою розширення міжнародних контактів у всіх сферах людського спілкування стало збільшення потреби в перекладах і перекладачах у післявоєнний час. Початок серйозного вивчення лінгвістичних аспектів перекладу, на думку автора, поклали такі мовознавці як Я. Рецкер, Л. Бархударов («Мова і переклад»), А. Федоров («Вступ до теорії перекладу»). За кордоном перша книга, повністю присвячена лінгвістичним аспектам перекладу, з'явилася в 1958 році, її автори – Ж. Провіні і Ж. Дарбельне – назвали свою роботу «Порівняльна лінгвістика французької й англійської мов». У книзі здійснено порівняльний аналіз цих мов із метою вияву одиниць, що могли б замінити одна одну під час перекладу, хоча при цьому не завжди вказується, чи перевірялися виділені відповідності шляхом зіставлення в реальних умовах або перекладах, чи вони були обрані лише тому, що мають однакові значення в системах двох мов [4, с. 154].

Хоч вітчизняні й зарубіжні науковці звертають значну увагу на розробку теоретичних проблем перекладу, що пов'язані з усвідомленням самого явища перекладу, його процесуальності і способів досягнення прагматичної адекватності та еквівалентності, досі методика навчання письмового перекладу залишається недостатньо розробленою.

У сучасній науковій літературі теоретичні основи перекладознавства, його зміст і структура розглядають такі російські дослідники, як І. Алексеева, Л. Бархударов, В. Виноградов, В. Гак, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, А. Семенов,

А. Швейцер та ін. Окремі аспекти навчання письмового перекладу висвітлюються в роботах О. Бурукіної, Н. Гавриленко, Н. Кашириної, С. Королькової, Т. Попової, Д. Осипова, К. Тазіної та ін.

Проблеми перекладу з'ясовують українські науковці С. Засекін, О. Застровський, І. Літвін, С. Перова, Н. Сопилук, Л. Черноватий та ін. Серед сучасних дисертацій з цієї проблематики виділяються дослідження Т. Ганічевої, Т. Пасічник, З. Підручної, Н. Суханової та ін. Особливості перекладу текстів аграрної тематики розглядається в працях С. Амеліної, Н. Верченко, Н. Козлова, О. Сергєєва та ін. Серед закордонних науковців, що внесли суттєвий вклад у розвиток перекладознавства, виділяються Р. Белл (R. Bell), А. Гуртадо (A. Hurtado), О. Каде (O. Kade), Д. Келлі (D. Kelly), М. Ледерер (M. Lederer), С. Норд (C. Nord), А. Пум (A. Pym), Д. Робінсон (D. Robinson), Л. Салмон (L. Salmon), М. Снелл Хорнби (M. Snell-Hornby) та ін. Є. Матвєєва зазначає: «Сучасна теорія перекладу є молодого галуззю знань, яка стрімко розвивається. Її історія укладається в період творчого життя одного покоління. Це неминуче призводить до еволюції поглядів дослідників на одне і те ж явище. Змінюється положення теорії перекладу серед інших наук, змінюються і погляди вчених на її статус» [3, с. 211].

Отже, тільки в середині двадцятого сторіччя науковці почали систематично вивчати перекладацьку діяльність. У цей період на перший план вийшов переклад політичних, комерційних, науково-технічних та інших матеріалів ділового спрямування, де особливості індивідуально-авторського стилю, як правило, виявлялися незначними [2, с. 28]. У зв'язку з цим фахівці все більш чітко стали усвідомлювати, що основні труднощі перекладу і весь характер перекладацького процесу обумовлюються розбіжностями в структурах і правилах функціонування мов, що беруть участь у цьому процесі.

Література

1. Комиссаров В. Н. Общие принципы организации обучения переводу / В. Н. Комиссаров // Сборник науч. тр. МГЛУ. – Вып. 423. – М. : МГЛУ, 1996. – С. 23–33.
2. Комиссаров В.Н. Слово о переводе / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Международные отношения, 1973. – 206 с.
3. Матвеева Е. В. Современный переводчик: модель специалиста / Е. В. Матвеева // Вестник Башкирского университета. –2008. –Т. 13. – №1. – С. 211–213.
4. Хорунжа Л. А. Сутність і особливості професійної перекладацької діяльності / Л. А. Хорунжа // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. (Сер. : Філологія). – 2014. – № 11, Т. 1. – С. 154–156.

ОЛЕКСЕНКО Олена

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Актуальність проблеми підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД) до міжкультурної комунікації (МКК) обумовлено суперечностями між: об'єктивною потребою українського суспільства в менеджерах, які здатні ефективно працювати в міжкультурному середовищі, та недостатнім рівнем їхньої підготовки до МКК; між необхідністю вдосконалення педагогічного процесу та недостатньою розробленістю дидактичних засобів підготовки до МКК; між потребою майбутніх менеджерів у набутті міжкультурної компетентності та браком досліджень щодо науково обґрунтованої педагогічної системи їхньої підготовки.

Підготовка фахівців передбачає моделювання педагогічної системи, яка охоплює інваріантні елементи (мету, принципи, зміст, методи і форми навчальної діяльності), пов'язані між собою прямими й зворотними зв'язками.

На основі аспектного аналізу поняття «МКК» доведено, що визначення цілей підготовки майбутніх менеджерів до МКК необхідно здійснювати в процесі вивчення навчальних дисциплін (філософії, культурології, психології, іноземної мови, менеджменту

ЗЕД тощо) [1]. Із цього висновуємо, що основними цілями в процесі підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД до МКК мають стати такі: надання студентам знань щодо змісту, структури, функцій МКК та способів здобуття знань стосовно МКК, що передбачає всебічне вивчення об'єкта – процесу МКК, аналіз його закономірностей та особливостей; вироблення певних умінь і навичок щодо ефективного використання комунікативних засобів у ситуації МКК та управління міжкультурними конфліктами; формування професійно значущих якостей особистості (мотивації, рефлексивності, толерантності тощо). Окреслення цілей уможливило зіставлення необхідного й фактичного стану підготовленості студентів, що дозволяє коригувати цілі, констатувати позитивні зміни в їхній особистості, реалізовувати успішне просування в навчальній діяльності.

Педагогічні принципи підготовки студентів до МКК витікають із мети вищої освіти, необхідні для відбору основних напрямів досягнення педагогічних цілей підготовки студентів до МКК, пов'язують мету із засобами її досягнення, відтворюють характер відносин між учасниками педагогічного процесу. Систему педагогічних принципів визначаємо на основі факторного підходу, згідно з яким на діяльність особистості впливають взаємопов'язані фактори (об'єктивний, суб'єктивний, особистісний, людський) [2]. Вони є засобом взаємодії індивіда зі світом і зумовлюють виникнення протиріч, які можуть бути зменшені або усунені за допомогою педагогічних принципів, що реалізуються через певні правила [3]. Педагогічні принципи гуманізації вищої професійної освіти, професійної спрямованості підготовки студентів до МКК, цілісності педагогічного процесу, науковості змісту й методів навчання, індивідуалізації навчання, культуровідповідності, діалогу культур, самосвідомості є підґрунтям для оптимальної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД до МКК.

На основі принципів викладач відбирає компоненти змісту педагогічної системи, які відображають сформовану систему знань, умінь, навичок особистості, досвід її творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу [4]. З урахуванням структури комунікації, що відображає взаємопов'язані між собою перцептивний, інформаційно-комунікативний та інтерактивний аспекти, а також специфіки процесу МКК (особливий психологічний і емоційний стан особистості в ситуаціях МКК, відмінності світогляду, ціннісних орієнтацій, вербальних і невербальних засобів комунікації, комунікативних стратегій і стилів, норм поведінки) визначено ціннісно-мотиваційний, концептуально-гносеологічний, комунікативно-поведінковий компоненти змісту підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД до МКК. Набуті вміння й навички в рамках ціннісно-мотиваційного компонента створюють підґрунтя для формування необхідних професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців. Концептуально-гносеологічний компонент орієнтує майбутніх менеджерів ЗЕД на засвоєння знань щодо процесу МКК на основі багатоаспектного вивчення об'єкта. Комунікативно-поведінковий компонент уможливить набуття практичного досвіду з МКК: від репродукування способів діяльності за зразком до творчого пошуку нових знань і способів розв'язання проблемних завдань професійної діяльності.

Компоненти змісту підготовки визначають її оптимальність, разом із поставленою метою й виділеними принципами впливають на вибір методів навчання. Застосування й реалізація загальних і специфічних методів (колажування, навчальна аналогія, евристична бесіда, дебрифінг тощо) забезпечує ефективність у підготовці до МКК.

Отже, реалізація зазначеної педагогічної системи сприятиме перетворенню навчальних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх менеджерів, розвитку та закріпленню в них активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, гуманістичних цінностей у МКК.

Література

1. Олексенко О.О. Аспектний аналіз причин міжкультурних конфліктів у професійній підготовці майбутніх менеджерів // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К: НМЦ «Немішаєве», 2014. – Вип. 80. – С. 87-90.

2. Петрушич А.И. Человек как диалектическое единство факторов // Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / Т.И. Адуло, А.И. Антипенко. – Минск: Наука и техника, 1989. – С. 32-63.
3. Колбіна Т.В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект: Моногр. / Т.В. Колбіна. – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2008. – 392 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ОЛЬХОВСЬКА Наталія

ІЄРАРХІЯ КОНЦЕПТІВ У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДРАМАТУРГІЧНОМУ ТЕКСТІ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ Т. БЕРНГАРДА «ЛИЦЕДІЙ»)

Під ієрархією концептів у художньому тексті розуміємо розташування частин цілого по черзі від нижчого до вищого. В цій структурі кожен концепт вищого рівня обумовлений концептом нижчих рівнів визначаємо за номінативними ланцюжками [1, с. 108-111]. Побудову номінативних ланцюжків можна починати як «зверху» (дедуктивно), так і «знизу» (індуктивно). Побудову здійснюємо в залежності від складності/відносно простоти тексту. Так, у п'єсі «Лицедій» Т. Бернгарда обираємо індуктивну побудову ланцюжків через відносну простоту та реалістичність оповіді. Індуктивну побудову ланцюжків починаємо з аналізу лінійних описів.

Значне місце у п'єсі займають роздуми головного героя – драматурга, актора, постановника – Брюскона, про театр, акторське мистецтво, справжніх акторів, ворогів театру тощо. Він планує ставити в маленькому містечку Уцбах свою геніальну п'єсу «Колесо історії». Частина описів містить метафори, а інша частина – первинною характеристикою, яка містить експліцитно або імпліцитно номінацію театр.

У метаметафорі «театр» йдеться про театр як про в'язницю – місце понесення покарань та виконання смертної кари без сподівання на помилування; про театр в якому все фальшиве – драматурги, актори, глядачі. Точнісінько так же йдеться в тексті п'єси про безталанних акторів театральної трупи Брюскона – його родину (дружину пані Брюксон, сина Феручо, доньку Сару). Вони його на думку не мають і краплі таланти, лише все псують, але не зважаючи на це, талановитий Брюксон все своє життя намагається поставити з ними свою геніальну п'єсу, яку навряд чи зможуть зрозуміти та оцінити глядачі. Фактично це і є номінативні ланцюжки в тексті, які приводять читача до атрибутів концепту «театр»: його драматурга, постановника, акторів, глядачів та ворогів театру.

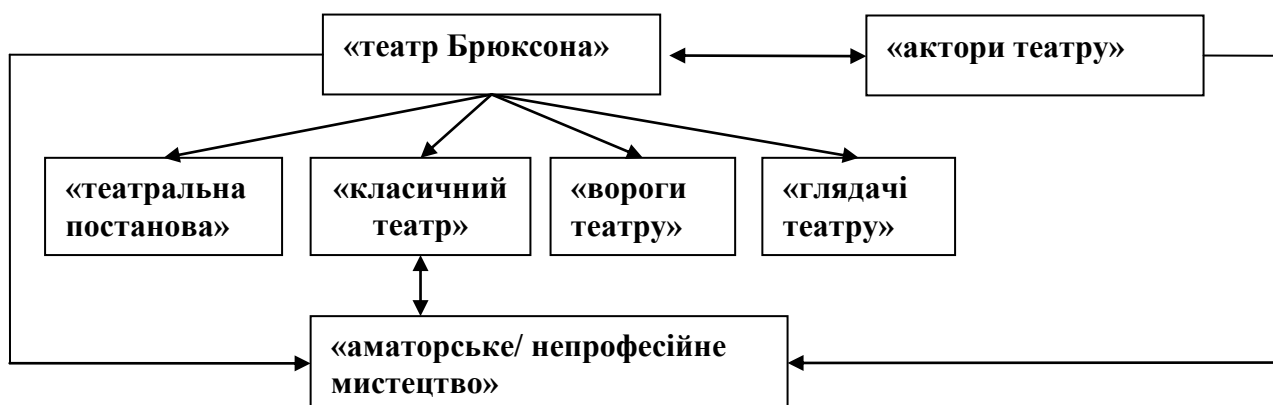
Виникають перші дві ланки ланцюга номінацій, пов'язані між собою місцем і часом: Брюскон – професіонал (зі знаком мінус), лицедій, домінуюча постать п'єси, що вважає себе уособлення генія і театру, та інші актори, які є безталанними (його родина). Тепер можна ввести імена концептів п'єси, утворені описаними парадигматичними ланцюжками номінацій: 1) «театр Брюскона»; 2) «актори театру»; 3) «театральна постанова»; 4) «вороги театру»; 5) «глядачі театру».

Визначимо назви концептів, що посідають вищі місця в ієрархії концептів: «аматорське / непрофесійне мистецтво» (Брюскон – його театральна трупа) та «класичний театр».

У тексті маємо імпліцитно виражені номінативні ланцюжки, які вказують на спільні ознаки в джерелах творчості двох опозиційних кіл: 1) «професіоналізм», 2) «акторська безталанність», 3) «суперництво», 4) «опозиція».

Головні концепти – Брюскон та акторська трупа – виступають антиподами концепту «класичний театр», який виражено в тексті п'єси імпліцитно. Слід відмітити, що зобразити цей антагонізм було головною інтенцією автора, хоча саму п'єсу присвячено антиталантові, лицедію Брюскона з його зтяжними розмірковуванням про мистецтво, які місцями переходять в монологи, характерні для текстів потоку свідомості.

Ієрархічну структуру концептів у п'єсі «Лицедій» Томаса Бернгарда можна представити у вигляді наступної схеми (мал. 1):



Мал. 1 Ієрархія і взаємозв'язок концептів п'єси «Лицедій»

У даній схемі відображено взаємодію концептів (наявність загальної семантики показано напрямком стрілок) і їх підпорядкованість. Семантика концептів нижчих рядів забезпечує семантичний обсяг концептів верхніх рядів; цей процес подібний до процесу побудови концептосфер зі збільшенням екстенціоналу згідно І. П. Сусову [2, с. 17].

Наведена схема ієрархії концептів вказує на важливе місце концепту «театр» в тексті п'єси Т. Бернгарда, тому не є дивною наявність в тексті чисельних метафоричних і неметафоричних характеристик.

Література

1. Пихтовникова Л. С., Коринь С. Н. Метафора и метаметафора в немецкоязычном художественном дискурсе: когнитивный и прагматический аспекты : монографія / Л. С. Пихтовникова, С. Н. Коринь. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. – 200 с.
2. Сусов И. П. Лингвистическая парадигма / И. П. Сусов. – Вінниця : Нова книга, 2009. – 271с.
3. Bernhard T. Stücke 4. Der Theatermacher. Ritter, Dene, Voss. Einfach kompliziert. Elisabeth II.– Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1988.– 355 S.

ПЕТРЕНКО Вікторія

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

На основі психолого-педагогічних досліджень, та враховуючи власне бачення проблеми з дефініції поняття «педагогічна умова», під педагогічними умовами ми розуміємо вимоги до педагогічного процесу, що забезпечують цілісність виховання й навчання майбутніх фахівців, сприяють їхньому всебічному розвитку й формуванню загальнолюдських і професійно важливих якостей тощо. Педагогічні умови підготовки менеджерів до професійної міжкультурної взаємодії стосуються всіх векторів педагогічного процесу: організації, управління, спілкування. З огляду на це, можна запропонувати інваріантні педагогічні умови організації, управління, спілкування.

Ми розглядає поняття «організація» як складову управління. Педагогічні умови організації полягають у проектуванні педагогічної системи, компоненти якої (цілі, принципи, зміст, методи і організаційні форми навчальної діяльності) спрямовані на становлення суб'єктного потенціалу (мотивації, пізнавальної і комунікативної активності, рефлексивності) учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів), розвиток професійно значущих особистісних якостей. Під час проектування педагогічного процесу студент розглядається як об'єкт впливу викладача, але у процесі здійснення навчальної

діяльності він має перетворитися на її суб'єкта. Навчальна діяльність є активним, творчим процесом, що спрямований на певну галузь знань і сприяє удосконаленню виконання розумових операцій (порівняння, протиставлення, співставлення, узагальнення, аналіз, синтез тощо) суб'єкта навчальної діяльності. Концепція поетапного формування розумових дій і понять, розроблена П. Я. Гальперіним дозволяє створити чітку й послідовну модель системи навчальних дій, необхідних для засвоєння знань, набуття вмінь та навичок того, хто навчається відбувається поетапно через інтеріоризацію. Сутність категорії діяльності дає підстави для використання концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна при проектуванні педагогічної технології. Однією з педагогічних умов, що стосується організації педагогічного процесу підготовки майбутніх менеджерів-економістів до ПМВ є поетапне формування компетентності з ПМВ на основі відповідної педагогічної технології.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, ситуація діяльності особистості як динамічний процес має таку структуру: потреба – мотив – цілепокладання – визначення завдань – аналіз об'єктивних умов діяльності – аналіз суб'єктивних умов діяльності – планування діяльності і конкретизація цілей діяльності відповідно до об'єктивних і суб'єктивних умов – вибір засобів діяльності – виконання дій для реалізації цілі – виконання операцій для вирішення поставлених завдань – отримання результату – порівняння досягнутого результату зі зразком (механічний вид діяльності)/результату зі запланованим кінцевим продуктом (продуктивний вид діяльності) – припинення діяльності у разі відповідності результату і зразка/результату і запланованого кінцевого продукту, або у разі задоволення потреби – продовження діяльності з внесенням коректив у її процес у разі невідповідності результату і зразка/результату і запланованого кінцевого продукту або у разі незадоволення потреби. Послідовність процесів індивідуальної діяльності є, за своєю суттю, програмою або алгоритмом діяльності, що також визначає послідовність дій студента або викладача у процесі навчання, тож може бути застосована при підготовці студентів до ПМВ.

Алгоритмізація навчання удосконалює проектування педагогічного процесу, його технологізацію і управління, а також дозволяє поетапний перехід від управління навчальною діяльністю викладачем до співуправління і самоуправління студентами через збільшення кількості завдань для самостійної роботи студентів, що важливо в рамках ресурсного підходу. Таким чином, вважаємо, що алгоритмізація навчання є однією з педагогічних умов, що стосується управління педагогічним процесом підготовки студентів до ПМВ.

Педагогічні умови спілкування – це, насамперед, діалогізація педагогічного процесу на основі суб'єкт - суб'єктних відносин учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів), комунікативна взаємодія на демократичних засадах, впровадження принципів діалогічності й раціональності у відносинах і їх гармонізації у взаємодії «викладач-студент». Діалогічність взаємодії полягає у рівноправності учасників взаємодії і визнання один одного унікальними особистостями. Раціональність у відносинах – поведінка, що притаманна учасникам взаємодії, які керуються мотивами ділової співпраці і взаємної користі, і намагаються абстрагуватися від власних емоцій і вражень. Гармонізація ділових та міжособистісних взаємин - прагнення мінімізувати можливості для конфліктів і сварок, оскільки вони знижують можливості й розвиток творчого потенціалу людини. Отже, ефективне педагогічне спілкування можливе за умов встановлення відносин довіри на основі визнання іншої людини унікальною особистістю; некритичне і безумовне прийняття іншої людини, що ґрунтується на дивергентному мисленні; прояву емпатії; конгруентність (відповідність думок – почуттям – словам – невербальним діям – ситуації) і автентичність (відвертість, щирість) власної поведінки; надання і забезпечення співрозмовникам свободи висловлювання власних думок, почуттів; участі у прийнятті рішень і відповідальність за їх наслідки.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Сьогодні постає проблема формування єдності етнокультурного розмаїття, яке є головною умовою існування світової культури як цілісного феномена. «Полікультурність» - це такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою кроскультурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму.

Культура будь-якого народу розвивається не ізольовано від культур інших народів, а закономірно перебуває в контексті світового культурного процесу. Особливістю XXI століття є тенденція до формування полікультурного простору в умовах глобалізаційно-інформаційних змін суспільства.

Поняття «полікультурність» почало набувати самостійного значення на Заході на початку 70-х років і використовувалось, здебільшого, в освітній сфері, реалізуючись в двох напрямках: через створення освіти для меншин (як історично існуючих, так і меншин, що були породжені багатомільйонною іміграцією на Захід в 60–80-і роки XX ст.) задля забезпечення рівних умов існування їхніх культур та через створення такої системи виховання, при якій пріоритетним напрямком було б виховання взаємоповаги та толерантного ставлення між представниками різних релігійних, культурних та мовних груп. На освітніх теренах України цей термін увійшов в науковий лексикон відносно недавно. Основними характеристиками полікультуралізму, як ідеології, є співіснування великої кількості культур, жодна з яких не є ані домінуючою, ані пригніченою.

Процес спілкування людей – це не тільки процес обміну інформацією, а й ознайомлення з певною культурою народу та їх цінностями. Потрапляючи в інше мовне середовище, людина фактично опиняється в іншому світі законів спілкування, підпорядкованих менталітету певного етносу чи навіть нації. Про це необхідно пам'ятати всім, хто спілкується з носіями інших культур.

Проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства.

Серед усіх можливих засобів комунікації, які створило людство, основною є мова, для якої комунікативна функція визначальна. Тому в центрі уваги міжкультурної комунікації також завжди перебуває мова, в якій віддзеркалюються ключові особливості людської особистості та всієї національно-культурної спільноти.

Глобалізація соціального розвитку обумовлена зростаючою інтенсивністю зв'язків і відносин — економічних, соціально-політичних, культурних, науково-технічних, комунікаційних, які немов би "скріплюють" суспільства сучасного світу. Ці зв'язки, відносини, контакти і причетності додають планетарній цивілізації, що формується, якусь системну якість: збільшується всебічна взаємозалежність різних суспільств, країн, регіонів, що все активніше впливають одне на одного. Інтенсивність глобальних взаємозв'язків сприяє швидкому розповсюдженню на більшій частині планети тих форм політичного, соціального і особливо економічного життя, тих типів культури, знань і цінностей, які сприймаються як найбільш ефективні, оптимальні або просто розумні для задоволення особистих і суспільних потреб.

Усвідомлення важливості культурно-історичних факторів у процесах комунікації, знання і адекватне відтворення норм вербальної та невербальної поведінки сприяє успіху міжкультурної комунікації, адже процес спілкування передбачає взаєморозуміння і взаємоадаптацію співрозмовників. Для того щоб усвідомити себе невідомою частиною взаємодії, потрібно змінити підходи до викладання іноземних мов, країнознавства, комунікації

та переходити від теоретичних знань до практичних курсів, руйнувати хибні культурні стереотипи.

REICHEL Michael

DIE NOTWENDIGKEIT DER AUSBILDUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

In der Bundesrepublik Deutschland werden die zu erwartenden Standards im Bildungswesen von der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegt. Die KMK unterbreitet dabei auch für den Fremdsprachenunterricht Kernkompetenzen und Regelstandards. Insbesondere betrifft dies die kommunikativen Teilkompetenzen des Lesens, Schreibens, Sprechens sowie des Hör- und Leseverständnisses. „Spricht man im deutschen Kontext von Standardorientierung, ist in der Regel zugleich eine Ergebnisorientierung (Output-Orientierung) gemeint. Dies ist z.B. in dem in Kapitel 1.4 aufgeführten Rahmenplan 'Deutsch als Fremdsprache' für das Auslandsschulwesen (2009) der Fall.“ (Ende 2013: 43). Weitere wichtige Kompetenzbereiche des Sprachenlernens sind der Wortschatz, die Grammatik, die Aussprache/Intonation und die Orthographie. Neben den kommunikativen Teilkompetenzen gibt es weitere wichtige Bereiche der Interkulturellen Kompetenz:

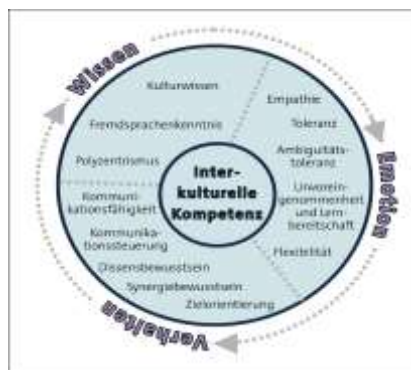


Abb. 1: Interkulturelle Kompetenz im Zusammenwirken (Böhm 2004).

Das Land Berlin hat mit dem Partizipations- und Integrationsgesetz vom 15. Dezember 2010 eine gesetzliche Definition der interkulturellen Kompetenz getroffen. Im Sinne der 'political correctness' wird in diesem Gesetz auf pejorative Bezeichnungen wie 'fremd' oder 'anders' verzichtet. Dabei legt Paragraph 4, Absatz 3 des Gesetzeswerkes fest: "Interkulturelle Kompetenz ist eine auf Kenntnissen über kulturell geprägte Regeln, Normen, Werterhaltungen und Symbole beruhende Form der fachlichen und sozialen Kompetenz. Der Erwerb von und die Weiterbildung in interkultureller Kompetenz sind für alle Beschäftigten durch Fortbildungsangebote und Qualifizierungsmaßnahmen sicherzustellen. Die interkulturelle Kompetenz soll bei der Beurteilung der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung im Rahmen von Einstellungen und Aufstiegen der Beschäftigten im öffentlichen Dienst grundsätzlich berücksichtigt werden." (Partizipations- und Integrationsgesetz, §4, Abs.3). Diese Vorlage des Gesetzgebers macht u.a. deutlich, dass trotz – oder gerade wegen der rasch voranschreitenden Globalisierung kulturelle Eigenarten künftig noch wichtiger werden. Denn in bewusster Abgrenzung zu den vorherrschenden Tendenzen der Internationalisierung und Globalisierung wird als gemeinsamer Wertekanon und Rückhalt kulturbedingter Gruppen auch das Eigene und das Lokale stetig bewusster gelebt und gepflegt. Von daher wird es folgerichtig ebenso immer wichtiger werden, die Besonderheiten der eigenen und anderer Kulturen zu kennen und im Bewusstsein dieser Verschiedenheit nach dem Gemeinsamen zu suchen. Ein emotives und umfangreiches Verständnis kultureller Zusammenhänge und interkulturelle Handlungskompetenz sind dabei wesentliche Voraussetzungen hierfür.

Interkulturelle Kompetenz ist für Thomas (2003: 141) die Fähigkeit, „den interkulturellen Handlungsprozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können“. Und auch Schönhuth (2005: 102f.) definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, „in der interkulturellen Begegnung angemessen Kontakt aufzunehmen, die Rahmenbedingungen für eine für beide Seiten befriedigende Verständigung auszuhandeln und sich mit dem Betreffenden effektiv auszutauschen“. Dementsprechend sollen interkulturell befähigte und kompetente Personen in der Lage sein, „die beteiligten Kulturen so zu verstehen, dass sich eine für alle Beteiligten zufrieden stellende und

angenehme Zusammenarbeit entwickeln kann, damit die vorhandene Diversität [...] optimal für die Erreichung gemeinsamer Ziele genutzt werden kann“ (ebd.).

Die Vorstellung von interkultureller Kompetenz als universelle, nicht an einen bestimmten Zielkulturraum gebundene Kompetenz findet sich vor allem im Zusammenhang mit Ansätzen, die interkulturelle Kompetenz mit dem Ziel menschlicher Weiterentwicklung verknüpfen. So definiert Wierlacher (2003: 216) interkulturelle Kompetenz beispielweise als kulturübergreifende Fähigkeit, eine „neue Ordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen“. In diesem Sinne ist die interkulturelle Kompetenz auch als eine kulturraumspezifische Sozial- und Interaktionskompetenz zu verstehen. Nur wer über die speziellen (kulturellen) Gepflogenheiten einer anderen Kulturgruppe auch Bescheid weiß, kann sich 'normengerecht' oder erwartbar verhalten. Interkulturelle Kompetenz wird auf diese Art zu einer Transferfähigkeit einer allgemeinen Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext. „Interkulturelle Kompetenz kann dementsprechend als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekanntem Differenzen bekannte werden.“

Interkulturelle Kompetenz ist folglich für den Fremdsprachenunterricht eine wichtige, zu erwerbende Grundlagenkompetenz, wenn es darum geht, Vorurteile abzubauen und Verständnis für das Gegenüber zu erwerben. Sie steigert dabei den Erfolg und die Motivation der Sprachlerner nachhaltig.

Literatur

1. Böhm, Ursina: Interkulturell kompetent? In: http://images.google.de/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Flift-report.com%2FBilder%2FLR_2_04_14d%2F%2FBild12.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.lift-report.de%2Findex.php%3Fmact%3DNews%2Ccntnt01%2Cprint%2C0%26cntnt01articleid%3D13%26cntnt01showtemplate%3Dfalse%26cntnt01returnid%3D338&h=1842&w=2244&tbnid=kd3UZtQ5kd4BXM%3A&docid=mgtHZHPaq8UEcM&ei=ZvqsVrfxIsG0OrvzkMgG&tbn=isch&iact=rc&uact=3&dur=534&page=1&start=0&ndsp=20&ved=0ahUKewi3vL7-jtLKAhVBmg4KHbs5BGkQrQMIRTAF (letzter Zugriff am 27.01.2016).
2. Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (Hrsg.): Bd. 6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts. Deutsch lehren lernen. München 2013.
3. Partizipations- und Integrationsgesetz des Landes Berlin, §4, Abs.3: https://www.berlin.de/.../mdb-senatsverwaltungen-justiz-gesetz-undverordnungsblatt2010-ausgabe_nr_32_v_28_12_2010_seite_549_bis:572.pdf (letzter Zugriff am 26.01.2016).
4. Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. S. 1-17. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Heft 11 (3), 2006. - http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf (letzter Zugriff am 27.01.2016).
5. Schönhuth, Michael: Glossar: Kultur und Entwicklung - Ein Vademecum durch den Kulturdschungel. (= Trierer Materialien zur Ethnologie, Ausgabe 4). Trier 2005.
6. Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte. S. 137-221. In: Erwägen, Wissen Ethik, 14 (1), 2003.
7. Wierlacher, Alois: Das tragfähige Zwischen. S. 215-217. In: Erwägen, Wissen Ethik, 14 (1), 2003.

РОМАНІЮК Світлана

ГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ ЗАКОРДОННИХ УКРАЇНЦІВ

Українська мова впродовж ХХ століття завдяки міграційним процесам її носіїв суттєво розширила сферу свого побутування і нині присутня практично на кожному

континенті планети. Завдяки цьому особливої гостроти набула проблема її збереження і розвитку в іншомовному середовищі, забезпечення навчання рідної мови як основного засобу плекання етнокультурної самобутності підростаючих поколінь закордонних українців. Вирішуючи окреслену проблему, західна українська діаспора розбудувала систему рідномовного шкільництва та сформувала педагогічні умови його функціонування: наявність лінгводидактичної теорії, відповідної навчально-методичної та матеріально-технічної бази, кваліфікованих педагогічних кадрів, професійних періодичних видань.

Аналіз розвитку лінгводидактики рідномовної освіти українців у провідних англomовних країнах дав можливість виокремити у цьому процесі два періоди. Перший – початок ХХ – 40-і рр. ХХ ст. – характеризується емпіризмом у навчанні української мови в рідномовному шкільництві українців США і Канади. Протягом його першого етапу (початок ХХ – 10-і рр. ХХ ст.) навчання здійснювалось учителями без професійної освіти, за застарілими підручниками та у приміщеннях без належної матеріальної бази. Головним їх завданням було навчити дітей розмовляти, читати і писати українською мовою, дати елементарні знання лінгвістичних понять. Другий етап цього періоду (20-40-і рр. ХХ ст.) характеризується зміцненням організаційної структури рідномовного шкільництва; появою кваліфікованих педагогів, які прибували з українських земель у міжвоєнний період; використанням підручників, адаптованих для навчання діаспорних школярів, та методичних напрацювань І.Огієнка і С.Русової; виданням у Канаді перших оригінальних підручників для рідномовного шкільництва в діаспорі – українською мовою «Нової початкової читанки» та англійською «Української граматики» І.Шклянки (1944 р.). Підручник з граматики канадського педагога відкрив новий напрям в українській лінгводидактиці – навчання української мови як іноземної, що набув активного поширення в умовах сьогодення.

Розвиток теорії і практики навчання української мови на північноамериканському континенті активізувало запровадження цього ж року в Саскачеванському університеті курсу української мови (професор К.Андрусин) та видання інститутом П.Могили в Саскатуні (Канада) першої в західній діаспорі програми навчання української мови (1947 р.).

Другий, науковий період генези лінгводидактики рідномовної освіти українців у західній діаспорі розпочався з 1950-х рр. і триває до сьогодні. У ньому виокремлено три етапи. Перший – 50-60-і рр. ХХ ст. – характеризується формуванням науково-методичних засад організації навчального процесу в системі українського шкільництва; впровадженням навчальних планів, які чітко визначили структуру закладів освіти, порядок і принципи їх діяльності, перелік навчальних дисциплін; укладанням програм з української мови та виданням підручників діаспорних педагогів. Другий етап – 70-80-і рр. ХХ ст. – позначений відновленням державного двомовного шкільництва в Канаді; використанням навчальних книг, програм з рідної мови, що відповідали тогочасним психолого-педагогічним вимогам до навчання української мови як іноземної, відповідного дидактичного забезпечення.

Третій етап – 90-і рр. ХХ – початок ХХІ ст. – характеризується створенням уніфікованих навчальних програм з української мови, які, однак, не обмежували творчі пошуки працівників рідномовного та двомовного шкільництва; введенням у навчальний процес нових інформаційних технологій.

У навчанні мови, з урахуванням структури школи (одно-, дво- і більше класові) та наявності відділів (класів), особливо «злучених» (об'єднаних), активно використовувались колективна, індивідуальна та самостійна форми пізнавальної діяльності учнів, урізноманітнювались прийоми і засоби її організації (використання дидактичних ігор, змагань, наочності, моделювання цікавих життєвих ситуацій, бесіди та діалоги на актуальні теми, інтеграція змісту українознавчих дисциплін, створення ситуації успіху через ігри, загадки, забави тощо)

На початковому етапі навчання української мови широкого використання набули методи аналітико-синтетичний та словний, а з середини 1960-х рр. – «метод осередків заінтересовання», розмовний метод, активним прихильником і популяризатором якого був професор Яр Славутич.

Лінгводидактичні напрацювання провідних учених і педагогів рідномовного шкільництва щодо навчання української мови діаспорі як рідної / другої (іноземної) знайшли відображення в публікаціях тогочасної діаспорної педагогічної преси («Учительське слово», «Рідна школа», «Український учитель в Канаді», «Рідношкільник», «Життя і школа» та ін.) і суттєво збагатили теорію та практику рідномовної освіти зарубіжних українців другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Навчання української мови в першій половині ХХ ст. у Канаді і США забезпечували вчителі, які приїхали з України чи здобули фахову освіту в педагогічних школах і семінаріях країн поселення. Працюючи у системі українського шкільництва вони поєднували з виконанням обов'язків організаторів культурно-просвітницької роботи в етнічній громаді.

У другій половині ХХ ст. діяльність українського шкільництва в англomовних країнах забезпечували українці, які в університетах здобували педагогічну освіту зі спеціалізацією з українознавства чи української мови. Удосконаленню професійної компетентності українських учителів у західній діаспорі сприяють науково-методичні конференції, симпозіуми, семінари-практикуми, які щорічно проводять організатори рідномовної освіти на базі двомовних шкіл та вищих навчальних закладів країн проживання, співпраця науковців і освітян далекого і близького зарубіжжя, з колегами в Україні.

РУСНАК Іван

РІДНОМОВНЕ ШКІЛЬНИЦТВО ЯК ЧИННИК КОНСОЛІДАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В КАНАДІ

Складні процеси розбудова національної системи освіти й виховання в незалежній Українській державі вимагають неодмінного використання в теорії і практиці шкільництва багатомітного народнопедагогічного досвіду українців - як тих, що споконвіку проживали на рідній землі, так і тих, які з різних причин і обставин змушені були емігрувати. Однак і в умовах поліетнічного оточення вони плекають материнську мову, зберігають рідну культуру, звичаї, традиції, зрештою свою національну самобутність. Каталізатором цього процесу, як засвідчує історичний досвід, є рідномовне шкільництво. Воно дає молодим поколінням зарубіжних українців не тільки знання материнської мови, а, що набагато важливіше, виховує їх у національному дусі, формує національний характер, свідомість і самосвідомість, спонукає в сучасних умовах (на зламі тисячоліть) шукати нових способів спілкування з народом України.

З цього погляду особливої уваги заслуговує життєдіяльність української діаспори в Канаді, що нараховує сьогодні понад один мільйон осіб. Як етносоціальний феномен вона існує вже більше ста років. Масова еміграція українців до країни кленового листу розпочалася ще наприкінці минулого століття і завершилася з початком першої світової війни. За цей час на необжитих землях канадських прерій поселилося понад 170 тисяч іммігрантів – переважно з Галичини, Буковини й Закарпаття. Вони, хоч і були неписьменними, розбудували тут національно-культурне життя, зокрема заснували церкви, товариства, народні дома, школи. У міжвоєнний період соціальний статус емігрантів першої і другої хвилі значно зріс. Поселенці й народжені в Канаді організаційно оформились у громадські об'єднання й товариства, інтегрувались у канадське суспільство як етнічна спільнота. У повоєнний період з прибуттям третьої хвилі емігрантів, які мали високий освітній рівень, належну професійну підготовку і високі політичні амбіції, громадсько-політичне й культурно-освітнє життя українців значно активізувалося. Здобутки української спільноти, як і інших національних меншин, спонукали уряд Канади прийняти в 1971 р. закон про багатокультурність, згідно з яким етнічні групи отримали право на розвиток освіти й культури рідною мовою. Найбільш активно політика багатокультурності здійснюється в провінціях Альберта, Манітоба, Онтаріо і Саскачеван, де проживає більше половини осіб, які нині називають себе «канадцами українського роду».

На сучасному етапі українська етнічна група в Канаді перейшла в стадію

«мобілізованої» діаспори, оскільки має свою сформовану еліту, яка злилася з місцевою елітою, а також досягла значних матеріально-культурних здобутків, порівняно з іншими (не основними) групами. Завдяки цим якостям вона здатна активно впливати на політику федерального і провінційних урядів не тільки всередині держави, а й на міжнародній арені.

Вирішальним чинником консолідації розрізнених груп іммігрантів, що здебільшого вели замкнутий спосіб життя у «блокових поселеннях» на першому етапі свого перебування в Канаді, є рідномовне шкільництво. Адже «українознавчі цінності потенційно здатні через освітню сферу відігравати роль об'єднуючого, консолідуючого фактору», тому що вони спрямовані на формування національної свідомості й самосвідомості людини, збагачення окремої особистості й усїєї спільноти національно-культурними надбаннями української нації й етнокультурами інших народів, на виховання щирих патріотів України й справжніх громадян країни проживання.

В умовах канадських реалій українське шкільництво стало насамперед виявом національної свідомості поселенців, які прибули до Канади з різними хвилями еміграції або й народилися в ній. У той же час рідномовна система освіти активно впливає на національне виховання канадських українців, формування їх самосвідомості, а, отже, й на збереження самобутності як етнічної спільноти від початків еміграції й до нашого часу.

Аналіз педагогічної ретроспективи дає можливість переконатись, що українське шкільництво в Канаді розвивалося під впливом двох головних факторів. Особливості й тенденції його еволюції зумовлювались насамперед соціально-культурними умовами та державною політикою в галузі освіти федерального і провінційних урядів. Офіційні кола Канади вважали школу найефективнішим чинником асиміляції іммігрантів і тому від самих початків еміграції брали під свою опіку юне покоління поселенців, щоб якомога швидше інтегрувати його в канадське суспільство. Однак визначальним фактором розвитку рідномовного шкільництва все ж таки були внутрієтнічні потреби української спільноти дати дітям і молоді знання материнської мови, історії, культури, здійснювати їх національне виховання, готувати до практичної реалізації української національної ідеї. У процесі історичного розвитку змінювалися суспільно-політичні і соціально-культурні умови, розширювався зміст освіти, вдосконалювалися шляхи його реалізації, але незмінною залишилася головна мета українського шкільництва в умовах полікультурного суспільства: сформувати національно свідому гармонійно розвинену українську людину, яка є патріотом України і громадянином Канади водночас. На сучасному етапі розвитку української етнічної меншини в цій країні рідномовна освіта й національне виховання можуть бути єдиним джерелом її саморозвитку, засобом збереження етнокультурної самобутності у XXI столітті.

*САВИЦЬКА Інна
СУПРУН Аліна*

КОМУНІКАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕПІСТЕМОЛОГІЇ

У сучасному світі в політичній, економічній, культурній, а також суспільній площинах відбуваються два рівнозначних процеси: перший, пов'язаний з глобалізацією, другий – з посиленням відмінності та фрагментацією суспільного життя. Динаміка їх дій дуже складна. Вони можуть взаємовиключатися та взаємонакладатися, мирно співіснувати в одній сфері та здійснювати дискурсивну боротьбу за форму реальності в інших сферах суспільного життя. Цим двом процесам відповідають дві протилежні епістемології – модерністська та постмодерністська, які в сучасній педагогіці створюють різні підходи, формують відмінні цілі та ідеали для виховання «досконалої людини», «будівництва кращого світу».

Комунікативна природа пізнання ставить перед суб'єктом проблему відповідальності та праксеологічної виправданості пізнання поряд з евристичною вмотивованістю. Отже, пізнання – це комунікація внутрішнього світу людини з певними культурними і ментальними універсалами. Культурний переворот, вираженням якого стала дискусія між модернізмом і

постмодернізмом, виявляється у питанні стосовно якості виховання та знань про освіту. Існуюча узгодженість думок (філософів і педагогів) щодо пізнавальної вичерпаності позитивістської парадигми як єдиної цілісності, породжує сумнів щодо можливості одночасного функціонування багатьох способів мислення про освіту. Така внутрішня різноманітність створює два часові виміри, спрямовані в минуле та в майбутнє. На відміну від самовпевненої людини доби модерну, яка цілеспрямовано створює своє майбутнє, постмодерніст дивиться одночасно і в минуле, і в майбутнє.

Людина постмодерну усвідомлює, що минуле здатне найнепередбачуванішим способом нагадати про себе, особливо у тих випадках, коли воно ігнорується. Саме тому вона вдивляється в майбутнє без самовпевненості модерністів, без їх волі до влади. Дані питання про цивілізацію майбутнього відображаються в освітній проблематиці, яка вимагає створення нової педагогіки. Освіта має замислитися і повернутися до такої концепції навчання, яка опирається на вічні цінності, тобто, повернутися до своїх коренів. Через зорієнтованість сучасної освіти переважно на проблеми кількості, виникає питання про їх відношення до вищезгаданої позиції. На сьогоднішній день, ми нерідко повертаємося до терміну, який визначає людину, її натуру і роль, як *homo communicans* (комунікативна людина). Варто звернути увагу, на те, що етимологія слова *homo communicans* походить з латинської від *communicatio* – *onis* – «донесення». У латинській мові цей іменник має ще інші значення, які не тільки поглиблюють його зміст, але й поширюють семантичний обсяг даного слова. Цей іменник може також означати: співучасть, участь, спілкування; взаємну передачу інформації; єдність. Комунікація – це «обмін», «з'єднання» або розмова. В побутовій мові даний зміст пов'язаний із переміщенням у просторі, подорожуванням тощо. Варто звернути увагу на те, що й у щоденному вживанні цього виразу криється сенс дуже близький сенсові пізнавального діалогу. Подорожування – це перехід за межі актуального місця помешкання, вихід до іншої культури, навіть якщо це «мінікультура» дільниці чи району. М. Гайдеггер, визначає культуру як «дім» – місце, до якого повертаються з подорожі, що певним чином змінює самого мандрівника. Звичайна просторова комунікація – це також діалог, це розмова культур – зміст їх звичаїв, моралі і мов.

Не викликає сумніву, що подані тут значення дозволяють бачити людину істотою, яка не прагне закритися в собі, залишити себе для себе. Навпаки, прагне відкритися для іншої людини. У цьому значенні К. Леві-Стросс у своїй концепції антропологічного структуралізму розглядає суспільне життя у трьох вимірах: перший – *paranteli*, тобто участь рідних в найбільш особистому пізнанні себе. Другий – економічний вимір, тобто обмін з іншими людьми благами і послугами, які в нас є. Третій – участь у становленні нашого внутрішнього світу, що виконується за допомогою мови та інших знаків, якими людина користується. Наскільки перші два виміри порівняно легкі щодо спілкування, настільки внутрішній світ буде складнішим. Труднощі, у даному випадку, зустрічаються при спробі перейти на мову жестів, звуків, розмови про найбільш особисте, духовне, що стосується лише внутрішнього світу.

Постмодерне філософсько-педагогічне теоретизування не є таким, яке безперервно споруджує уможливлені конструкції та формулює педагогічні імперативи. Воно демонструє зростання відповідальності педагогічного розуму в межах широких міждисциплінарних зв'язків. Сучасне інформаційне суспільство значною мірою змінює спосіб життя людини, роблячи її, згідно з думкою Мак Лугана, жителем маленького села, яким стає сучасний світ, дякуючи засобам масової інформації та їх контролю. Даний період вимагає формування нового суспільного порядку, внаслідок чого відбуватиметься розпад майже всього, що пов'язане із традиційними переконаннями. Нові інформаційні технології, дефініції, як свідчить аналіз, проведений у працях Ж. Балтера, Л. Мемфорда, Н. Постмена, О. Тоффлера, змінюють наше розуміння «знання» та «істини», сформовані в нас навички думати, завдяки яким культура забезпечує розуміння світу; визначають, який порядок речей природний, що є розсудливим, що потрібним, чого не можна уникнути, що реальне, а що вигадане.

Отже, комунікація в педагогічній науці є цілісною системою, різні компоненти якої тісно пов'язані між собою. Успіх педагога, його позиція в боротьбі за професійну освіту, за визнання нагальних зрушень в освіті, залежать від темпів отримання інформації, кваліфікованого обговорення результатів поінформованості та вміння зробити правильні висновки, які згодом стануть основою для побудови нової освітньої системи.

СИДОРЕНКО Ірина

СУЧАСНА МОДЕЛЬ СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ (ЗА З. БАУМАНОМ) ТА ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР

Сприйняття часу історично представляють три основні моделі. Життя в доіндустріальних суспільствах було означене постійною боротьбою з природою; сприйняття людиною світу зумовлювали мінливості стихійних явищ – пори року, кількість води, сезонна наявність рослинно-тваринного ресурсу тощо. Протягом століть ритми життя повторювались: народження-смерть, день-ніч, літо-зима. Покоління за поколіннями приходили у світ, у якому в царині «другої натури» все залишалося незмінним у розумінні постійного повторення. З природних ритмів виростає циклічне розуміння часу і, відповідно, культури.

Суттєвою рисою індустріального суспільства стала технізація та раціоналізація. Людина пододала залежність від природи. Більше того, вона сама стала створювати природу. Заміна мускульної сили механізованою сприяла прискоренню виробництва та появи нової та нової продукції. Старе відживало, ставало минулим. Натомість, чітко вимальовувалися перспективи подальших змін - прогрес. Час набув вигляду лінійної моделі.

Сьогодні, перефразуючи французького філософа П. Вірільйо, простір поглинається часом. Швидкість часу невинно зростає. Завдяки ЗМІ, інтернет-мережі людина, перебуваючи на одному місці, може отримати будь-яку інформацію та «побувати» там, де побажає. Завдяки сучасним технічним засобам можливо одночасно виконувати декілька завдань: слухати музику, читати новини, розмовляти по телефону, виконувати побутові роботи. Те, що раніше розтягувалося у часі та просторі, сьогодні стає фрагментами певного часового проміжку. Британський соціолог та філософ З. Бауман такий стан називає «розумінням часу як сукупності миттєвостей» [Відкрита лекція З. Баумана «Час, що збігає» / Інтернет-джерело: <http://argumentua.com/stati/sbegayushchee-vremya-zigmunt-bauman-novuyu-realnost-nuzhno-prosto-prinyat>].

Сучасна модель часу як сукупності миттєвості має свої наслідки. Події у світі змінюються з калейдоскопічної швидкістю - втративши мить, ми отримуємо вже «застарілу» інформацію. Пришвидшений час висуває до людини нові умови – умови швидкого реагування, постійного руху, а, отже, постійної напруги. Вчений вказує на декілька парадоксів, які є продуктом моделі часу як сукупності миттєвостей, або «часу, що збігає». (1) Найбільш вражаючий парадокс полягає в тому, що жодне з поколінь, що жили до того, не мало доступу до настільки значного об'єму інформації. Однак, ця інформація є доступною лише умовно, оскільки є не засвоєною нами, не знанням, а лише інструкцією, довідкою, доступною для перегляду. (2) Другий момент полягає у тому, що сьогодні інформації є настільки багато, що людина просто не здатна охопити весь її масив. Те, що зберігається на електронних носіях, не зберігається у людській пам'яті, не опрацьовується та не аналізується людським мозком.

Солідарну думку висловлює й У. Еко, який однією з найгостріших проблем нашої цивілізації вважає стирання пам'яті, що настає через прискорення технологій [Умберто Еко, Жан-Клод Кар'єр. Не сподівайтесь позбутися книжок. – Львів: ВСЛ, 2015. - С.23].

Маючи легкий доступ до різноманітної, вже опрацьованої іншими, інформації, людина врешті-решт втрачає здатність самостійно мислити та приймати рішення. З. Бауман зазначає, що незважаючи на надзвичайне збільшення об'єму знань, якими ми володіємо про Всесвіт, ми переживаємо ще більше невизначеності, ніж наші пращури.

Що стосується безпосередньо начального процесу, то він можливий лише на основі діалогу. Діалог спирається на спільні культурні контексти, тобто ті знання та поняття, що були збережені у часі як суттєві та поділяються всіма. Інтернет натомість не виставляє культурних фільтрів (У. Еко), а пропонує користувачеві робити вибір на власний розсуд.

Завдання викладача полягає у тому, щоб навчити студента критичному ставленню до інформації, що її він отримує з інтернету. Одним із варіантів завдань є дослідження певної теми на основі порівняння десяти різних джерел [Там само. - С.59]. У процесі виконання такої роботи у студента сформується критичне сприйняття інтернет-інформації.

У зазначеній лекції [<http://argumentua.com/stati/sbegayushchee-vremya-zigmunt-bauman-povuyu-realnost-nuzhno-prosto-prinyat>] З. Бауман аналізує, як змінився час, що його називаємо «об'єктивним» (в якому живемо) та «суб'єктивним» (який переживаємо). Раніше час поділявся на чіткі структури – час роботи та особистий час. Сучасна людина вже не належить собі навіть у часи відпочинку, оскільки стала залежною від засобів зв'язку - в будь-який момент може задзвонити мобільний телефон, комп'ютери розширюють межі робочого часу за рахунок домашнього відпочинку.

У плані соціальних контактів, особистих стосунків відбувається підміна понять. Соціальні мережі, безумовно, дозволяють спростити наше життя, зробити його більш яскравими. Проте, варто пам'ятати, що інтернет-листування та безпосередні контакти – це різні речі. Інтернет-товариш – це певною мірою літературний персонаж, який створює себе сам. Режисером такого спілкування виступає не партнерська пара, а кожен з партнерів нарізно. Втрачається емоційний контакт, інтонація, міміка, погляд, такі важливі при людському спілкуванні. Згадаємо популярну нещодавно серед молоді анти-утопію Курта Уіммера «Еквілібріум», у якій йдеться про заборону відчувати будь-які емоції.

Підсумовуючи розмірковування, З. Бауман зазначає, що такими є тенденції розвитку сучасного світу, об'єктивні закономірності змін способів пізнання й отримання знань, «нову реальність просто необхідно прийняти». Зміни є неминучими, і завдання суспільства – максимально розумно поєднати технічні досягнення та власне внутрішній світ людини.

*СИДОРУК Галина
РАДЧЕНКО Яна*

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕМОЦІЙНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ЇЇ ПЕРЕКЛАД ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Визначення сутності категорії емоційного в мові досить складне, оскільки воно нерозривно пов'язане з таким складним психологічним феноменом як «емоція». На основі емоцій формується сприйняття індивідом навколишнього світу, складається мовна картина світу людини, в якій у вербальній формі представлений наявний досвід індивіда, соціуму, нації, людства.

Дослідження емоційної лексики сучасної англійської мови займає вагомe місце в дослідженні категорії емоційного в мові.

Стилістична забарвленість тексту створюється мовними засобами всіх рівнів. Найважливішими продуктивними засобами вираження емотивності художньому тексті є одиниці різних мовних рівнів: вигуки, лексичні одиниці різної семантики і емоційності, фразеологізми, метафора, порівняння й іронія тощо, які потребують адекватного відображення в мові перекладу.

Яким би вдалим не був переклад, він не може передати всього різноманіття стилістичних відтінків оригіналу, і причиною цього насамперед є відмінний арсенал мовних засобів, а також соціокультурний фактор.

Емоційна забарвленість та експресивність художнього тексту створюється сукупністю емфатичних, граматичних та лексичних засобів. Найчастіше така лексика зустрічається в художній літературі, в ораторському та газетно-публіцистичному стилях. Цей аспект є недостатньо вивченим у мовознавстві та перекладознавстві, що й обумовлює актуальність

даних тезів. (Емфаза (грец. *Emphasis* – виразність, зображення) – це напруженість мови, посилення її емоційної виразності, виділення якогось одного елемента за допомогою інтонації, повторення, звернень, запитань, тощо [3; с. 14].)

Проблемою перекладу стилістично забарвлених лексичних одиниць займалися багато вчених і перекладачів. У кожного з них були свої погляди на адекватну передачу стилістично забарвлених одиниць, і, відповідно, кожним з них пропонувалися свої способи перекладу художнього тексту. Щоб отримати правильний літературний переклад, необхідно звертати увагу на такі фактори, як семантика лексичної одиниці, контекст, забарвлення та особливості вживання.

Питання перекладу стилістично забарвленої лексики української мовою завжди посідало значне місце серед низки теоретичних та практичних проблем, котрими займаються лінгвісти, перекладознавці та германісти України. У галузі лінгвістики цією проблемою цікавилось багато провідних науковців, але у сучасному перекладознавстві все ще не сформовано єдиного підходу до перекладу лексичних засобів художнього твору. Переклад стилістично забарвленої лексики представляє великі труднощі. Не дивлячись на існування великої кількості різної літератури, присвяченій даній проблематиці, слід зауважити, що ця проблема буде актуальна завжди. При її вивченні постійно будуть перебувати нові рішення, висуватися все нові теорії та точки зору [4; с. 45].

Термін «стилістично забарвлена, або емоційно-експресивна лексика» розглядається як лексика, що несе в собі емоційну оцінку по відношенню до об'єкта, який містить в собі емоційний фон [1; с. 20]. До складу стилістично забарвленої лексики належать слова, які в своєму значенні містять позитивну чи негативну оцінку і позначають відчуття, настрої, процеси [2; с. 22]. Тобто, емоційною називається категорія слів, яка, крім об'єктивного лексичного значення, містить і значення суб'єктивне – ставлення мовця до висловленої думки. І хоч суб'єктивне значення та емоція – різні поняття, як і лексичні способи їх реалізації, чимало оцінних слів можуть бути віднесені до емоційної лексики. Особливий інтерес при дослідженні стилістично забарвленої лексики становлять прикметники, адже як найскладніші структури, вони, на думку деяких дослідників, мають розмиту сферу значень та „розширену смислову структуру” [5; с.153]. Стилiстичним засобом для передачі експресивного забарвлення є конотація, тобто додаткові семантичні або стилістичні значення, відтінки, які накладаються на основне значення, вона додає багатозначності сенсу лексичних одиниць і додає їм певного емоційного заряду. Конотації є загальнозрозумілими та загальнозрозумілими (співати дифірамби, золоті литаври, солодкий біль) і авторські, незвичні й маловідомі, що властиві поетичній мові. При перекладі стилістично забарвленої лексики варто використовувати принцип еквівалентного перекладу. Це значить, що стилістично забарвлену лексичну одиницю оригіналу слід перекладати стилістично забарвленою лексичною одиницею в мові перекладу. У випадках, коли це неможливо, необхідно обов'язково компенсувати загублене емоційне забарвлення:

1. *Damn, I've lost the game!* – *Прокляття, я програв гру.*
2. *Darn, he is so boring* – *Чорт, він такий нудний.*
3. *Oh! I've finally done it!* – *Ти диви, нарешті я закінчив!*
4. *Ohh... so I should buy her a present* – *Ой-йой-йой... Це означає – мені слід купити їй подарунок.*
5. *Hi! What an unexpected meeting!* – *А нехай ти згорши! Яка несподівана зустріч!*

Переклад емоційної лексики пов'язаний зі значними труднощами через національні особливості стилістичних систем різних мов. Лінгвісти підкреслюють необхідність збереження емоційності оригіналу, справедливо вважаючи, що передусім перекладач повинен намагатися відтворити функцію прийому, а не сам прийом. Передуючи стилізовану лексику – порівняння, метафори, метонімію – перекладачу щоразу потрібно вирішувати: доцільно зберегти образ, що лежить в їх основі, чи замінити його іншим. Причиною заміни можуть бути особливості українського слововживання та сполучуваності слів. Стилiстичний

аспект демонструє не просто переклад заради перекладу, а демонструє майстерність перекладача.

Література

1. Голикова Ж. А. Перевод с английского на русский Learn to translate by translating from Russian into English. / Ж. А. Голикова. – М.: Новое знание, 2007. – 287 с.
2. Конкульовський В. В. До проблеми перекладу кінотекстів комедійного жанру / В.В. Конкульовський // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – № 16 (227). – Ч. I. – 2011. – С. 35-39.
3. Мальцев В.А. К вопросу о выявлении эмоциональной лексики в английском языке. – В кн.: Вопросы лексикологии и грамматики иностранных языков / В.А. Мальцев. – Минск , 1963. – С. 22-32.
4. Розен Е.В. Подростково-молодежный словесный репертуар (на материале современного немецкого языка) / Е.В. Розен. – М.: Прогресс, 2001. – 190 с.
5. Уфимцева А.А. Типы словесных знаков / А.А. Уфимцева. – М., 1974. – 153 с.

СТОРОЖУК Світлана

РЕЦЕНЗІЇ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ПЕДАГОГІЦІ

Постмодернізм – складне, еkleктичне й неоднорідне явище, яке сформувалося як світоглядна реакція на тотальну кризу європейської культури і виявилось у своєрідному протесті проти дійсності. Його ідейним джерелом вважається ідеологія «нових лівих» – інтелектуального руху середини 60-х років минулого століття, представленого, насамперед, теоретиками Франкфуртської школи (Г. Маркузе, Т. Адорно, М. Хоркхеймер), критикою капіталізму як репресивної цивілізації та контркультурним проектом, що проголошує реабілітацію чуттєвості та «сексуальну революцію». Незважаючи на неоднорідність постмодернізму, все ж його варто розглядати як певний концепт, який проявив себе не тільки у вигляді політичного екстремізму студентства, а й тотального світоглядного радикалізму.

Формуючись як принципово новий світогляд, постмодернізм приділяє значну увагу проблемі людини, яка, на його думку, постає як безперервний потік становлення й зміни у момент комунікації з іншими людьми. Виходячи з цього його представники повністю заперечують необхідність будь-якої (групової, державної, національно-етнічної) самоідентифікації, яка, на їх думку свідчить про «не дійсне» («не справжнє») існування людини й перетворюється на втечу від волі, та вимагають відмови від пошуку стабільного (стабільності) в бутті людини. Конститууючи образ людини, позбавленої будь-якої здатності до самоідентифікації, постмодерністи одночасно заперечують можливість існування єдиної її природи, яка повністю розчиняється в мінливих та спонтанних актах комунікації.

Загалом в межах постмодернізму приділяється багато уваги дослідженню специфіки процесу формування образу людини. Тут, провідну роль, на їх думку, відіграють інститути влади, які пануючи над всім і всіма, «формують каркас життя індивідів, забезпечують щоденний нагляд за поведінкою, особистістю, діяльністю людини» [1, с.269]. Показовими в даному контексті є зауваження М. Фуко, який у своїй відомій роботі «Наглядати та карати. Народження тюрми» наголошує на тому, що в будь-якому суспільстві людина затискається в лещата влади, яка накладає на нього примус, заборони та зобов'язання. Це, в свою чергу, формує «слухняне тіло», яке «можна підкорити, використати, перетворити та удосконалити». Цікаво, що до списку тоталітарних та репресивних інститутів влади М. Фуко, одночасно з в'язницями, психіатричними клініками, медичними та воєнними закладами, відносить і освітні інститути – школи, університети, коледжі, інтернати тощо. Останні, на його думку, є дисциплінарними середовищами й сприяють формуванню образу «людини-машини».

Констатуючи репресивність сучасних освітніх закладів, зокрема, школи постмодерністи зовсім не сприймають традиційної теорії та практики виховання та протестують проти закостенілості педагогічного мислення, проти відсутності уваги до таких цінностей, як свобода, рівність, дружба, самореалізація кожної особи, незважаючи на вік, стать, расу, релігійну приналежність тощо. Радикальна критика усього модерного педагогічного процесу

зумовила постання «антипедагогіки». Її представники, спираючись на дані психоаналізу, вказують на руйнівний вплив соціуму та освіти на психічне здоров'я молодшої людини й вимагають максимально розширити рамки вільного прояву несвідомих потягів дитини. Показовими в даному контексті є зауваження німецького дослідника Е. фон Браунмюля, який, досліджуючи сучасну систему освіти на виховання, вказує на їх деперсоналізацію. Сам же виховний акт характеризується дослідником як смерть, промивання мозку і душі людини (дитини). Загалом виховання та освіта у роботах Е. фон Браунмюля постають як засновані на страху два способи маніпулювання дитиною, проникнення в її внутрішній світ і руйнування його. Як наслідок, виховання постає одним із різновидів панування. Ці ідеї Е. фон Браунмюля знайшли своє відображення й у роботах таких відомих прихильників антипедагогіки як Г. фон Шенебек, М. Манноні тощо [Див.: 2, с.89].

Прихильники антипедагогіки доводять, що дитина від початку свого життя краще за всіх (дорослих, батьків, учителів) знає, що їй потрібно й здатна взяти відповідальність за себе. Ця думка виражена в одному з основних гасел антипедагогіки — принципі спонтанної автономії дитини, який не лише дає підстави для формування концепції «відкритої освіти» й «самообумовленого навчання», але й розкриває головне завдання антипедагогіки — розглядати дорослого як друга й партнера дитини, який не виховує, а підтримує.

Загалом постмодерністська атака «модерного» розуму, яка у сфері освіти і виховання виявилася як «антипедагогіка» поставила вкрай важливе для сучасного суспільства питання реформи в сфері освіти. Разом з тим, некритично сприймати ці новітні освітні тенденції не варто, оскільки вони тісно межують з нігілізмом, який може зруйнувати базові суспільні цінності.

Література

1. Фуко М. Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1990. – 497.
2. Філософія освіти / Чекаль Л.А., Гейко С.М., Сторожук С.В. та ін. – Київ-Ніжин, 2014. – С.69 – 101.

ТКАЧЕНКО Вікторія

МОВНА КАРТИНА СВІТУ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

У час швидкого розвитку усіх суспільних сфер посилюється вплив полікультурного простору на мовну картину світу. Науково-технічний прогрес відкриває нові можливості у спілкуванні, головною умовою ефективності яких є взаємопорозуміння, діалог культур, терпимість і повага до культури партнерів з комунікації.

Мовна картина світу тлумачиться як «сукупність уявлень людини про реальний світ, що закріплена в системі значень певної мови, у її лексико-семантичній підсистемі, структурі енциклопедичних, тлумачних словників, незліченних мовленнєвих ситуаціях, текстах різних видів, типів, жанрів, нарешті, в індивідуальному спілкуванні» [3, с. 87-88].

Л.Вайсгребер виділяє такі основні характеристики мовної картини світу (МКС):

«1. МКС – це система всіх можливих змістів: духовних, які визначають своєрідність культури й менталітету окремої мовної спільноти, та мовних, які визначають існування й функціонування самої мови.

2. МКС, з одного боку, є наслідком історичного розвитку етносу й мови, а з іншого – причиною своєрідного шляху їх подальшого розвитку.

3. МКС чітко структурована і в мовному вираженні є багаторівневою. Вона визначає набір звуків і звукових сполук, особливості побудови артикуляційного апарату носіїв мови, просодичні характеристики мовлення, словниковий склад, словотворчі можливості мови, синтаксис словосполучень та речень, а також пареміологічний запас.

4. МКС мінлива в часі, як будь-який «живий організм», піддається розвитку, тобто у вертикальному (діахронічному) сенсі вона на кожному етапі свого розвитку нетотожна сама собі.

5. МКС створює однорідність мовної сутності та сприяє закріпленню мовної, а отже, й культурної її своєрідності бачення світу та його позначення засобами мови.

7. МКС існує у певній однорідній самосвідомості мовної спільноти й передається наступними поколіннями завдяки певному світобаченню, правилам поведінки, способу життя, що закарбовані засобами мови.

8. Картина світу будь-якої мови є тією силою, яка формує уявлення про навколишній світ за допомогою мови, як «проміжного світу» носіїв цієї мови.

9. МКС конкретної мовної спільноти і є її загальнокультурним надбанням» [1, с. 115-116]. З огляду на вказане, можемо простежити щільний зв'язок між концептами «мовна картина світу» та «міжкультурна комунікація».

В. Фурманова розуміє міжкультурну комунікацію як «взаємодію культур, що здійснюється в певному просторі і часі, де феномен культури розглядається як родові поняття, культурні контакти набувають різних форм, які знаходять своє вираження в дотикові, взаємовідношенні, синтезі, доповнюваності й діалогові» [5, с. 17].

Взаємодія мовної картини світу і міжкультурної комунікації відбувається через вивчення іноземних мов. Кожен урок іноземної мови, вважає І. Ніколаєнко, це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відбиває іноземний світ і іноземну культуру [2]. Відтак потенціал такої взаємодії варто враховувати в роботі з учнями, зокрема старшокласниками.

Одним із головних завдань у вивченні іноземної мови є пояснення і розуміння відмінностей у мовних картинах світу різних мов. Таким чином, окрім мовного бар'єру (граматика, лексико-фразеологічна сполучуваність слів, багатозначність слів) необхідно подолати ще й культурний.

У дослідженні І. Марковіної розглядаються національно-специфічні компоненти культури, тобто якраз те, що викликає проблеми у міжкультурній комунікації. До компонентів культури, що мають національно-специфічне забарвлення, належать такі: традиції (або стійкі елементи культури); побутова культура, тісно пов'язана з традиціями; повсякденна поведінка (звички представників деякої культури, усталені в деякому соціумі норми спілкування); «національні картини світу», що відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національні особливості мислення представників тієї або іншої культури; художня культура, що відображає культурні традиції того або іншого етносу [4, с. 3-4].

У міжкультурному спілкуванні необхідно враховувати особливості національного характеру комунікантів, специфіку їхнього емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення [2].

Отже, мовна картина світу і міжкультурна комунікація нерозривно пов'язані. Для вдалого ведення діалогу іноземною мовою необхідно вивчити світ іноземної мови, що сприятиме розширенню мовної картини світу старшокласників.

Література

1. Вайсгербер Й. Л. Язык и философия // Вопросы языкознания, 1993. – № 2. – С. 114-124.
2. Ніколаєнко І. В. Мова і міжкультурна комунікація [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Philologia/32759.doc.htm
3. Соколовська Ж. П. Картина світу та ієрархії сем // Мовознавство. – 2002. – № 6. – С. 87-91.
4. Тепла О. М. Формування міжкультурної комунікації у процесі навчання іноземних студентів української мови [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://elibrary.nubip.edu.ua/5906/1/O.Tepla_St_NUBIP.pdf
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – М., 1995. – 189с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ З ЧАСІВ КИЇВСЬКОЇ РУСІ ДО ХІХ СТОЛІТТЯ

Аналіз розвитку людського суспільства в різні історичні періоди показав, що темпи технічного прогресу завжди випереджували його духовний і культурний стан, а це, своєю чергою, призводило до безвідповідальності, дегуманізації та деморалізації суспільства, тоталітаризму, міжнаціональних конфліктів, революцій, війн та тероризму. Бо їх причиною, як зазначив філософ Б. Гершунський, є сама людина, що втратила здатність активно протистояти Злу в усіх його проявах, втратила Віру в моральні, духовні цінності Світу і сенс людського життя, втратила життєві орієнтири і не знаходить відповіді на найважливіші світоглядні питання ні в науці, ні в релігії, ні в освіті [1, с. 23].

Проблемами виховання молоді на засадах духовності, моральності, естетичного сприйняття світу займалися філософи, педагоги та психологи як минулого Я. Коменський, С. Русова, М.Стельмах, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький, так і сучасності І. Бех, Є.Бондаревська, Т. Гуменнікова, І. Зязюн, В. Киричок, Л. Масол, Н. Миропольська. Проте ці питання є настільки важливими для формування та розвитку особистості в наш час, що потребують свого подальшого аналізу та дослідження, зокрема цьому сприятиме історичний екскурс у розвиток естетичної думки в Україні, починаючи від Київської Русі до ХІХ століття.

До виникнення християнства на Русі філософсько-естетичне мислення розвивалося на основі давньослов'янської релігії, міфологічного та язичницького світогляду, переказів і легенд. Із запровадженням християнства, яке бере початок у Візантії, давньоруські мислителі знайомляться з естетичною думкою Античності, працями Аристотеля, Демокрита, Платона. На ХІІ ст. припадає час розквіту Київської Русі. Великий внесок в українську культуру цього періоду було зроблено просвітителами Кирилом і Мефодієм, які переклали Апостол, Євангеліє, Псалтир і тодішній люд почув "про велич Божу своєю мовою". Естетичні ідеї Київської Русі знайшли своє відображення в таких визначних пам'ятках культури, як "Повість минулих літ" Нестора Літописця та "Слово о полку Ігоревім" невідомого давньоруського письменника.

Важливо зазначити, що період феодальної роздробленості, а це з ХІІІ по ХV ст., де одна частина земель Київської Русі належала Речі Посполитій, а інша Московській державі, не дає нам повної картини розвитку естетичної думки. Боротьба українського народу проти загарбників (московських, татарських, турецьких та польської шляхти) передається в думках, піснях, усній народній творчості, в яких кобзарі та лірники оспівували такі естетичні категорії, як героїчне, піднесене та трагічне.

Ідеї Ренесансу, які починають проникати в Україну із Західної Європи приблизно у ХV ст., знайшли відображення в архітектурі Львова (Лаврський монастир та Вірменська церква), живописі та прикладному мистецтві.

У ХV – ХVІІ ст. могутніми освітніми та науковими центрами в Україні стають Острозька та Києво-Могилянська академії, з яких беруть початок філософські системи, побудовані на гуманістичних і реформаційних ідеях. З ними пов'язані імена відомих просвітителів, філософів та гуманістів Івана Вишенського, Григорія Сковороди, Феофана Прокоповича, у філософських поглядах яких особливе місце посідає духовна краса людини, гармонія духу і тіла, краса недоторканої природи.

ХVІ – ХVІІ ст. увійшло в українську історію появою релігійно-національних організацій, так званих братств, які займалися культурно-просвітницькою діяльністю. Перше братство було створене у Львові в 1586 р. Пізніше братства виникали у Києві, Луцьку, Острозі, Могильові.

Кінець ХVІІІ початок ХІХ ст. ознаменувався складними соціально-економічними і політичними процесами, пов'язаними із скасуванням кріпацтва, розвитком капіталістичних відносин та боротьбою українського народу за соціальне та національне визволення. У

літературних творах цього періоду видатні українські діячі, письменники І. П. Котляревський, П. П. Гулак-Артемівський, Г. Ф. Квітка-Основ'яненко, Є. П. Гребінка, Л. І. Глібов закликали до пробудження національної самосвідомості, захисту української мови та літератури, висловлювали антикріпосницькі ідеї.

У середині XIX ст. величезне значення для розвитку естетичної думки мала поява великого генія України Т. Г. Шевченка. Основною ідеєю його творів є відображення прагнень, переживань, інтересів і потреб людини. Естетизм його творчості полягає у звеличенні краси людини, жінки-матері та навколишньої природи. У своїх творах він наголошував на соціальній значущості мистецтва та боротьбі проти соціального та національного гноблення.

Отже, проаналізувавши соціально-політичний та культурний розвиток українського суспільства з часів Київської Русі до XIX століття, ми дійшли висновку, що в кожному історичному періоді найкращі досягнення культури, різних видів мистецтва, ремесел та літератури, підкріплені особливостями української релігійної культури, звичаїв, традицій та ментальності, мали великий вплив на формування естетичних поглядів. Перебуваючи в тісному зв'язку із досягненнями європейської гуманістичної культури та філософських тенденцій, плеяда вітчизняних філософів, мислителів, державних діячів, творців мистецтва, поетів та письменників, яким завжди славилася українська земля, своєю творчістю та культурно-мистецькою діяльністю зробила неоціненний вклад у розвиток культури, мистецтва та естетичної думки в Україні.

Література

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособ. для самообразования / Б.С. Гершунский . – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва: Пед. общество России, 2002. – 512 с.

УСТИМЕНКО Валерія

ДО ПИТАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ У КАНАДІ

У останні десятиліття проблема підготовки людей до життя в багатонаціональному суспільстві в умовах багатомовності і полікультурності знаходиться в центрі уваги педагогічних досліджень. Мета і зміст будь-якої освіти зумовлені, перш за все, потребами суспільства. Сучасна Канада розмаїта і багатогранна: наявність мультилінгвізму, співіснування на єдиному просторі великої кількості мов як атрибутів існуючих національних культур, є закономірним явищем. У масштабах всього світу Канада домоглася передових позицій у питаннях освіти своїх громадян загалом, та мовної освіти зокрема.

Навчання мові починається у провінціях Канади ще на етапі дошкільної освіти і може тривати впродовж всього життя. Всі діти мають певний досвід в усному, письмовому та візуальному спілкуванні та використовують мову у зрозумілих їм ситуаціях до початку навчання у школі. У дошкільних закладах Канади вчителі складають програми, які дозволяють дітям вивчати мову та обмінюватися думками з вчителем і з друзями, коректно використовуючи мову. Вчителі користуються різноманітними матеріалами та життєвим досвідом, щоб спонукати учнів до мовлення, читання, письма, організують обговорення, а також мотивують дітей спробувати виконати нові завдання. Безперервне оцінювання використовується для визначення сильних і слабих сторін учнів у використанні мови, що допомагає визначити, які знання учні вже набули і яку підтримку їм необхідно надати для забезпечення переходу від попередніх знань до нових, щоб поступово набути незалежності у використанні мови.

Хоча діти розвивають навички читання, письма та усного мовлення (аудіювання та мовлення) з раннього віку, фундаментом розвитку грамотності у дошкільній освіті є усне мовлення. Вчителі можуть керувати розвитком мовлення, уважно слухаючи та спостерігаючи за відповідями учнів та їх взаємодією, щоб забезпечити їх багатшим

словниковим запасом. Не дивлячись на те, що раннє вивчення мови у Канаді сфокусоване на розвитку мовлення, в той же час учнів навчають читанню та письму, щоб вони розуміли зв'язок між тим, що воничують, говорять, читають та пишуть.

Програма вивчення мови у закладах дошкільної освіти Канади складається з наступних частин: усне мовлення, читання, письмо та розуміння медіа матеріалів. Ці частини є аспектами інтегрованого процесу вивчення мови і можуть застосовуватися в усіх сферах навчання. Наприклад, дитина відвідує науковий гурток, де навчається садівництву. Під час занять розвиваються навички аудіювання та усного мовлення (учні уважно слухають, слідкують за розповіддю вчителя та повторюють прості інструкції); навички читання під час вивчення простих текстів з догляду за рослинами; навички письма під час спостереження та фіксування росту рослин; навички розуміння медіа матеріалів під час перегляду відеофільмів про навколишнє середовище [1].

Для того, щоб знайти індивідуальний підхід до кожної дитини і допомогти всім учням розвивати навички володіння мовою, вчитель використовує безліч навчальних методів, включаючи й спеціальні інструкції. На основі інформації, отриманої за допомогою постійного оцінювання вчителі роблять висновки щодо методів навчання, необхідних інструкцій та навчальних матеріалів, якими вони повинні забезпечити учнів. Діти можуть отримувати знання в мінігрупах, усім класом або індивідуально, залежно від їхніх потреб та інтересів. Кількість часу проведеного у групі та мета можуть змінюватись. У дошкільних закладах освіти діти засвоюють знання та навички з різних сфер вивчення мови, з різною швидкістю та різними способами.

Завершуючи навчання у дитячому садочку учні повинні:

- спілкуватися на різні теми та з різною метою, слухаючи співрозмовника та відповідаючи йому;
- демонструвати розуміння різних письмових матеріалів, які читає вчитель;
- використовувати читацькі методики, що розроблені для читачів-початківців, щоб зрозуміти сенс письмового вислову;
- висловлювати думки письмово на початковому рівні;
- демонструвати початкове розуміння медіа текстів [1].

Отже, враховуючи той факт, що Канада є однією з провідних країн світу у сфері мовної освіти, можна зробити висновок, що навчання мовам у дошкільному віці є важливим етапом у розвитку особистості багатомовного та полікультурного суспільства.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

АГЕЙКІНА-СТАРЧЕНКО Тетяна

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИХ МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Реформування вищої освіти, викликане трансформацією системи освіти в Україні, передбачає підготовку конкурентноспроможного спеціаліста, здатного до творчої діяльності, до нестандартного мислення, самостійного пошуку наукових відомостей, самостійного мислення і готового до будь-яких життєвих реалій.

В процесі підготовки такого спеціаліста у ВНЗ особливе місце повинна займати самостійна робота (СР) студента, адже саме навички самостійної діяльності допоможуть майбутнім вчителям музики перейти з пасивних споживачів знань до їх активних здобувачів не тільки під час навчання, а й під час виконання професійних обов'язків.

Специфіка СР студентів зі спеціальних музичних дисциплін полягає у їх виконавській діяльності. Тому особливого значення набувають індивідуальні музичні заняття з «основного інструменту», «постановки голосу», «хорового диригування», «додаткового інструменту».

Для того, щоб окреслити проблеми організації СР студентів, нами було проведено опитування серед студентів II-IV курсів музично-педагогічного відділення. В організації СР потрібно враховувати той факт, що студенти мали різні навчальні та життєві обставини, а значить і різний музично-виконавський і музично-слухацький досвід. Тому для нас були важливі наступні дані: 24,5% студентів не мають музичної освіти, майже 17% мають неповну музичну освіту, 58, 5% мають повну музичну освіту. 75% студентів закінчили міську музичну школу, 25% - отримали музичну освіту в районному центрі і селі.

Студенти, які не мають музичної підготовки, як правило, були позбавлені можливості відвідувати філармонійні концерти, слухати музику в «живому» звучанні тощо, на відміну від студентів, які отримали музичну освіту у місті, і потребують більшої уваги зі сторони викладача.

При роботі зі студентами, які мають дещо вищий рівень музичної підготовки, необхідно робити акцент на розвитку навичок самостійної роботи: вивченню методики поетапного засвоєння музичного твору, пошуку самостійних рішень технічно складних місць, вмінню знаходити необхідні засоби для вираження образного змісту твору. При роботі з майбутніми вчителями музики, які мають високий рівень музичної підготовки, робити настанову на виховання потреби в максимальній творчій самореалізації, розвитку самостійності (у виборі способів роботи над репертуаром, виконавській трактовці твору тощо), заохочення творчої ініціативи, уваги до власної думки вихованця.

Наступним питанням, яке для нас не менш важливе, - кількість часу, яку студенти витрачають на СР з музичних індивідуальних дисциплін. Більшість другокурсників (43,75 %) витрачають на СР 2 години, 31,25% - 1 годину, 12,5% - 3 години, 6, 25% - СР не виконують взагалі; більшість третьокурсників (52,94%) займаються СР 1 годину, 2 години витрачають 23,52% студентів, 17,6% - півгодини, 5,8% - 3 години, студентів. Більшість студентів IV курсу (50%) займаються СР 1 годину, 30% - 2 години, 10% - півгодини, 10% - самостійно не займаються взагалі. Аналіз відповідей свідчить про те, що найбільше часу СР приділяють другокурсники. До речі, 80% студентів II курсу, які не мають музичної освіти, або мають неповну музичну освіту займаються СР 2-3 години. 28% третьокурсників, які не мають музичної освіти, займаються СР 2-3 години. Найменше приділяють часу СР студенти IV курсу, а з тих четвертокурсників, які не мають музичної освіти - 43% займаються 2-3 години. Отже, можна зробити висновок, що третьокурсників потрібно активніше заохочувати до СР, особливо тих студентів, які не мають музичної освіти.

Не менш важливим є не тільки кількість часу, який витрачають студенти на виконання СР, але й настрої, з яким студенти самостійно навчаються. З задоволенням займаються 81% студентів.

Від чого ж залежить якість виконання СР? Ми запропонували студентам дати відповідь на це запитання і оцінити відповіді за шкалою пріоритетності.

На першому місці для всіх курсів стоїть фактор інтерес до предмету, на другому - авторитет викладача, на третій сходинці - значущість дисципліни для майбутньої професійної діяльності, на четвертому місці - бажання отримати диплом, на п'ятому - авторитет батьків, на шостому - складність дисципліни, на сьомому - вплив оточення (друзів, однокурсників тощо).

Студентам також було запропоновано визначити, яким видам СР вони надають перевагу. Виявилось, що студенти надають перевагу розучуванню музичного тексту. Це, можливо, пов'язано з тим, що з новою програмою, яку обирає викладач, студенти в черговий раз ставлять мету вивчити її краще, ніж попередню, з'являються нові музичні емоції, тому починають працювати з натхненням. Друге місце для II курсу займають вправи на розвиток техніки, оскільки студенти стикаються з тим, що без техніки неможливо втілити музичний образ, та ідейно-художній задум композитора; для III та IV курсів - розучування пісень шкільного репертуару, адже презентація дитячої пісні - це одночасно і можливість презентувати власну виконавську майстерність - студенти III і IV курсів відчують себе вже більш впевнено. Третє місце III і IV курси віддають такому виду СР як вивчення хорових

партій, четверте – розучуванню хорової партитури. Найменш привабливими видами СР для II курсу – вивчення нотної грамоти (елементарної теорії музики), розучування хорових партитур та вивчення хорових партій, для III курсу - вивчення нотної грамоти, вправи на розвиток техніки, для IV курсу – вивчення нотної грамоти та розучування хорових партитур. Отже, студенти найменше приділяють увагу вивченню нотної грамоти – і як наслідок – неспроможність студента охопити всі лінії хорової партитури. Студенту необхідно усвідомити, що вивчення нотної грамоти – це фундамент усіх видів СР з індивідуальних дисциплін.

Ми поцікавились, чи потрібна студентам для виконання СР додаткова методична література. 43% студентів не потребують додаткової літератури, 57% відповіли, що така література необхідна. Можливо, ці цифри стануть приводом для викладачів створити таку методичну літературу, яка б допомогла студентам правильно організувати СР з індивідуальних дисциплін.

Ми не обминули увагою вплив умов праці на виконання СР студентами. 72% студентів зазначили, що умови праці впливають на їх СР частково, на 20,75% студентів умови не впливають, і 7,25% студентів повністю залежать від умов навчання. Тому студентам необхідні знання про те, як організувати СР, щоб не нашкодити здоров'ю. А саме: чисте, світле приміщення, свіже повітря як в навчальному закладі, де займаються 43% студентів, так і вдома, де займаються відповідно 49%. Якби студенти могли правильно розподіляти час, тобто знали основні правила тайм-менеджменту, їм не доводилось би займатися СР у транспорті і безпосередньо перед уроком (11% студентів).

Отже, необхідно створити систему організації СР студентів, а саме: матеріально-технічне, навчально-методичне та інформаційне забезпечення; систематичний контроль за результатами СР з врахуванням індивідуальних особливостей студентів. Підвищення ефективності СР неможливе без прямого або опосередкованого керівництва викладача. У викладачів музичних дисциплін є велика перевага – можливість індивідуально займатися зі студентом, а значить мотивувати його, контролювати якість СР, впливати на її хід, але не брати безпосередньої участі. Методично грамотно організована СР студентів допоможе їм наблизитись до ідеалу педагога, до якого прагнуть студенти.

Література

1. Кремешна Т.І. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання: Навчально-методичний посібник. – Умань, 2010. – 168 с.
2. Чельшева Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система : дис. доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Чельшева Тамара Васильевна. – М., 2003. – 421 с.

АНТРАПЦЕВА Надія

РОЛЬ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ У РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Досвід застосування в навчальному процесі тестових технологій показав, що при цьому суттєво зменшується одна з найважливіших складових живого спілкування студента з викладачем. Практично до мінімуму зводиться можливість студента висловити свою думку вголос. В цих умовах для розвитку творчої розумової діяльності, здатності формулювати і висловлювати свою думку незамінною стає роль семінарського заняття. На ньому студенти набувають навички самостійного мислення, аналізу та узагальнення фактів, опановують логічні прийоми міркувань, оволодівають мистецтвом усного і письмового викладення матеріалу та захисту наукових положень і висновків, що сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів.

У відповідності до теорії поетапного формування розумових дій, семінару відводиться етап голосного мовлення. Будь-яке нове знання, проходячи через етап мотивації та ознайомлення на лекції і матеріальної дії в лабораторному практикумі, закономірно і науково

обґрунтовано вступає до етапу голосного мовлення на семінарському занятті [1]. В той же час формувати повноцінні поняття та повноцінні розумові дії дозволяє і письмове мовлення. Письмове мовлення примушує студента більш відповідально виконувати завдання. Особливістю письмового мовлення є необхідність формулювання думки у вигляді речення, підбору відповідних слів і самого процесу написання. Навчити студента говорити усно і письмово – задача, яка може бути вирішена завдяки методично грамотному проведенню семінарських занять.

Автор [2] пропонує, на наш погляд, досить привабливу методику дискусійного групового обговорення на семінарах наукових питань. Викладач на лекції ознайомлює студентів з новою порцією програмного матеріалу (мотивація, ознайомлення), потім студенти виконують лабораторні роботи з цієї ж теми. Дискусійне обговорення опанованого матеріалу пропонується на семінарі. Це може бути вирішення розрахункового завдання, обговорення проблем, що виникають під час виконання лабораторних дослідів, або проблема, призначена для одержання нових знань.

Прикладом такої навчальної хімічної проблеми та організації її вирішення на семінарському занятті може бути завдання скласти рівняння реакції взаємодії калій перманганату з гідроген пероксидом у кислому середовищі. Студенти самостійно складають електронний баланс, отримують коефіцієнти і закінчують рівняння реакції. Викладач відмічає, що у нього вийшли зовсім інші коефіцієнти реакції. Виникає проблемна ситуація. У чому причина такого явища – одна й та ж сама реакція може бути записана декількома рівняннями?

Бажано вивчення цієї реакції доповнити термодинамічними розрахунками, використовуючи значення стандартних електродних потенціалів, розрахувати електрорушійну силу реакції, зробити висновок про можливість її самовільного перебігу тощо.

Для дискусійного обговорення можна також винести питання про екологічно чисті окисники (кисень, озон, гідроген пероксид) і відновники (вода, гідроген пероксид, водень) та калій перманганат, який належить до екологічно небезпечних окисників, що забруднюють навколишнє середовище. Провести порівняння двох екологічно чистих окисників і відновників – озону і гідроген пероксиду.

Ланцюг проблем і проблемних ситуацій має відрізнятися різноманітністю питань, що стосуються тем, які розглядаються вперше, або тих, що передбачені лекційним курсом. Проблеми, що пропонуються студентам для обговорення, мають бути значимими, тобто в деякій мірі пов'язаними з їх майбутньою діяльністю за спеціальністю.

Під час семінарського заняття можуть бути реалізовані дві найважливіші потреби студента – висловлюватися та спілкуватися. Особливо сильна потреба – висловити нове знання. Нові знання потрібні індивідууму не лише для себе, але й для передавання іншим та їх використання в сумісній діяльності.

Полеміка, суперечки, дискусії зменшують ризик однобічності наукового дослідження. Колективні обговорення наукових проблем на семінарських і лабораторних заняттях вводять студентів в реальне наукове життя. Обмін думками, стикання різноманітних точок зору, ідей, поглядів демонструє творчий активний характер мислення. Це найбільш повно відображує цілі сучасного семінарського заняття і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів.

Література

1. Тализина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Тализина – М.: Наука, 1984. – 344 с.
2. Зайцев О.С. Методика навчання хімії / О.С. Зайцев – Х.: Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2009.–384с.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Серед методологічних підходів, які відіграють важливу роль у формуванні професійної суб'єктності майбутніх філологів, системному підходу належить особливе місце. В нашому дослідженні теоретичним підґрунтям для його запровадження в процес професійної підготовки майбутніх філологів є наукові праці сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (А.Алексюк, В.Афанасьєв, Ю.Бабанський, І.Блауберг, Т.Герлянд, В.Луговий, Т.Льїна, Н.Кузьміна, Н.Гализіна, Е.Юдін, В.Якунін). Значна кількість учених наголошує на універсальності й інноваційності цього підходу, незважаючи на те, що він є «ровесником людського суспільства» [6]. Так, його універсальність пояснюється «здатністю виконувати функції загального методу для вирішення теоретичних та практичних проблем організації навчального процесу» [2, с.432]. Інноваційність системного підходу, в свою чергу, полягає в тому, що його застосування в процесі професійної підготовки майбутніх філологів дає науково-педагогічним працівникам можливість досліджувати сутність і закономірність виховання і навчання як єдиної системи педагогічного процесу.

В нашому дослідженні ми розділяємо думку О.Новікова про те, що в якості основних принципів системного підходу необхідно розглядати принцип цілісності, ієрархічності будови, чіткої структуризації, множинності і системності [3, с.159-160]. Так, принцип цілісності, на думку вченого, уможлиблює розгляд системи в двох якостях, а саме як єдине ціле і як підсистему для вищестоящих рівнів. Принцип ієрархічності будови передбачає наявність значної кількості елементів, які підпорядковуються один одному від нижчого рівня до вищого. Застосування принципу структуризації дає можливість аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язок в рамках певної організаційної структури. Принцип множинності забезпечує використання різних моделей, зокрема, кібернетичних, економічних і математичних для опису окремих елементів і системи в цілому. В той час, як використання принципу системності ґрунтується на властивості об'єкта мати усі ознаки системи [3, с. 159-160].

Аналіз теоретичної літератури [1-6] дає можливість резюмувати, що вибір системного підходу до впровадження в процес формування професійної суб'єктності майбутніх філологів сприяє адекватній постановці проблеми і допомагає науково-педагогічним працівникам розробляти ефективні стратегії щодо її дослідження. Тобто, системний підхід і є тим «напрямом у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [1, с. 305], і застосування якого, у ході формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, ефективно впливає на «розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [1, с. 305].

У нашому дослідженні при розгляді поняття «системний підхід» спираємося на визначення Т.Герлянд, який розглядав його «одним із способів побудови педагогічної діяльності як цілісного процесу, що забезпечує ефективну взаємодію всіх його складових» [5, с. 57]. Тобто, в системному підході об'єкти дослідження розглядаються як компоненти, які не тільки пов'язані між собою, а і представляють певну систему, що здійснює зворотній зв'язок із оточуючим середовищем.

Отже, впровадження системного підходу в процес професійної підготовки майбутніх філологів створює необхідні умови для формування їх професійної суб'єктності і забезпечує можливість їх успішної самореалізації і самоактуалізації в різних сферах майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Гончаренко С. У. Українській педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

2. Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток до Вип.35: Тематичний випуск “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. – В.11. – К.: Гнозис, 2014. – 436с.
3. Новиков А. Методология: словарь системы основных понятий / А. Новиков, Д. Новиков. – М.: Либроком, 2013. – 208 с.
4. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под ред. О.Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф-пед. ун-т»; Екатеринбург, 2012. – 251с.
5. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. – Ч.3. – 344 с.
6. Системний підхід як загальнонауковий метод [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://bibliograph.com.ua/teoria-gosudarstva-i-prava-4/95.htm> - Дата звернення (20.01.2016)

БАТАШЕВА Марія

РОБОТА СТУДЕНТІВ У МАЛИХ ГРУПАХ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕРЕВАГИ МЕТОДИКИ

У Національній доктрині розвитку освіти ставиться завдання постійного оновлення змісту освіти та навчального процесу, запровадження освітніх інновацій. В пошуках вирішення поставленої проблеми сучасна педагогіка знову звернула увагу на групові форми організації навчальної діяльності, де студент і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчальної співпраці. Така форма організації навчальної діяльності ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером навчального колективу. Саме на принципі співпраці і будується робота студентів у малих групах в процесі вивчення англійської мови. Тобто, основними перевагами групової роботи є її комунікативно-розвивальна та соціально-орієнтаційна функції. Ще однією перевагою роботи студентів у малих групах є можливість здійснювати різнорівневий підхід до викладання іноземної мови. Викладачі, що використовують роботу в групі, без особливих зусиль можуть забезпечити студентів з різним потенціалом і здібностями, різнорівневими завданнями. При цьому студент, що вважався найбільшим «слабким», відчує себе здатним виконати дане йому завдання, що в результаті підвищить його мотивацію до вивчення даного предмета. Таким чином, з упевненістю можна сказати, що технологія роботи студентів у малих групах увібрала в себе досить багато переваг, що дозволяє використовувати її поряд з традиційними методами викладання у вищій школі.

Робота студентів у малих групах в процесі вивчення англійської мови ґрунтується на чотирьох основних принципах: соціальна взаємодія, позитивна взаємозалежність, особиста звітність і рівна частка участі кожного. Дана методика передбачає усі рівні спілкування. Таке спілкування соціально, тому що у його процесі студенти по черзі виконують різні соціальні ролі: лідера, виконавця, організатора, доповідача, експерта, дослідника та ін. і в результаті набувають комунікативних вмінь.

Принцип позитивної взаємозалежності полягає в тому, що успішне виконання роботи всієї групою залежить від результатів роботи кожного з учасників цієї групи.

У багатьох країнах відома і з успіхом практикується освітня технологія, що отримала назву «Ажурна пилка» (jigsaw). Така структура використовується в основному на етапі введення нового матеріалу. Викладач готує необхідні матеріали в друкованому вигляді, при цьому поділивши їх на чотири більш-менш рівні частини (за кількістю студентів у групі). Кожен з учасників групи отримує частину заготовленого матеріалу і протягом певного часу його опрацьовує. Після закінчення часу студенти з різних груп, що працювали з однаковим матеріалом, формують пари або нові групи і обговорюють прочитане, виділяють найбільш важливі моменти і готуються представити матеріал іншим студентам своєї групи. Після повернення у свою групу вони представляють свою частину матеріалу, виступаючи, таким чином, в ролі викладача. До кінця роботи в групі кожен студент отримує інформацію по

всьому матеріалу. Дана структура є класичним прикладом використання «структурного підходу» до групового навчання, оскільки відповідає всім його вимогам: забезпечує взаємодію студентів під час навчання, їх взаємозалежність, особисту звітність кожного і рівну участь.

Отже, ґрунтуючись на дослідженнях науковців В. Кукушин, Г. Сиротенко, О. Пометун та ін. можна узагальнити наступні переваги групової роботи студентів у малих групах в процесі вивчення англійської мови перед іншими методиками:

- дозволяє студентам бути суб'єктами навчально-виховного процесу: ставити перед собою мету, планувати її досягнення, самостійно здобувати нові знання, контролювати товаришів і себе, оцінювати результати діяльності своїх товаришів і себе;
- готує до діяльності в умовах постійної мінливості соціального середовища шляхом розвитку їх свідомості;
- забезпечує високу якість знань з предмета, багаторазове повторення досліджуваного матеріалу, навчання один одного, опорні конспекти - це тільки деякі прийоми групової навчальної співпраці, що підвищують якість знань;
- максимально розвиває індивідуальні здібності кожного і різні вміння:
- - комунікативні (питання, відповідь, заперечення, репліка, протест, виступ, діалог, вміння критикувати і розуміти критику, переконувати, роз'яснювати, доводити, оцінювати);
- - пізнавальні вміння (порівнювати, аналізувати, синтезувати);
- різноманітність форм дозволяє студента/учням освоювати нові для них ролі: педагога, консультанта, учасника групової роботи і готує їх до самоврядування;
- формує мотиви, потреби, життєві цілі з гуманістичним змістом.
- формуються якості, необхідні для співпраці: доброзичливість, розуміння цінностей людського спілкування, розкривається чарівність людської особистості.

Групова робота студентів у малих групах покликана одночасно розв'язувати три освітні задачі: конкретно-пізнавальну; комунікативно-розвивальну; соціально-орієнтаційну. При цьому успіх діяльності у групі інтерактивного навчання залежить від одночасного виконання двох основних функцій: 1) розв'язання поставлених задач; 2) надання підтримки членам групи у ході спільної роботи.

БІЛАН Людмила

УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасний період розвитку українського суспільства, що знаходиться на етапі реформування всіх сфер його життєдіяльності, висуває нові вимоги до людини та її особистих і професійних якостей, що значно залежить від можливості реалізовувати внутрішній потенціал адекватно до потреб та індивідуальних здібностей.

Для педагогічної галузі таким шляхом творчої реалізації є постійний процес удосконалення професійної діяльності педагога, один з основних напрямів якої становить методична робота.

Методична робота у вищому навчальному закладі є важливою складовою навчально-виховного процесу й спрямована на вирішення завдань з підвищення якості підготовки фахівців на основі комплексного підходу до вдосконалення змісту, організації й методів навчання.

Розрізняють три форми методичної роботи у вищому навчальному закладі: науково-методичну, організаційно-методичну та навчально-методичну.

Науково-методична робота орієнтована на створення нових принципів і методів ефективного управління процесом навчання студентів, методичне забезпечення єдності навчального процесу і наукових досліджень, проведення науково-методичних досліджень з актуальних для вищого навчального закладу й вищої школи проблем.

Організаційно-методична робота включає її перспективне та поточне планування, створення університетської системи підвищення педагогічної майстерності молодих викладачів, аспірантів і наукових співробітників, проведення науково-методичних конференцій і конкурсів.

Навчально-методична робота спрямована на методичне забезпечення й удосконалення навчальних планів і програм підготовки фахівців, існуючих форм і видів занять відповідно до сучасних вимог.

Єдину систему управління методичною роботою у вищому навчальному закладі становлять науково-методична рада вищого навчального закладу та науково-методичні комісії та ради інститутів (факультетів).

Координацію й керівництво всіма напрямками методичної роботи у вищому навчальному закладі здійснює перший проректор, проректор з навчально-виховної роботи та навчальна частина.

Навчально-методичне управління і науково-методична рада вищого навчального закладу керуються Законом України «Про вищу освіту», наказами та інструктивними листами Міністерства освіти і науки України, статутом вищого навчального закладу, наказами та розпорядженнями ректора і ректорату.

Навчально-методичне управління і науково-методична рада організують свою роботу в тісному контакті з усіма підрозділами вищого навчального закладу.

Науково-методична рада вищого навчального закладу є колективним дорадчим (експертно-консультативним) органом, основним завданням якого є планування та координація методичної роботи з метою розроблення та здійснення комплексу заходів для забезпечення якості підготовки фахівців відповідно до вимог державних стандартів вищої освіти.

До складу науково-методичної ради вищого навчального закладу входять: голови та заступники науково-методичних комісій та рад інститутів (факультетів), а також провідні науково-педагогічні працівники, які мають великий досвід наукової та педагогічної діяльності. Головою науково-методичної ради університету є перший проректор або проректор з навчально-виховної роботи.

Структурно науково-методична рада вищого навчального закладу складається з секцій за основними галузями та напрямками підготовки фахівців з вищою освітою.

Склад науково-методичної ради затверджується наказом ректора на термін до п'яти років. Для прийняття рішень у період між засіданнями науково-методичної ради й оперативної підготовки матеріалів створюється президія, до складу якої входять голова ради і його заступник, начальник навчальної частини, завідувач редакційно-видавничого центру та директор бібліотеки.

Робота науково-методичної ради організовується у формі засідань, що проводяться один раз на місяць. У засіданнях беруть участь всі члени науково-методичної ради. Для розгляду окремих питань на засідання запрошуються декани факультетів та їх заступники з навчально-методичної роботи, завідувачі кафедр, викладачі й наукові співробітники вищого навчального закладу.

Рішення науково-методичної ради з питань, що входять до її компетенції, вводяться в дію наказом ректора.

Науково-методична рада університету працює у творчій взаємодії з радами інститутів (факультетів) за принципом розподілу компетенції, оскільки підготовка фахівців зо одним або кількома спорідненими напрямками, підвищення кваліфікації фахівців відповідної галузі вищої освіти здійснюється на факультетах вищого навчального закладу, що вимагає організації методичної роботи з їх науково-педагогічними працівниками з урахуванням специфіки їх професійної діяльності.

Науково-методичні комісії факультетів визначають завдання та напрями методичної роботи кафедр; удосконалюють навчальні плани та програми підготовки фахівців, вирішують питання про відкриття нових напрямів та спеціальностей; розробляють

рекомендації щодо введення до навчальних планів нових навчальних дисциплін з метою забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців; визначають шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу на факультеті й професійної компетентності професорсько-викладацького складу.

Важливим осередком методичної роботи у вищому навчальному закладі є кафедра, що здійснює навчальну, методичну й науково-дослідну роботу з однієї або кількох пов'язаних між собою напрямів та спеціальностей, а також підготовку й підвищення кваліфікації кадрів.

Отже, у процесі управління методичною роботою в межах вищого навчального закладу велике значення має взаємозв'язок його керівництва, науково-методичної ради та кафедр.

БЛЯК Ольга

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ З ЛІТЕРАТУРИ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Однією із принципових відмінних рис української національної школи і системи виховання особистості є постійна і глибока увага до проблем естетичного виховання, прилучення молоді до світу літератури і мистецтва, краси навколишньої дійсності. Протягом років незалежності все більше зростає значення естетичного виховання студентської молоді, адже гармонійний, всебічний розвиток особистості неможливий без її естетичної вихованості. Саме з естетизацією пов'язані перспективи гуманізації освіти, створення нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципів діалогічності у педагогічному процесі, орієнтація на його творчий характер.

Суть естетичного виховання полягає у формуванні творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, бридке в житті та мистецтві, жити і творити за законами краси.

Серед великої кількості методів і прийомів позааудиторної роботи з естетичного виховання особливої уваги заслуговує гурткова робота.

Гурткова робота з літератури та культурології має великі можливості щодо здійснення естетичного виховання студентів. Це - літературні гуртки або секції художнього читання, драматичні, літературознавчі, творчі, літературно-краєзнавчі. Заняття в таких гуртках дає можливість викладачеві реалізувати одне з найголовніших завдань в його роботі - допомогти вихованцю стати творчою особистістю. А мистецтво, яке є предметом вивчення літератури та культурології, з його унікальними можливостями цілісного впливу на особистість виступає не тільки джерелом естетичного виховання, а й універсальним засобом творчого розвитку молоді людини.

Важливим завданням викладача є залучення до позааудиторної роботи студентів за їхніми здібностями, яким вони обдаровані від природи, допомагати розвивати їх, щоб легко і правильно визначитися у своїх бажаннях, реалізувати своє призначення в житті.

Форми позааудиторної роботи, під час яких реалізується те, над чим студенти працювали на заняттях гуртків, теж бувають різними. Це літературні години, вечори, усні журнали, мистецькі вітальні, екскурсії, зустрічі з письменниками, цікавими людьми, учасниками героїчних подій, читацькі конференції, диспути.

Тема кожного заходу вибирається відповідно до визначних дат. Сам захід – це лише короткочасна подія, а підготовка до нього – це процес. Організація та проведення подібних заходів допомагає педагогові більше дізнатися про своїх вихованців, побачити їх у новому ракурсі.

Літературний гурток у ВП НУБіП України «Мукачівський аграрний коледж» дає змогу долучити студентів до різнобічної діяльності, зумовленої специфікою предмету, відкриває широкі можливості для розвитку їх здібностей. Його роботу спрямовано на формування у студентів вмінь та навичок сценічного мовлення і руху, удосконалення

виразного читання, виховання літературних смаків, критичного мислення, сприяння літературним спробам юні, спонукання їх до самостійної творчої діяльності; виховання естетичних почуттів, розвиток творчої фантазії та уяви, виховання гуманістичних загальнолюдських цінностей.

В основу занять гуртка покладена пошуково-дослідницька робота з джерелами літературно-красознавчої інформації з метою вивчення мистецької спадщини видатних діячів культури, розвиток творчих здібностей студентів.

Результатом такої діяльності стали : літературна година «Пророк, якого ми не знали»(про роки заслання Т.Г.Шевченка); мистецька вітальня «Образ жінки у мистецтві»; усний журнал «День української писемності та мови»; мистецьке свято «Художник з душею поета» (до 200-річчя від дня народження Тараса Шевченка) та інші. Ці сценарії, частково створені самостійно і адаптовані до конкретних умов впровадження, стали предметом методичної розробки і рекомендовані до друку.

Різні форми гурткової роботи мають на меті підвищувати інтерес студентів до вивчення літератури та культурології, поглиблювати їх знання про маловідомі сторінки життя і творчості видатних людей; знайомити із шедеврами світової культури, творами образотворчого мистецтва, музики, літератури; спонукати студентів до активної пошукової та дослідницької діяльності, вчити складати невеликі сценарії, у яких поєднувалися би музика, лірика та акторська гра.

Не залишається поза увагою і такий важливий аспект сучасної освіти як застосування у процесі навчання і виховання мультимедійних технологій, які відкривають широкі можливості для всебічного розкриття теми, роблять виховні заходи динамічними, змістовними, цікавими для сучасної студентської аудиторії.

На заняттях гуртка особлива увага приділяється практичній роботі з голосом, дикцією, вправам на розвиток творчої уяви, виразності рухів, ірритміці, рольовим іграм.

Заняття в гуртку дисциплінують, виробляють почуття відповідальності перед партнерами та глядачами, прищеплюють почуття колективізму, любові до праці, упевненості в собі.

Формування естетичної культури студентів відбувається як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. Слід зазначити, що робота з естетичного виховання має бути не епізодичною, а планомірною, системною, спрямованою на кінцевий результат – формування всебічно розвинутої гармонійної особистості.

БИРКА Маріан

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Початок ХХІ століття вирізняється активним оновленням та приведенням системи професійного розвитку вчителів відповідно до вимог інформаційного суспільства, яке визначається як якісно новий підхід до організації життєдіяльності особистості на засадах інформатизації та панівної ролі інформації.

Загалом інформаційне суспільство розглядається як концепція розвитку постіндустріального суспільства, основним продуктом якого є інформація, яка виробляється та опрацьовується в єдиному інформаційному просторі. З огляду на це характерними ознаками інформаційного суспільства виступають: збільшення ролі інформації, зростання кількості людей, зайнятих інформаційними технологіями, зростання частки інформаційних продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті, підвищення значення інформатизації та інформаційних технологій в суспільних та господарських відносинах, створення глобального інформаційного простору тощо [1]. Крім того, суспільство вважається інформаційним, якщо: будь-хто, будь-де й у будь-який час на основі автоматизованого доступу і систем зв'язку може отримати доступ до інформації, необхідної для його життєдіяльності та вирішення особистих і соціальних завдань; інформаційні технології

виробляються, функціонують та доступні будь-якому індивіду, групі або організації; відбувається прискорення процесу інформатизації та автоматизації всіх сфер і галузей суспільства; має місце розширення сфери інформаційної діяльності та послуг у різноманітних соціальних структурах [2].

Таким чином на основі аналізу наукових праць з проблеми професійного розвитку вчителів [3] та власного професійного досвіду, на нашу думку, інформаційне суспільство зумовлює необхідність певних трансформацій у професійному розвитку вчителя. Це зокрема:

1) активне використання інформаційних технологій, що зумовлює розвиток ІКТ-компетентності вчителя;

2) розвиток критичного мислення вчителя, що зумовлено наявністю великого обсягу інформації, яка не завжди є достовірною;

3) активізація обміну досвідом з колегами, особливо з використанням сучасних інформаційних технологій, що зумовлено необхідністю верифікації та уточнення інформації за фахом;

4) реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя, що зумовлено можливістю доступу до різноманітних інформаційних ресурсів та джерел;

5) забезпечення неперервності професійного розвитку вчителя, що зумовлено швидким оновленням навчальної інформації з предмету.

Література

1. Про невідкладні заходи щодо розвитку інформаційного суспільства в Україні. Доповідь Президента України [Електронний ресурс] // Форум «Інформаційне суспільство України». Київ, 2005. – Режим доступу: <http://www.ict-forum.in.ua/kb.php?mode=article&k=15>.
2. Парламентські слухання з розвитку інформаційного суспільства в Україні 21 вересня 2005 року. – К., 2005. – 64 с.
3. Бирка М.Ф. Професійний розвиток учителів природничо-математичних дисциплін як проблема педагогічної теорії / М.Ф.Бирка // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 7 (136). – С. 31-34.

ВИТРИХОВСЬКА Оксана

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Зміст підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей має складну і багатокомпонентну структуру, відрізняється великою розмаїтістю досліджуваних об'єктів, явищ і процесів. Навчання передбачає засвоєння значного обсягу теоретичних знань, формування практичних навичок й умінь їх творчого використання у різних навчальних і реальних умовах. Дидактичні задачі, що вирішуються в процесі підготовки студентів по кожній з дисциплін навчального плану різноманітні і глибоко специфічні, мають професійну теоретичну і практичну спрямованість, характеризуються цілісністю і завершеністю.

Галузеві стандарти вищої економічної освіти включають освітньо-професійну програму підготовки молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста й магістра напряму «Економіка і підприємництво» за такими спеціальностями: «Економічна теорія», «Економічна кібернетика», «Міжнародна економіка», «Фінанси», «Банківська справа», «Облік і аудит», «Економіка підприємства», «Маркетинг», «Управління персоналом і економіка праці», «Прикладна статистика», «Комерційна діяльність», «Оподаткування» [1, с.251].

Методологічна функція економічної теорії передбачає наступну класифікацію економічних дисциплін:

- 1.) галузеві економічні дисципліни – економіка промисловості, економіка сільського господарства, економіка торгівлі, будівництва, транспорту, тощо.

- 2.) функціональні економічні дисципліни – менеджмент, маркетинг, бухгалтерський облік, аналіз господарської діяльності, аудит, економічна статистика, фінанси, кредитні відносини і т.і.
- 3.) суміжні та природничо-економічні дисципліни – економічна географія, економічна психологія, екологія, економіко-математичні методи і моделі, тощо.

При будь-якій класифікації економічних дисциплін спільним для них є те, що, з одного боку, вони використовують економічну теорію як методологічну базу, а з іншого боку, самі є джерелом підживлення економічної теорії на основі тих досліджень, які вони проводять.

Аналіз показує, що застосування інформаційних технологій вже нині істотно змінює роль і функції педагога і студентів, значно впливає на всі компоненти навчального процесу економічних дисциплін: змінюється сам характер, місце і методи спільної діяльності педагогів і студентів; ускладнюються програми і методики навчання різних дисциплін; видозмінюються методи і форми проведення навчальних занять. Отже, впровадження в навчальний процес інформаційних технологій неминуче призведе до нетрадиційного вирішення задач навчального процесу.

У процесі вивчення економічних дисциплін при виконанні навчальних функцій комп'ютер переважно використовується в таких формах [3]:

Тренажер для формування і закріплення умінь та навичок. Завдання студента полягає в тому, щоб сприймати команди і відповідати на них, повторювати і заучувати підготовлений для цілей такого навчання матеріал. Комп'ютер пропонує студенту вирішити певну задачу і в процесі її вирішення виконує функції консультанта, направляючи його у випадку помилки на вірний шлях вирішення. Потім пропонується наступна задача і процес навчання продовжується.

Репетитор, що виконує певні функції замість викладача. Відмінність репетиторських систем визначається тим, що при чіткому визначенні цілей, завдань і змісту навчання використовується керівний вплив програми на студента (для навчальних систем такий обмін інформацією одержав назву діалогу).

Комп'ютер в якості пристрою, що моделює певні предметні ситуації. Ця форма використання комп'ютера найбільш перспективна, оскільки спонукає студента до продуктивного мислення, моделюючи виробничі ситуації та імітуючи майбутню професійну діяльність, а також дозволяє більш ефективно використовувати його можливості.

Враховуючи все позитивне в традиційних видах навчання, на базі традиційного з'явилося дистанційне навчання. Саме слово "дистанційне" говорить про те, що це навчання на відстані, коли викладач і студент розділені простором.

Основними компонентами дистанційного навчання є: електронні програми навчальних дисциплін; електронні підручники, посібники; комплекс засобів навчання, зокрема: комп'ютерні та інформаційні технології; супутникові системи зв'язку; навчальне кабельне телебачення; масова телефонізація, яка забезпечує підключення до інформаційних мереж; глобальні й регіональні мережі.

Використання у відкритій дистанційній освіті різних інформаційних технологій і нових способів трансляції інформації забезпечує ефективну взаємодію викладача і студента — особливі зустрічі, міні лекції, консультації, ігрові сесії тощо. Для підвищення ефективності дистанційного навчання необхідно враховувати елементи інших видів навчання - проблемного, інтенсивного, модульного, комп'ютерного, ігрового, враховувати його специфіку та закони і закономірності на яких воно базується.

Застосовується нова технологія неконтактної інформаційної взаємодії - **віртуальна реальність**. Вона реалізує за допомогою мультимедіа середовища ілюзію безпосередньої присутності в реальному часі в стереоскопічне поданому "екранному світі". У таких системах безупинно створюється ілюзія місцезнаходження користувача серед об'єктів віртуального світу (віртуальні магазини, підприємства тощо).

Нові можливості інформатизації освіти відкрила в 90-і роки гіпертекстова технологія. Гіпертекст, або гіпертекстова система, є сукупністю різноманітної інформації, яка може

розміщуватися не тільки в різних файлах, а й на різних комп'ютерах. Основна риса гіпертексту - можливість переходів так званими гіперпосиланнями, які подані у вигляді спеціально оформленого тексту або певного графічного зображення. Одночасно на екрані комп'ютера може бути декілька гіперпосилань, і кожна з них визначає свій маршрут "подорожі".

Поширення гіпертекстової технології стало своєрідним поштовхом до створення і широкого тиражування різноманітних електронних видань: підручників, довідників, словників, енциклопедій. Використання в електронних виданнях різних інформаційних технологій (навчальних систем, мультимедіа, гіпертексту) дає вагомі дидактичні переваги електронній книзі порівняно з традиційною: технологія мультимедіа створює навчальне середовище з яскравим і наочним поданням інформації, що особливо приваблює; здійснюється інтеграція значних обсягів інформації на єдиному носії; гіпертекстова технологія завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення матеріалу; технологія інтелектуальних навчальних систем на основі моделювання процесу навчання доповнює підручник тестами, відслідковує і направляє траєкторію вивчення матеріалу, здійснює, таким чином, зворотний зв'язок.

Застосування мультимедійних технологій, коли традиційна лекція "оживляється" засобами мультимедіа, передбачає збереження провідної ролі викладача в передачі знань. Однак, прийшов час власне "електронної лекції", коли реалізується ідея індивідуалізації сприйняття і засвоєння лекційного матеріалу студентами на автоматизованому робочому місці, текст лекції з екранів дисплеїв вивчається студентами самостійно. Головною функцією викладача в процесі передачі знань стає загальний коментар та індивідуальні консультації студентів. Крім того, він буде відповідати на запитання, давати методичні рекомендації щодо найбільш ефективного використання електронного підручника та його інформаційних, наукових і довідкових матеріалів при вивченні конкретної навчальної теми.

Розробка та широке застосування **електронних підручників** допомагає технологічно забезпечити процес індивідуалізації навчання, вирішити проблему запровадження дистанційного навчання. Електронний підручник дозволяє системно подати навчально-методичний матеріал, зробити його більш доступним для вивчення та відкритим для коректування і подальшого вдосконалення. Фактично електронний підручник є електронною версією методичного досвіду викладача з конкретної навчальної дисципліни.

Електронний підручник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні викладачам для підготовки та проведення всіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог. Крім того, він надає широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до занять і одержання додаткової інформації з конкретної навчальної дисципліни. Електронний підручник допомагає студентам здійснювати самоконтроль засвоєння матеріалів з навчальної дисципліни, а викладачам - об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності студентів.

Через бурхливий розвиток техніки, стрімке збільшення кількості комп'ютерів і впровадження новітніх технологій комунікації комп'ютер є одним з основних засобів навчання економічних дисциплін незалежно від їх змісту. В даний час при вивченні економічних дисциплін застосовують такі інформаційні технології: електронний підручник, мультимедійні системи, експертні системи, системи автоматизованого проектування, електронні бібліотечні каталоги, банки даних, бази даних, локальні та глобальні мережі, електронну пошту, систему телеконференцій та ін.

Література

1. *Енциклопедія освіти / АПН України/* За ред. Кременя В.Г. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Аксьонова О. В. *Методика викладання економічних дисциплін: Навч. посіб.* — К.: КНЕУ, 2006. — 708 с.

3. Ільїн В.В. Комп'ютерні програми для навчального процесу, шляхи їх створення та вдосконалення. // Прикладні комп'ютерні програми для навчальної, методичної та організаційної роботи у вищих аграрних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (Доповіді, виступи та повідомлення семінару 1..3 листопада м. Суми)-К.: Аграрна освіта, 2001. –144с.

ВОРОНОВСЬКА Лариса

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АКТУАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОДЕЛІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

У науковій думці обґрунтовується важливість усвідомлення прогнозів розвитку професії для визначення шляхів професійної самореалізації майбутніми фахівцями. Так, О. Резван у своїй монографії визначає актуальність для прогнозування розвитку професії в майбутньому технологію форсайт, що дає можливість студенту спрогнозувати майбутнє, визначити альтернативні форми, з-поміж яких можна обрати для себе найбільш прийнятну в даним момент життя [3]. Посилаючись на праці Н. Гапоненко [1], Л. Гохберг [2], автор зауважує на тому, що для людини, яка обрала фах, найбільш важливим є усвідомлення прогнозу реалізації у його межах (особливості, ризики, умови особистої відповідності для фахової реалізації в інших регіонах світу, затребуваність професії у віддаленій перспективі тощо).

Ефективним способом залучення майбутніх фахівців до прогнозування варіантів розвитку професії, як вказувалось вище, є технологія форсайт, елементи якої упроваджували на заняттях із професійно спрямованих дисциплін: інженерної геодезії, будівельної техніки, опору матеріалів тощо.

За думкою майбутніх фахівців комунального господарства, мають бути найбільш можливою мірою скореговані процеси реконструкції сучасного міста, що має відбуватись на засадах стратегії зв'язків та відносин по горизонталі (планувально-композиційні, просторові, інфраструктурні та мережні) та по вертикалі (законодавчі, планувально-регульовальні, кадастрові). Урахування цього аспекту має забезпечити формування високоякісного середовища для життєдіяльності населення.

Усвідомлення конкретних акцентів містобудування спричинило актуалізацію у студентів необхідності набуття знань із дисциплін, що є загальними для вивчення майбутніми фахівцями комунального господарства кожного навчального напрямку (водопостачання та гідротехніка, промислове та цивільне будівництво, теплогазопостачання): міська інженерна мережа та правознавство. Саме ці навчальні дисципліни були визнані як такі, що мають надавати інтегровані знання майбутнім фахівцям як про способи ефективних комунікацій сучасного міста, так і про правові аспекти їх реконструкцій, будівництва, залучення приватних інвестицій тощо.

Технологія форсайт була визначена ефективною для формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства оскільки дозволяла орієнтувати студентів на визначення перспективних зон розвитку, надавала орієнтири для діяльності з розвитку міста в цілому. Таким чином, ціллю підготовки форсайт-проектів для студентів було визначено не лише визначення прогнозу із проблемних напрямів комунального господарства, але й узагальнення частин комунальних проблем, що стосуються різних галузей знань, з метою вироблення варіантів сценаріїв розвитку загальної проблеми за умови перетворення її частин. Найбільш цікавими форсайт-проектами стали студентські роботи «Міський транспорт та магістральне сполучення», «Мережева реконструкція центральної частини міста (за вибором)», «Водопостачальні споруди у ландшафті міст (за вибором)», «Реконструкція житлового фонду у нежитловий».

На основі залучення студентів до розробки макетів форсайт-проектів розвитку сучасного міста було створено основні принципи містобудування майбутнього:

- розвиток магістральних багаторівневих транспортних розв'язок (при цьому акцент на їх диференціації відповідно до призначення транспорту: окремі шляхи для вантажного транспорту);
- зонування міст відповідно до потреб соціального середовища (для кожного району будувати соціально необхідні (школи, дитячі сади, медичні заклади, супермаркети) та соціально пріоритетні споруди (у районах із превалюванням молоді – торговельно-розважальні центри; у бізнес-районах – більшу кількість паркувальних місць тощо);
- композиційно виправдане та комунікаційно безпечне (коли розташування об'єкту не зашкодить прилеглим до нього будівлям та комфортності отримання комунальних послуг їх мешканцям) «вручення» нових забудов у історичне середовище міста;
- використання енергозберезувальних технологій у будівництві та перебудові будівництва (ремонті) будівель і мереж;
- урахування житлового попиту населення у конкретних районах для визначення доцільності будівництва нових комунальних мереж або корекції вже діючих.
- Результатом залучення студентів до діяльності відповідно методу форсайт стало чітке усвідомлення студентами необхідності професійного самовдосконалення, підвищення мотивації до професійної реалізації; орієнтація на інтеграцію знань із різних галузей науки для виконання фахових завдань.

Ефективним способом активізації уявлень студентів про майбутню професію інженера комунального господарства є технологія форсайт, що впливає на формування у них професійної мобільності як однієї із засадничих якостей особистості, що дозволяє реалізовуватись на ринку праці.

Література

1. Гапоненко Н.В. Форсайт. Теория. Методология. Опыт : монографія. М. : Юнити – Дана. 2008. 239с.
2. Гохберг Л.М. Новые тенденции в российской практике Форсайт-исследований / Форсайт. 2009. № 3 (11). С.5
3. Резван О.О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : монографія / О.О. Резван – Харків : Вид-во «Точка». – 2014. – 402 с.

ГАРАСЮТА Володимир

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна економіка, яка характеризується динамічністю, масштабністю та багатовекторністю змін, визначається як економіка знань, в якій людський капітал стає основним виробничим ресурсом. Вимоги, які наразі висуваються до підготовки молодих і вже досвідчених фахівців, мають спільну особливість – бажання та здатність до постійного самонавчання та саморозвитку, саме тому такий підхід потребує навчання протягом усього життя. Піклування про себе є і привілеєм, і обов'язком людини, що, з одного боку, забезпечує свободу, а з іншого – примушує всіх людей навчатися та вдосконалюватися, що зумовлено, по-перше, потребами суспільства, а по-друге, потребами самого фахівця

З огляду на вище зазначені положення, до рекомендацій щодо впровадження передового німецького досвіду в Україні можна віднести такі:

- впровадження дуальної системи підготовки;
- навчання працівників безпосередньо на підприємствах;
- навчання у ВНЗ по направленню від підприємства;
- перепідготовка працівників відповідно до умов Болонського процесу;
- розмежування підготовки кадрів на наукове та прикладне;
- механізм державного регулювання можливостей вступу на престижні професії;
- розвиток наукового та інноваційного потенціалу студентів;
- модульно-компетентісний підхід до побудови навчальних програм;

- тісний зв'язок між університетами та бізнесом;
- наступність освітніх ступенів;
- розвиток системи підготовки кадрів та підвищення кваліфікації на підприємстві;
- можливість зміни напрямку підготовки в процесі навчання;
- гнучкість освітніх програм;
- автономія навчальних закладів;
- практична спрямованість інженерної освіти;
- розповсюдженість дистанційного навчання;
- втілення практичного досвіду в процес навчання;
- розвиток дистанційної освіти для аграрної галузі та сільського розвитку;
- міжнародне співробітництво в галузі вищої сільськогосподарської освіти;
- професіоналізація вищої освіти (професійна підготовка фахівців аграрної галузі у вищих навчальних закладах);
- професійна підготовка фахівців для органічного сільського господарства (органічне сільське господарство потребує фахівців з середнім або вищим рівнем освіти, здатних впроваджувати інноваційні технології в сільських районах).

ГЛУХОВСЬКА Наталія

ПРОФЕСІЙНО-ЗООРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) В ВНЗ УКРАЇНИ

Процеси європейської інтеграції охоплюють майже всі сфери життєдіяльності людини.

Національна освіта України чітко визначила орієнтир на входження в європейський освітній простір, що передбачає вдосконалення надання освітніх послуг в контексті європейських вимог і запровадження європейської системи оцінювання знань студентів.

Саме такий підхід сприятиме необхідності жити в умовах існування різних культур і цінностей. Оскільки 2016 рік оголошений роком англійської мови в Україні, то даний матеріал є доречним та актуальним. Треба підкреслити, що міжнародний аспект, тобто вивчення іноземної мови в вищому навчальному закладі України стає важливим для національної системи вищої освіти.

Оскільки навчальна дисципліна «Іноземна мова» за своєю метою є інтегративною, а за предметним змістом – міждисциплінарною, вона має сприяти розширенню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутніх спеціалістів, підготовці їх до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного світу [1].

Серед значущих – глибокі професійні знання та вміння, здатність до їх глибокого застосування, комунікабельність, готовність до самовдосконалення, творча активність. Конкурентоспроможність сучасного спеціаліста визначається не тільки його високою кваліфікацією у професійній сфері, але й готовністю вирішувати професійні задачі в умовах іншомовної комунікації.

У сучасних умовах іншомовне спілкування стає суттєвим компонентом майбутньої професійної діяльності спеціаліста, через що значно зростає роль дисципліни «іноземна мова» на немовних факультетах вишів.

Такі науковці, як: Г. О. Китайгородська, Е. П. Комарова, З. І. Коннова, Р. П. Миль-руд, С. Ю. Ніколаєва, І. І. Халеєва, Е. П. Шубін та ін., проаналізувавши існуючі підходи до навчання іноземної мови у системі вищої освіти та провівши дослідження з проблеми мовної підготовки спеціаліста, свідчать про те, що гуманітарна підготовка випускника вишу в цілому та мовна освіта зокрема не повною мірою відповідають потребам суспільства та особистості, не дозволяють спеціалісту вирішувати професійні задачі з належною якістю та задовольняти особисті потреби в іншомовному середовищі.

В наш час ставиться задача не тільки оволодіти навичками спілкування іноземною мовою, але й набути спеціальні знання за фахом. Підготовка спеціалістів у немовних ВНЗ полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які б дозволили здійснювати професійні контакти іноземною мовою у різних сферах та ситуаціях. Під сферою спілкування мається на увазі сукупність однорідних комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвого стимулу, відношеннями між комунікантами та обстановкою спілкування [2]. Іншомовне спілкування може відбуватися як в офіційній, так і в неофіційній формах, у процесі індивідуальних і групових контактів, у вигляді виступів на конференціях, під час обговорення договорів, проектів, складанні ділових листів.

Метою навчання іноземних мов у немовних ВНЗ є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності. Як показує досвід, студенти, володіючи граматиною англійської мови і досить великим словниковим запасом, часто не можуть подолати мовний бар'єр і вільно викласти свої думки.

Студент немовного факультету має бути спеціалістом, що вміє спілкуватися іноземною мовою, але кількість аудиторних годин не дозволяє викладачу досягти бажаного результату. За такої кількості годин студенти більшою мірою мають працювати самостійно, що, з урахуванням специфіки предмету не є ефективним, гостро необхідна колективна робота – у групі, у команді, у парі. Зрозуміло, що грамотно та по суті викладати свої думки можна навчитися, перш за все, у процесі живого спілкування.

Вивчення мови спеціальності вимагає засвоєння великої кількості термінів і спеціальних ронять, необхідних майбутньому спеціалісту. Але за час, відведений на вивчення іноземної мови у виші, неможливо оволодіти всією термінологією, тому дуже важливим є розвиток у студентів навичок роботи зі спеціальними словниками, глосаріями, довідниками за фахом.

На думку Н. Д. Гальскової, в зміст навчання іноземної мови слід включати:

- сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації, мовленнєві дії та мовленнєвий матеріал, що враховують професійну направленість студентів;
- комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування, в тому числі інтер-культурних ситуаціях;
- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення та навички оперування ним;
- систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається [1].

Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови полягає в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно значимих якостей особистості. Професійно-орієнтоване навчання означає процес викладання іноземної мови у немовному ВНЗ, орієнтований на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики та термінології, а останнім часом і на спілкування у сфері професійної діяльності.

Література

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М: АРКТИ – Глосса, 2000. – 165с.
2. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.

ГОНЧАРУК Олена

КЛАСИФІКАЦІЯ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПУНКТУАЦІЇ УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основною метою курсу «Українська мова» у початковій школі є формування комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності [3]. Пунктуаційна грамотність, що є однією з умов культури писемного мовлення учнів початкових класів, забезпечується за допомогою різних методів. Успішному засвоєнню пунктуаційних норм молодшими школярами сприяють практичні методи навчання, метою яких є формування вмінь використовувати набуті знання з пунктуації, удосконалювати навички застосування розділових знаків під час виконання вправ синтаксично-пунктуаційного характеру. Вправи – це цілеспрямоване, багаторазове повторення учнями певних дій та операцій (розумових, практичних) для формування навичок і вмінь [1].

У результаті проведеного аналізу навчально-методичної літератури визначаємо таку класифікацію вправ із навчання пунктуації у початковій школі: 1) залежно від ступеня самостійності і пізнавальної активності учнів: за зразком, конструктивні, творчі; 2) за дидактичною метою: підготовчі, вступні, тренувальні і завершальні; 3) за характером розумових операцій: аналітичні, синтетичні, вправи на порівняння [2; 4].

I. Залежно від ступеня самостійності і пізнавальної активності учнів.

Вправи за зразком використовуються на різних етапах навчання. Їх суть полягає у *спостереженні* за розділовими знаками в текстах або реченнях; *складанні* власних речень або текстів із використанням розділових знаків на основі наслідування зразків; *поясненні* застосування або незастосування пунктуаційних знаків. Наприклад: виписування з тексту речення з однорідними членами і пояснення розділових знаків при однорідних членах речення; перебудова розповідних речень на спонукальні за зразком, звертання уваги на слова ввічливості й розділові знаки у реченнях із ними та інші.

Суть конструктивних вправ – побудова або перебудова речень із використанням розділових знаків. Мета конструктивних вправ – закріплення набутих знань на практиці. Їх застосування є ефективним після вивчення певних відомостей із пунктуації. Наприклад: застосування розділових знаків у деформованому тексті, надрукованого без великих букв і розділових знаків у кінці; поширення речень однорідними членами, які поєднуються лише інтонаційно або за допомогою сполучників, із пунктуаційним коментарем та інші. Вправи за зразком та конструктивні учні виконують за підручником або за матеріалами роздавальних учителем карток, де подано і завдання, і зразок виконання.

Творчі вправи спрямовані на повну самостійність виконання і повну креативність учнів. Формулювання завдання подається так, щоб не обмежувати творчої ініціативи школярів. Наприклад: складання на основі сюжетного малюнка тексту-діалогу з використанням розповідних окличних і неокличних та питальних речень, аналіз розділових знаків під час запису реплік; складання і запис речень із поданими звертаннями, причому звертання повинні бути на початку, всередині і в кінці речення, аргументація вживання розділових знаків тощо.

II. За дидактичною метою. Ця система вправ відповідає етапам уроку.

Підготовчі вправи використовуються під час етапу «Актуалізація опорних знань» для повторення матеріалу, який стане основою вивчення нового матеріалу, наприклад: відтворення знань про розділові знаки у реченнях зі звертанням є основою під час вивчення спонукальних речень.

Вступні вправи проводяться на етапі «Закріплення вивченого» як перший крок після ознайомлення з теорією. Ці вправи виконує школяр біля дошки під керівництвом учителя, а інші учні – в зошитах, спостерігаючи за роботою на дошці, а часом і наслідуючи її, наприклад: виписування спонукальних речень з тексту з аналізом застосування розділових знаків. Тренувальні – це вправи за зразком, у якому наводиться приклад виконання завдання. Вправи за інструкцією і за завданням виконуються за умов, коли учні не мають жодних допоміжних засобів – ні зразка, ні вербального пояснення учителя, демонструючи якість засвоєння пунктуаційної теми.

Завершальні вправи є переважно творчими. На цьому етапі учитель може оцінювати рівень засвоєння учнями пунктуаційних норм.

III. За характером розумових операцій.

Формуванню в учнів пунктуаційної пильності (здатності розпізнавати пунктограму) сприяють аналітико-синтетичні вправи. Аналітичні вправи передбачають аналіз змісту та будови речення, у якому застосовуються розділові знаки, наприклад: синтаксичний та пунктуаційний розбори; аналіз пунктуаційних помилок. Синтетичні вправи мають завдання, наприклад, об'єднати два прості речення в одне складне, використовуючи потрібні розділові знаки; складати речення зі звертанням, будувати схеми речень.

Вправою на порівняння є порівняльний аналіз текстів (один із розділовими знаками, інший – без них), у процесі якого учні усвідомлюють вплив розділових знаків на їх зміст. Мовним матеріалом для всіх вправ на формування пунктуаційної грамотності в учнів 1-4 класів є речення і тексти.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-е, перероб., доп. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 364 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи (зі змінами). – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 256 с.
4. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В. О. Онищук // УМЛШ. – 1971. – № 3. – С. 48–53.

ГОРБАТЮК Роман
ТУЛАШВІЛІ Юрій

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Розвиток комп'ютерних технологій змінив постановку навчального експерименту і дозволив багатократно скоротити терміни проведення різних вимірювань та обробку результатів. Така інтенсифікація відкрила невідомі раніше можливості комп'ютерного моделювання у навчальному процесі. Його суть полягає в отриманні якісних і кількісних результатів за допомогою фізичної або комп'ютерної навчальної моделі. Комп'ютерна модель складної системи повинна відображати основні чинники і взаємозв'язки, характерні для реальних об'єктів, ситуацій, критеріїв. Вона (комп'ютерна модель) має бути універсальною, щоб забезпечити опис наближених за значенням об'єктів-оригіналів і виконати необхідні дослідження з мінімальними затратами.

В контексті підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю комп'ютерне моделювання класифікують таким чином: концептуальне, інформаційне, структурно-функціональне, математичне та імітаційне (рис. 1).

До *концептуального комп'ютерного моделювання* відносяться системи уявлень про об'єкт, що сформувалися у свідомості людини. Вихідним матеріалом створення такої моделі є не тільки результати відображення властивостей і характеристик об'єкта, але й теоретичний матеріал суб'єкта, досвід, аналогії, логічні висновки. Проте синтез цих компонентів в єдине ціле неформальний, оскільки відбувається виключно в мислительних процесах і, як правило, рефлексивно не усвідомлюється. Обов'язковим компонентом цієї моделі є спеціальні мови, які представляють собою єдиний засіб вираження понять суб'єкта. Якщо студенти постійно виконуватимуть завдання, пов'язані з комп'ютерним моделюванням, то основу їх навчання становитиме самостійна практична діяльність, в процесі якої відбувається формування знань, вмінь і навичок. У системі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів використання комп'ютерних засобів для реалізації

концептуального моделювання знаходить своє застосування під час вивчення студентами процесів і систем управління. Викладене вище характеризує вербальну модель, що представляє сукупність властивостей оригіналу та є продовженням концептуальної моделі.

Основу *інформаційного комп'ютерного моделювання* становлять інформаційні моделі, чисельні та різноманітні, як за характером завдань (інформаційно-пошукові системи різних видів, бази даних, автоматизовані системи управління, системи автоматизованого проектування та ін.), так і за використанням спеціальних мов. Загальною особливістю інформаційних моделей є відносно нескладні алгоритми: пошук і вибір даних за деякими ознаками, можливе сортування даних, актуалізація інформації тощо. Інформаційні моделі, як правило, є вузькоспеціалізованими.



Рис. 1. Види комп'ютерного моделювання

Наступним видом комп'ютерного моделювання є *структурно-функціональне комп'ютерне моделювання*, під яким ми розуміємо умовний образ оригіналу-об'єкта або деякої системи об'єктів чи процесів, описаних за допомогою взаємопов'язаних комп'ютерних таблиць, блок-схем, діаграм, графіків, рисунків, анімаційних фрагментів тощо. До них відносяться графічні та графоаналітичні моделі. Загальними ознаками графічних моделей є універсальний характер усіх структурних компонентів моделі, які повинні представляти формально описані елементи, що визначають допустимі операції над цими елементами, а також порядок їх виконання, враховуючи різну підготовленість студентів.

Наступний тип моделі, що входить до складу структурно-функціонального комп'ютерного моделювання (графоаналітичний), включає можливі геометричні конструкції, геометричні інтерпретації аналітичних залежностей, усі різновиди графіків тощо. Графоаналітичні моделі зазвичай застосовуються як інструмент дослідника на шляху до формування робочої моделі – аналітичної, алгоритмічної або імітаційної.

Проведений аналіз методів навчання показав, що на сучасному етапі *імітаційне комп'ютерне моделювання*, на відміну від інших видів комп'ютерного моделювання, безпосередньо застосовується у процесі вивчення студентами, як суб'єктами пізнання, явищ, процесів і законів природи та технологічних систем. Під імітаційним моделюванням розуміємо спеціальну форму ідеальної математичної моделі, за допомогою якої майбутні інженери-педагоги досліджують об'єктну систему-оригінал, зовнішні впливи та алгоритми функціонування системи.

Отже, застосування комп'ютерного моделювання у навчальному процесі дасть змогу майбутнім інженерам-педагогам комп'ютерного профілю здійснювати професійну діяльність на сучасному науково-методичному рівні, з дотриманням дидактичних принципів науковості змісту навчання, свідомої навчально-пізнавальної діяльності, кваліфіковано добирати

навчальний матеріал і програмне забезпечення, педагогічно доцільні, науково і методично виважені й обґрунтовані методи, організаційні форми та засоби.

ДАВИДЕНКО Андрій

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ – ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМОК ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В нашому суспільстві завжди можна було почути більше схвальних відгуків про результати нашої діяльності, ніж те, що можна було віднести до негативу. Краща наука, краща техніка, краща освіта і т.д. Спереду цих же слів можна було додати «най», тоді б звучало – «найкраща», чим ще більше акцентувалась увага на наших досягненнях. Все це мало відношення й до оцінювання нашої системи освіти – як довго вважалось, вона була найкращою. Проте, на всі наші досягнення, до яких ми відносили й розвиток (хоча напрошувалось слово «стан») нашої освіти варто дивитись її результативністю. Якщо говорити конкретно про систему освіти, то, звичайно, можна впевнено говорити про те, що наші учні та студенти отримували великий обсяг знань. Це, звичайно сприяло розвитку їх загальноосвітнього рівня. Проте слід би було задуматись і над тим, а чи варто давати їм такий обсяг знань? Чи не ляжуть вони мертвим багажем у комірках пам'яті? Не отримавши швидко однозначної відповіді на вже поставлені запитання, ми не можемо поставити й ще одне. Його повне формулювання лягло в назву статті президента Національної академії педагогічних наук України В. Г. Кременя «Чому ми бідні, якщо такі освічені?» [4]. В цій же статті ми знаходимо й відповіді на ці запитання. Хоча це не означає, що причину того, про що запитує В. Г. Кремень, вперше побачив саме він. Вже давно говорять про те, що наша система освіти дає «суму знань», які не завжди запитані в реальному житті. А ще не один десяток років пропонують змістити акценті в освітньому процесі із звичайної передачі підростаючому поколінню формальних знань на розвиток творчих здібностей молодих людей. Цьому була присвячена й докторська дисертація автора тез [3] та значна кількість його наукових та науково-методичних публікацій [1, 2,]. Важливим є те, що ця проблема вперше прозвучала з вуст людини, яка вже досить довго очолює педагогічну науку України і за своїм науковим та державним рівнем належить до тієї категорії людей, до яких мають прислуховуватись високі керівники держави.

Яким же чином можна повернути методику навчання різних предметів, щоб на виході з вишу ми мали не просто носія знань, а людину, яка здатна на основі отриманих знань створювати оригінальні пристрої та технології? Й чи може ця проблема бути розв'язана водночас?

Стосовно другого запитання відповідь проста: «Ні, не може». Для цього потрібен час, по-перше, на усвідомлення викладачами, які десятки років передавали учням та студентам лише готові знання, а по друге, потрібен час на оволодіння ними тими методами роботи зі студентами, які сприяють розвитку можливо наявних у них задатків у творчі здібності.

З другої частини речення фактично починається відповідь на перше запитання. Спробуємо пояснити наше бачення даної проблеми та можливі шляхи її розв'язання.

Викладач повинен усвідомити сам і формувати в студентів настанову на необхідність створення того, що покращує виробництво, медицину, екологію, побут тощо. Він повинен передавати студентам базові знання й відразу ж орієнтувати їх на використання цих знань не просто на практиці, як це відмічається у всіх навчальних програмах, а для удосконалення вже існуючих та створення нових технічних пристроїв та технологій. Приклад з фізики. Викладач дає студенту досить глибокі знання про іскровий розряд, звертаючи увагу на його потужність та небезпечність. Тут же він приводить приклади існування таких розрядів у природі (блискавка). А чи не буде краще, якщо він сформулює перед студентами проблему сучасної енергетики й водночас зорієнтує їх діяльність на створення пристрою, який би дозволяв енергію блискавки перетворити у такий вид електроенергії, яким би змогла

користуватись людина? Аналогічні приклади можна привести для багатьох інших тем фізики.

Студентів можна залучати також участі в рольових іграх, в ході яких захищаються зроблені ними винаходи. Мова йде про справжні технічні розв'язання, на які видаються патенти на винаходи або корисні моделі. Автор є ініціатором започаткування та головою журі Всеукраїнського відкритого турніру юних винахідників і раціоналізаторів. Таких турнірів вже відбулось 18. Останні два роки вони проходять на базі Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, що сприяє запозиченню нашого педагогічного досвіду, принаймні, викладачами навчального закладу, у якому проводиться дана конференція.

І ще один важливий напрямок роботи з розвитку творчих здібностей студентів. Це виконання ними курсових проектів та дипломних робіт. Студент повинен випробувати себе саме в творчій діяльності, а не в відтворенні давно відомого. В цьому плані є цікавий педагогічний досвід на одній з кафедр Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича.

Література:

1. Давиденко А. А. О необходимости переориентации процесса обучения физике на развитие творческих способностей учащихся // Учебный эксперимент в образовании. – 2014. - №3. - С. 43-50 (Мордовия, г. Саранск).
2. Давиденко А. А. Развитие творческих способностей учащихся при составлении базы данных технического применения физических явлений // Учебная физика // 2008 - №1. – С. 177-182 (Удмуртия, г. Глазов). Давиденко А. А. Турниры юных изобретателей и рационализаторов // Фізика: проблеми викладання - 2000. – №3. – С.90-101. (Мінск).
3. Давиденко А. А. Теоретичні та методичні засади розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2007. – 467 с.
4. Кремень В. Г. Чому ми бідні, якщо такі освічені? «Дзеркало тижня. Україна» №6, 20 лютого 2015 р.

*ДАНЬКЕВИЧ Людмила
ЯМНИЧ Наталія*

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОВНОГО КОРПУСУ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ АКАДЕМІЧНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Сьогодні неможливо заперечувати той факт, що дані мовних корпусів і корпусний формат завдань стає все більш важливим елементом викладання іноземної мови. Викладачі активно використовують ресурси корпусів для розвитку коллокаційної компетентності, відбору професійно-орієнтованої лексики. Основним мотивом корпусного навчання є вихід за межі аудиторного дискурсу і вивчення таких мовних засобів спілкування, з якими студенти будуть стикатися в реальному житті. Нерідко у процесі навчання діловому монологічному і діалогічному мовленню студенти будують недостатньо ввічливі або навіть неприйнятні з точки зору іншомовної культури висловлювання, які носії англійської мови зазвичай характеризують прикметником *blunt* (різкий, грубуватий, нелощений).

У статті ми проаналізуємо засоби хеджингу, тобто стратегії зниження категоричності висловлювання іноземною мовою, а також на прикладі кластерів розглянемо можливість застосування методів корпусних досліджень стосовно вираження лінгвістичної ввічливості. Кластери – це лінійно організовані мовні блоки, що вживаються в мовленні як фіксовані сполучення. Спеціалісти в галузі англійської філології застосовують різні терміни щодо поняття кластер: “lexical bundles”, “n-grams”, “recurrent word-combinations”, “statistical phrases”, “chains” тощо [5]. Це можуть бути і закінчені речення, і структурно незавершені поєднання повнозначних і службових слів, а також поєднання лише самих службових слів.

Корпусні дослідження кластерів показують, що такі лексичні одиниці відіграють важливу роль у розвитку дискурсивної компетентності студентів, оскільки часто виступають в ролі засобів, які зменшують категоричність висловлювання, ухилення від прямої відповіді, навмисної невизначеності [4]. У лінгвістиці такі кластери позначають терміном *hedging* (хеджинг), введеним в науковий обіг Д. Лакоффом [3]. Автор вперше запропонував назву явищу непрямій комунікації, «метафорично перенісши властивості і дію живої плоти на лінгвістичний феномен» [3].

Раніше подібні утворення розглядалися як семантично ненаповнені і граматично незавершені. Сьогодні ж для розвитку здатності до адекватного розуміння лінгвістичної поведінки учасників комунікативних актів розглядається необхідність введення і пояснення лексичних одиниць, що сприяють розвитку соціокультурної складової комунікативної компетентності. Ряд авторів вказує, що дистрибуція таких одиниць за жанрами корпусів виявляє тенденцію до значного збільшення засобів ввічливості при переході до професійного дискурсу [4].

Відомо, що в якості засобів зниження категоричності висловлювання можуть виступати модальні дієслова, дієслова з модальним значенням, прислівники, певні граматичні конструкції. Однак в ролі засобів зниження різкості висловлювання часто виступають і кластери. Висока частотність вживання кластера за даними Британського національного корпусу (БНК) говорить про важливі прагматичні функції, закріплені за цим ланцюжком слів. Тому, якщо ми не будемо враховувати такі мовні одиниці при навчанні студентів іноземній мові, їх словниковий запас не буде адекватним професійним і соціокультурним реаліям сьогодення.

Оволодіння базовими навиками роботи з корпусом дають можливість і викладачам і студентам використовувати корпус як довідкову базу даних, проводити самостійні дослідження з питань функціонування лексичних одиниць у професійному контексті.

В результаті експериментального навчання було доведено, що використання корпусних інструментів в аудиторії позитивно впливає на формування іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності. Корпусні дані використовувалися для пред'явлення і семантизації лексичних одиниць на орієнтовно-підготовчому етапі формування лексичної навички. Крім того, на наступних етапах корпус допомагає скоротити тривалий процес засвоєння форми, значення і призначення слова, оскільки направляє увагу студентів на найчастіші випадки вживання досліджуваної одиниці, її повторення і варіювання в різних контекстах.

Література

1. Biber, D., S. Conrad, R. Reppen, P. Byrd, and M. Helt. 2002. 'Speaking and writing in the university: A multi-dimensional comparison.' *TESOL Quarterly*, 36, 9-48.
2. Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad and E. Finegan, Longman Grammar of Spoken and Written English. Pearson Education Limited, 1999. sixth impression 2007. 1200p. – ISBN 978-0-582-23725-4.
3. Lakoff G. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of philosophical logic* 01/1973; 2(4): 458-508p.
4. O'Keefe, A., McCarthy, M., Carter, R. From Corpus to Classroom: language use and language teaching. 2007. – Cambridge: Cambridge University Press. 315p.
5. Stubbs M. On very frequent phrases in English: distributions, functions and structures. *Fb2 Anglistik*, University Of Trier, D-54286 Trier, Germany.

ДЖУС Оксана

ПРОЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ В ЕМІГРАЦІЇ (ВИЩА ШКОЛА СХОДОЗНАВЦІВ-КОМЕРСАНТІВ)

Реалізація провідних положень сучасних нормативно-правових документів у сфері вищої освіти і науки України, політико-соціально-економічні стратегічні амбіції нашої

держави зумовлюють детальний аналіз здобутків у цій сфері освітян і громадсько-політичних діячів української еміграції, значна частина яких, на жаль, не знайшла практичного втілення, але демонструє прагнення українців-вигнанців підготувати професійні кадри для розбудови майбутньої незалежної України.

Принцип «забезпечення реальних економічних інтересів» ліг в основу проекту створення вищої школи для підготовки «комерсантів-сходознавців». У листі від 20 червня 1924 р. до голови Українського громадського комітету М.Шаповала колишній член правління, засновник і фундатор Київського близькосхідного інституту Євдоким Козловський обґрунтував потребу створення такого навчального закладу, детально проаналізувавши його проблеми і перспективи у порівнянні з існуючими високими школами в Росії та Україні періоду визвольних змагань. «Від того, як складуться торговельні відношення з сусідніми державами, а в тім часі і з Близьким Сходом, в великій мірі залежить доля і дальша історія України», – наголошував він [1, 2]. Новий навчальний заклад, на думку автора проекту, повинен займатися не підготовкою фахівців «дипломатичної та консульської служби», а «сходознавців-комерсантів» із вільним володінням орієнтальних мов [1, 9].

Зауважимо, що Близькосхідний інститут як «вища школа з державними правами» з трирічним терміном навчання, консульським та дипломатичним відділами функціонував з весни 1918 р. у Києві. Про популярність цієї інституції свідчить той факт, що вже через два місяці її роботи чисельність студентів зросла з 200 до 818, і навіть після приходу більшовиків, коли більшість професорсько-викладацького складу змушена була залишити Київ, вона не припинила свого функціонування. У 1920 р. колишній директор інституту П.Богаєвський намагався відновити його у Болгарії (Софії), а в 1921 р. Є.Козловський – у Царгороді (Стамбулі), однак політичні події перешкодили зреалізувати їх задуми. Сприятливі умови для культурно-освітнього розвитку українців в Чехо-Словацькій республіці вкотре покликали до відновлення Близькосхідного інституту в Празі як власне «вищої української школи» (у Києві викладання велось російською мовою), яка б могла стати «піонером завоювання східних ринків для України» [1, 9].

У «Додатку до записки від 20-VI 1924 р. відносно створення вищої школи для українських сходознавців» Є.Козловський детально проаналізував стосунки з Близьким Сходом Чехії, як складової Австро-Угорської імперії задля демонстрації актуальності творення спеціальної установи з науково-політичним і практичним спрямуванням. Останнє, за його переконанням, реалізуватиметься через підготовку консулів, державних комерційних агентів чи аташе, приватних комерційних агентів та комівоаяжерів, комерційних орієнтальних кореспондентів, організаторів торгово-промислових підприємств, які «мають справи» з Близьким Сходом, завідувачів торгових складів, кореспондентів часописів та торгівельних «комор», агентів пароплавних компаній тощо.

Програма Вищої школи сходознавців-комерсантів з трирічним (шість семестрів) терміном навчання, на думку автора проекту, повинна містити: фахові курси («списательне товарознавство», «торговлезнання», консульський статут та «його практика», комерційна кореспонденція тощо); «загальнопознавальні» дисципліни: міжнародне право, загальний курс законодавства, політична економія та ін.; вивчення орієнтальних мов.

Теоретичний курс повинен завершуватися екскурсією на Близький Схід з «репрезентуванням обрахунка» (т. зв. звітом виробничої практики) або ж представленням і захистом праці «на завдану тему... з питань, входючих до круга будучої практичної діяльності слухача» (тобто підготовкою і презентацією кваліфікаційної наукової роботи) [1, 15-16].

Більш детально зміст навчання представлений у «Начерку Статуту української (-го) Близькосхідної (-го) Академії (Інституту) у Празі» від 16 липня 1924 р.). Відповідно до нього Академія (Інститут) є вищою школою, створеною для «штудовання» країн Близького Сходу у «відношеннях» економічному, політичному та етнографічному з метою підготовки «діячів у економічних та політично-адміністративних областях» на Близькому Сході. Академія

складатиметься з консульського та комерційного підрозділів (турецько-балканський та персидський «розряди») з 3-річним (перший випуск – 2-річний з короткотерміновою програмою) терміном навчання для дійсних і вільних слухачів. Зміст навчання пропонованого Статуту засвідчує надзвичайно широкий спектр дисциплін з акцентом на вивчення іноземних мов (турецької, болгарської, сербської, персидської, французької, німецької), торговельного (торгівельного вексельного, морського), міжнародного права, правознавства, «загального законодавства», політичної економії, економічної політики, економічної географії України, консульського статуту (його практики) тощо.

Отже можна стверджувати про активність української еміграції щодо професійної підготовки молоді практично у всіх сферах життєдіяльності як підґрунтя швидкого, послідовного і високопрофесійного відновлення втраченої незалежності України.

Література

1. Справа про можливість заснування в Празі вищої школи для підготовки кадру сходознавців-комерсантів (доклад. записка Е.Козловського та проект статуту) // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 3793. – Оп. 1. – Спр. 3. – 24 арк.

ДОЛМАТОВА Марина

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінуючого значення набуває виховна функція – функція всебічного розвитку студентів, що визначається їхнім особистісним естетичним досвідом.

Проблема формування естетичного досвіду особистості має давню історію. У працях М. Бердслея, К. Островського, В. Разумного, В. Толстих, Р. Шульги естетичний досвід розглядається як умова гармонізації усіх елементів структури особистості. Формою виявлення естетичного досвіду вважається естетичне ставлення особистості до будь-яких проявів дійсності (Д. Джола, Б. Замбровський, Ф. Кондратенко).

Підсумовуючи, визначаємо естетичний досвід як складне духовно-інтегративне утворення, що акумулює в собі знання, уміння, навички й емоції, набуті в процесі естетичної діяльності. Він виявляється як естетичне ставлення людини до предметів і явищ об'єктивного світу через естетичні почуття, погляди, потреби та інші складові, що відбивають взаємодію людини з навколишнім, різноманітністю об'єктивного і суб'єктивного.

Поряд зі згаданими результатами наукового пошуку проблема формування естетичного досвіду майбутніх учителів-філологів засобами іноземної мови залишається ще недостатньо вивченою.

Результати аналізу науково-теоретичної літератури та констатувального експерименту послужили вихідними даними для розробки педагогічної моделі процесу формування естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників засобами іноземної мови.

Метою впровадження педагогічної моделі є розвиток естетичного досвіду – інтегрованої якості особистості студента філологічного факультету педагогічного ВНЗ на заняттях з іноземної мови як засіб впливу на мотиваційну та ціннісно-орієнтаційну сфери, формування мовно-естетичної ерудованості, вмінь і навичок мовно-естетичної діяльності, збагачення творчого потенціалу особистості.

Для цього було ефективно використано освітньо-виховні можливості мистецтва слова, яке може бути освоєне тільки в результаті цілеспрямованого читання й аналізу оригінального іншомовного художнього тексту, емоційного сприйняття його як твору мистецтва.

Для досягнення мети, що передбачала розвиток естетичного досвіду студентів, особливу увагу було зосереджено на вивчальному читанні, яке створює передумови для

сприймання художнього тексту як твору мистецтва, дозволяє відчутти значний емоційний вплив, усвідомити його естетичну цінність.

Виходячи з багатоскладового, динамічного характеру естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників було визначено поетапність організації процесу його формування та наступність навчально-виховних дій.

Вступний мотиваційний етап – це “включення” тексту в певний парадигматичний ряд – контекст епохи, національної традиції, літературного напрямку, жанру, автора на основі характерологічних ознак, або маркерів: видавництво, вказівки автора, формулювання заголовка та ін. Мета цього етапу організації навчального-виховного процесу на занятті з іноземної мови: активізація фонових знань майбутніх педагогів-словесників; розвиток естетичних потреб, інтересів студентів, їхньої уяви, створення мотиваційної готовності до сприйняття твору.

Операційно-пізнавальний етап – це сам процес читання художнього тексту. Його основною метою є: розвиток емоційно-почуттєвої сфери студентів; збагачення мовно-естетичного тезаурусу; формування естетичних потреб та інтересів; формування навичок естетичного сприймання художніх творів.

На контрольно-оцінному етапі здійснюється контроль за розумінням художнього тексту студентами на семіотичному, метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях – визначення теми тексту, комунікативного наміру автора та оцінка тексту читачем. Метою цього етапу є: контроль розуміння студентами твору на семантичному, метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях; формування естетичних оцінних здібностей студентів; розвиток умінь і навичок мовно-естетичної діяльності на основі художнього твору.

Узагальнювальний (творчий) етап, метою якого є розвиток творчого потенціалу студентів [1]. Для кожного з перерахованих вище етапів використовувалися дібрані поетичні і прозові іншомовні художні твори, розроблено систему вправ аналітичного, репродуктивного і творчого характеру.

Система вправ розрахована на чітку організацію процесу формування естетичного досвіду, передбачає диференційований підхід до студентів і застосування різних навчальних дій, спрямованих на естетичний розвиток особистості, покликана сформувати навички слухання, виразного й емоційного читання, говоріння і письма, уміння спостерігати і добирати виражальні засоби мови, виділяти їх ознаки, сприймати текст в єдності змісту і форми. Систему вправ характеризує цілісність, взаємодія елементів, які зумовлюють її функціонування у напрямку естетичного виховання студентів.

Література:

1. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 02 / Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2003. – 21с.
2. Долматова М. П. Формування естетичного досвіду студентів філологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Л., 2007. – 243 с.

ІВАНОВА Оксана

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НУБІП УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Якісне навчання студентів іноземним мовам, в контексті Європейської інтеграції України та наближення до європейських стандартів є пріоритетом кожного вишу України сьогодні. Згідно з національною програмою вивчення та популяризації мов «Go Global» «одним із головних інструментів приєднання України до ділового, освітнього, наукового та культурного простору країн Європейської спільноти є знання мов» [2]. Надзвичайно важливу роль в наш час відіграє знання англійської мови, адже англійська – це лідер серед мов Інтернету; це мова науки: 80% видань публікуються англійською мовою, усі міжнародні

конференції, семінари однією з робочих мов мають англійську мову; це інструмент навчання для міжнародних освітніх закладів і онлайн-платформ; англійська – мова дипломатії: офіційна мова Європейського союзу, ООН, НАТО й Європейської Асоціації Вільної Торгівлі. Чи не достатньо аргументів, щоб розпочати сумлінне вивчення англійської мови, щоб крокувати в ногу з часом?

Указом Президента України № 641/2015 від 16.11.2015 року 2016 рік оголошено роком англійської мови в Україні, в якому зазначається мета такої постанови: «сприяння її вивченню для розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, які відкриває знання та використання англійської мови, забезпечення інтеграції України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, на підтримку програми Go Global, що визначає вивчення англійської мови одним із пріоритетів стратегії розвитку» [1] та запропоновано низку заходів по реалізації цього указу.

Нажаль до цих пір науково-педагогічні працівники кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей мають проблеми зі студентами, які не виявляють бажання вивчати англійську мову свого фаху. Невже молоде покоління мислить так недалекоглядно? Адже, знання англійської мови – це двері у великий світ і чудові перспективи. Англійська мова – це той інструмент, що допомагає здобути високооплачувану роботу в Україні або за її межами.

Отримані протягом навчального року знання з іноземних мов покликані спонукати студентів практично застосовувати знання з мов у подальшій професійній діяльності.

З цією метою науково-педагогічні працівники кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей окрім різних за формами і змістом практичних занять з англійської мови, проводять ще низку англомовних заходів для цікавого й нестандартного вивчення англійської мови:

Щорічна студентська наукова англомовна конференція «Modern achievements and prospects in engineering and agrobiological sciences», де студенти мають змогу продемонструвати свої знання з англійської, підготувавши доповідь і презентувати її на засіданні конференції, висвітлюючи питання останнього слова техніки в інженерії чи поділитися з учасниками новинками в агробіології, агрохімії, лісовому господарстві чи агрономії.

Наукові гуртки «Англійська мова у сучасному житті», «Мовознавець», «Основи перекладу фахових текстів», відвідуючи які, студенти не лише покращують рівень знань з англійської мови, а й мають чудову нагоду стати справжніми «англійцями», дослідити нові правила англійської мови, навчитися застосовувати їх на практиці й попрактикуватися в вимові, складанні власних есе, розповідей, описів тощо.

Зустрічі з представниками міжнародних компаній, де в невимушеній і дружній атмосфері вони можуть знову переконатися, наскільки важливо в наш час молодому фахівцю володіти англійською мовою, захопившись розповіддю про перспективи роботи в міжнародних фірмах, організаціях.

Клуб «English speaking club» дає безмежні можливості відточити не лише ораторську майстерність, а й стати іноді актором, розігруючи діалог, чи відтворюючи реальну ситуацію десь «на околицях» Лондона чи Вашингтона.

Під час англомовних екскурсій старовинними місцями Києва чи музеями наші студенти можуть відчувати себе іноземцями, які пізнають захоплююче місто з багатовіковою історією крізь призму власної культури й картини світу.

Й, не отямившись від вражень після екскурсій, знову наші викладачі створюють для студентів атмосферу англомовного середовища, організовуючи і проводячи свята «День Святого Валентина», «Thanksgiving day», «Easter» та багато інших.

А щоб кожен студент відчув індивідуальний підхід, надолужив прогалини у знаннях, поборов мовний бар'єр, повірив у свої здібності, ми маємо курси поглибленого вивчення англійської мови.

Тож, можливостей вивчити англійську мову в НУБіП України є безліч, лишається лише перебороти свої лінощі, зазирнути в майбутнє й повірити у себе, а далі справа за професіоналами – науково-педагогічними працівниками кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей.

Література

1. Указ Президента України №641/2015. Офіційний веб-сайт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>
2. Go Global. Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://reforms.in.ua/sites/default/files/go_global.pdf

ЄРЕСЬКО Олег

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ВАЛЕОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ» У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Питання формування здорового способу життя у зв'язку із подальшим погіршенням стану здоров'я учнівської молоді отримують чільне місце і в педагогічній науці. Запропонований уперше у 1980 році професором І. І. Брехманом термін «валеологія» поруч із терміном «валеологічні цінності» набувають подальшого поширення у зв'язку із пошуком ефективних шляхів виховання здорового підростаючого покоління як важливої умови оздоровлення суспільства.

Як справедливо зазначає український педагог Омелян Вишневський: «Сьогодні здоров'я перестає бути лише "справою держави" – сама людина повинна дбати про це, бодай тому, що лікування хвороб передбачає значні матеріальні витрати. Здоров'я більше не "даруватимуть" – його треба плекати самому ще змалку. Звідси і потреба виховання в дітей уміння доглядати за власним здоров'ям – вести здоровий спосіб життя, займатися спортом, дотримуватися правил гігієни, уникати шкідливих для здоров'я звичок і вчинків тощо» і продовжує далі: «Здоровий спосіб життя, як вважають, це – поняття і соціальне, і моральне, і педагогічне. "Пізнай себе" і "сотвори себе" – такими були гасла древніх, що впливали не лише з їхньої мудрості, але й з самої природовідповідності життя людини. Неосвіченість і байдужість щодо свого здоров'я, повна "відчуженість" від нього, неувага до свого тіла, психіки, духу, розуму тощо – все це надбання однобокої цивілізації і "хлівного" способу життя, що в кінцевому результаті ведуть людину до деградації». Відомий американський психолог, один із засновників гуманістичної психології Абрахам Маслоу з цього приводу стверджує: «"Хворі" люди створені "хворою" цивілізацією, вірогідно, "здорових" людей створює "здорова" цивілізація. Водночас не менш істинним є й інше: "хворі" індивіди роблять свою цивілізацію ще більш "хворою", а "здорові" – більш "здоровою"».

Наведені цитати, на наш погляд, яскраво ілюструють то величезне значення, якого набуває сьогодні за велінням часу валеологічна освіта. Стає зрозумілим і достатньо велика кількість наукових публікацій, пов'язаних із дослідженням зазначеної проблеми.

На сьогодні фактично всі українські вчені-педагоги визнають важливість формування здорового способу життя у підростаючого покоління. До навичок, що забезпечують здоровий спосіб життя і саме здоров'я, більшість науковців відносить не лише фізичне вдосконалення та відсутність шкідливих звичок, а й вміння приймати рішення, критично мислити, підтримувати добрі стосунки з навколишніми людьми, здатність давати собі раду в різних життєвих ситуаціях тощо. Саме такий широкий підхід і дозволяє піднести в педагогіці формування здоров'я до ієрархії цінностей, виокремивши наряду із соціальними валеологічні цінності.

Узагальнене тлумачення поняття «цінність» знаходимо у Р. Сопівника: «цінність – це поняття, яке вказує на людську, соціальну і культурну значимість певних явищ і предметів дійсності. Цінність є світоглядною орієнтацією людини, уявленнями, які склалися в тій чи іншій культурі про ідеал, моральність, добро, красу».

Термін «валеологічні цінності» дедалі частіше зустрічається в науковій педагогічній літературі, проте нам не вдалося розшукати визначення цього терміну. Застосувавши метод експертної оцінки у трьох групах експертів, ґрунтуючись на визначенні цінностей Русланом Сопівником як того, що відчуття людей диктують визнати таким, що стоїть над всім і до чого можна прагнути, споглядати, відноситися з повагою, визнанням; визначенні валеології як міжнаукового напрямку знань про здоров'я людини, про шляхи його забезпечення, формування і збереження в конкретних умовах життєдіяльності припустимо, що валеологічні цінності – це цінності, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я людини.

Таке визначення може здаватися занадто широким, але не менш широким є й саме поняття «валеологічні цінності». Адже, поширене сьогодні комплексне сприйняття здоров'я як фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя людини, фактично прирівнює валеологічні цінності до найголовніших - життєвих.

Щодо складових валеологічних цінностей. Експерти пропонували включити сюди: ведення здорового способу життя; правильне харчування; фізичну активність; гігієнічні навички; моральність; розумовий і творчий розвиток; соціалізацію, правильне поводження серед людей, нормальні стосунки із близькими; ставлення до природи.

Враховуючи зазначене, можна стверджувати, що виховання валеологічних цінностей є важливою умовою оздоровлення суспільства. І здійснювати його важливо зі школи, бо саме вона єдина структура, через яку проходить все населення країни, а навчальна діяльність – систематизований процес, за допомогою якого можливо формувати мотивацію щодо здорового способу життя.

ЖУКОВСЬКИЙ Максим

ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЕТЕРИНАРНИХ ЛІКАРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Майбутня професія студентів, що навчаються у вищих аграрних закладах освіти, є комплексом багатьох взаємопов'язаних компонентів, оволодіння якими є показниками професіоналізму в певній сільськогосподарській галузі. Щоб процес підготовки студентської молоді був успішним, необхідно реалізувати зв'язок їх навчання з майбутньою професійною діяльністю. Цей зв'язок обґрунтований положеннями філософського вчення про єдність теорії і практики, пояснюється обумовленістю навчально-виховного процесу суспільними потребами.

Професії поділяються на такі типи: «людина-людина» - професії, де предметом праці є люди; «людина-техніка» об'єднує професії, де предметом праці є технічні об'єкти; «людина-природа» - професії, де предмет праці жива й нежива природа; «людина-знакова система» - професії, де предметом праці є умовні знаки, цифри, схеми, таблиці, карти, формули; «людина-художній образ» - професії, предметом праці яких є художній образ та засоби його побудови.

Професії типу «людина-природа» становлять досить численну групу. До неї відноситься і професія ветеринарного лікаря.

Загальною класифікаційною ознакою професій «людина-природа» є мета праці, тобто наслідки, яких очікує суспільство. Вона формується на підґрунті засвоєння виробничого завдання і відображає результати, яких людина повинна досягти. Тому зміст цілей професії ветеринарного лікаря можна визначити, аналізуючи домінуючі види його діяльності: охорона здоров'я сільськогосподарських, промислових і домашніх тварин; визначення причин захворювань і лікування хворих тварин; попередження і ліквідація хвороб тварин; контроль якості кормів; профілактика інфекційних хвороб тварин; організація і проведення дезінфекцій, дезінсекцій і дератизацій; забезпечення контролю над витратою, збереженням і обліком медикаментів, біопрепаратів і ветеринарного інвентарю; контроль за ветеринарно-

санітарним станом тваринницьких приміщень, пасовищ, тощо; ветеринарно-санітарна експертиза продуктів тваринництва.

У професіограмі ветеринарного лікаря зазначаються якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності: висока здатність до аналізу і синтезу інформації; гнучкість мислення; високий рівень розвитку образної і словесно-логічної пам'яті, уваги; здатність керувати своїми переживаннями і переносити фізичну і психічну напругу, здатність до емпатії; високий рівень особистої відповідальності, принциповість, гуманність, терплячість, допитливість, наполегливість, витривалість, активність, винахідливість, спритність.

Варто зазначити, що професійна діяльність ветеринарних лікарів полягає не лише у взаємодії із тваринами, а й їхніми власниками. Тому, важливими якостями ветеринарного лікаря є толерантність, неконфліктність, стресостійкість, здатність до співпереживання, уміння контролювати власні емоційні реакції, використовувати невербальну інформацію у спілкуванні з клієнтами.

Оволодіння майбутнім фахом відбувається на різних за формою, змістом, методикою проведення заняттях. На практичних заняттях з професійно орієнтованих дисциплін виробляються практичні уміння та навички, необхідні в подальшому майбутнім лікарям ветеринарної медицини.

Методи навчання, що не сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, є своєрідним бар'єром у формуванні готовності студентів до професійної діяльності. А тому для подолання суперечності між вимогами сільськогосподарського виробництва стосовно фахівців та існуючою практикою навчання у вищому закладі освіти, яка не забезпечує підготовки до такого виду діяльності, необхідно широко впроваджувати проблемно-пошукові методи навчання. Поліпшення якості навчання, як зазначає А.І. Дьомін, цілком правомірно пов'язується із закріпленням їх на постійних місцях у галузі. Адже кваліфікований спеціаліст, який має розвинені пізнавальні здібності і одержав добру підготовку в навчальному закладі, раніше відчуває інтелектуальний інтерес до роботи, краще ставиться до виконання своїх обов'язків, ніж той, хто за час перебування в навчальному закладі не зумів глибоко вивчити свою професію.

Отже навчаючи студентів, викладачі мають так організувати процес поступової професійної підготовки, щоб постійно створювались ситуації, які спонукали б студентів до комунікативної діяльності; наближували навчання до виробничих умов, створювали ситуації фахової екстремальності, які допомагали б студентам самостійно приймати рішення і діяти відповідно. За таких обставин навчання розум студента знаходився б у постійному пошукові, що є суттєвим для його інтелектуального зростання.

ЖУРБА Оксана

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики активізація навчально-пізнавальної діяльності є однією з актуальних проблем. Багато дослідників погоджуються з думкою, що саме від вирішення цієї проблеми залежить ефективність та якість сучасної освіти в цілому. Вони наголошують на тому, що процес активізації є основним чинником, який сприяє формуванню в учнів або студентів мотивації, стимулюванню засвоєння знань з теоретичних і практичних дисциплін, розвитку інтересу до процесу навчання та формуванню самостійності. Слід звертати також увагу на те, що поняття «активізація навчання» і «активізація пізнавальної діяльності» або ж «активізація навчально-пізнавальної діяльності» в наукових дослідженнях ототожнюються.

Досліджуючи питання сутності поняття активності особистості в навчанні необхідним є визначення поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності», оскільки вони є взаємопов'язаними. Іншими словами, процес активізації є процесом перетворення суб'єкта

навчання в стан активності. Основою будь-якої навчальної діяльності є активність. У психолого-педагогічній літературі поняття активізації досліджувалось в різних аспектах під різним кутом. Важливим є те, що поняття про активізацію процесу навчання різні дослідники розглядають знову ж таки у двох аспектах: одні автори розглядають активізацію як діяльність особи на окремих етапах навчального процесу за умов використання педагогом різноманітних форм і методів навчання; друга частина вважає, що пізнавальний інтерес є рисою особистості, тобто передбачають створення необхідних і достатніх умов, які сприятимуть підтримці активності студентів протягом всього освітнього процесу. За таких умов інтерес до пізнання та навчання набуває стійкого характеру і стає особистісною якістю особи.

Т.І. Шамова у своїх наукових дослідженнях пише наступне: "... активізацію навчання школярів слід розуміти як мобілізацію вчителем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил учнів на досягнення конкретної мети навчання і виховання. Інакше кажучи, активізація учнів є процес і результат стимулювання активності школярів" [2, с.9].

Педагогічний словник пропонує розглядати активізацію як процес удосконалення змісту, форм і методів навчання, оскільки це сприяє активній і самостійній діяльності учнів у засвоєнні знань. Тобто, основна увага повинна приділятися саме педагогічним методам, прийомам і засобам у процесі навчання. Варто зазначити, що удосконалення різних форм та методів навчання спонукає до активізації, в першу чергу, самого навчального процесу, а вже потім до активізації пізнавальної діяльності учнів.

Г.І. Щукіна дає наступне визначення: «Активізація – це процес, спрямований на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя і учнів, на спонукання до її енергійного цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивності та стереотипних форм викладання і навчання» [1].

У результаті своїх досліджень педагогічної літератури В.І. Лозова приходиться до таких висновків:

1. Головна мета активізації – поліпшення якості навчально-виховного процесу, яке досягається формуванням активності та самостійності учнів.
2. Сам процес формування активності й самостійності вимагає певної спільної діяльності учнів і вчителя.
3. Активізація пізнавальної діяльності вимагає застосування різних методів, засобів, форм навчання, які спонукають особу до виявлення активності. Для цього потрібна така організація процесу пізнання, в якій об'єкт пізнання був би залучений до сфери діяльності учня і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови виявлення активності особистості [2, с.9].

На основі аналізу педагогічних досліджень можна зробити висновок, що процес активізації пізнавальної діяльності в них розглядається як комплексний процес організації навчального процесу на основі сприйняття особою навчального матеріалу. Таким чином, звертається увага на те, що засвоєння знань відбувається шляхом взаємодії педагога з учнями або студентами.

Із метою узагальнення проведених досліджень науково-педагогічної літератури, спробуємо запропонувати власне визначення поняття активізації навчально-пізнавальної діяльності: Активізація – це стимулювання та розвиток пізнавального інтересу, мотивації в навчанні шляхом впровадження та удосконалення нових педагогічних форм, методів і засобів навчання з метою підвищення рівня активності особистості в процесі навчання.

Література

1. Журба О.Р. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні дисципліни «Грамматика іноземної мови»: дипломна робота: 8.18010021 / О.Р. Журба. – Київ, 2015. – 84 с.
2. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: спецкурс із дидактики / В.І. Лозова. – Харків: Основа, 1990. – 89 с.

3. Лузан П.Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі / П.Г. Лузан. – К.: ІАЕ УААН, 1996. – 188 с.

ЗЕЛЕНСЬКА Олена

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДІЛОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВНЗ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

Реформа вищої школи передбачає подальше удосконалення не тільки змісту освіти, але й форм, методів і засобів навчання, ширше використання активних методів навчання. Запровадження нових, ефективніших методів, форм і прийомів навчання сприяє підвищенню якості засвоєння навчальних предметів. Для розвитку базових компетентностей і метакомпетентностей студентів, формування навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності, а також створення передумов психологічної готовності до впровадження в реальну практику засвоєних умінь і навичок викладачам треба цілеспрямовано застосовувати інтерактивні форми та технології проведення занять: ігри, тренінги, кейси, ігрове проектування, креативні техніки і багато інших прийомів [1]. Головна форма навчальної діяльності є живе та активне спілкування викладача з курсантами чи студентами і курсантів та студентів між собою. Тому навчання повинно здійснюватися на рівні максимального їх залучення в навчальний процес. Цьому в значній мірі сприяє використання ділових і рольових ігор, які широко застосовуються в різних галузях знань, зокрема тих, що сприяють культурологічній підготовці курсантів і студентів, оскільки дають змогу формувати та розвивати професійно спрямовані вміння в процесі дії, тобто в результаті вирішення тим, хто навчається, різних проблемних завдань. Ділова гра виступає доцільно організованою педагогічною підсистемою, ядром якої є навчання професії через спеціально підібрані ситуації на матеріалі відповідного спецпредмета [3, с. 81]. Активізація процесу навчання є одним із важливих шляхів виховання самостійного творчого мислення курсантів і студентів.

Такі науковці, як Анікеева М., Арстанов А., Арутюнов Ю., Асмолов А., Бім І., Дудченко В., Ємельянов Ю., Зимня І., Китайгородська Г., Леонтьев О., Мельникова С., Панфілова А., Пассов Ю., Підкасистий П., Платов В., Страздас Н., Crawley J., Gergand J., Ladousse G., Maier H. та інші досліджували питання теорії і практики ділових і рольових ігор та використання їх у навчальному процесі. Проте, застосування рольових і ділових ігор, зокрема дидактичних у процесі культурологічної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС України ще недостатньо вивчено і вимагає свого подальшого аналізу та обґрунтування.

Специфікою навчальної ділової гри є те, що вона залишається педагогічним процесом, спрямованим на досягнення мети навчання й виховання, розвитку і професійної підготовки, а не цілей виробництва, хоча певною мірою у процесі гри такі цілі також ставляться. У діловій грі реалізується цілісна форма колективної навчальної діяльності на моделі умов (предметний контекст) і взаємодії з представниками інших рольових позицій (соціальний контекст). Навчальні ділові ігри розкривають такі можливості підготовки майбутніх спеціалістів, яких не можуть надати інші традиційні й нові форми, методи організації навчального процесу [2, с. 128-129].

Ділові ігри використовуються для того, щоб сприяти та полегшити глибше та більш критичне розуміння навчального матеріалу, оскільки до уваги береться глибоке значення, особиста причетність і соціальна важливість того, що програється. Ця діяльність запроваджує різноманітність, рух і моделювання життєвого досвіду в навчальному середовищі. Вони уможливають відтворення складних, динамічних процесів, які відбуваються в різних сферах людської діяльності, в аудиторії, тобто створюють життєві ситуації, дозволяючи курсантам і студентам досліджувати та вивчати мотивації, різні прояви поведінки, ресурси та взаємодії не тільки між учасниками гри, але й людьми, текстами та контекстами, обговорювати складні, багатозарові ситуації, застосовуючи стратегії для

участі в академічних дискусіях та для аналізу і розвитку аргументів; допомагають курсантам і студентам спілкуватися, виражати свої думки та почуття, збагачують їх мовлення, формують та відточують їх уміння усного аргументування; вчать оцінювати набуті знання та працювати в команді; заохочують до співчуття та співпереживання до інших поглядів. Ділові ігри пропонують більш приємний досвід набування знань, створюючи безпечне навколишнє середовище, де курсанти відчувають менше напруження, є більш креативними та винахідливими. Курсанти беруть у них участь ментально на протигагу пасивному слуханню лекції чи бездумному виконанню певних вказівок.

Застосування навчальної гри в процесі культурологічної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС України ставить за дидактичну мету використання ними культурологічних знань в умовах імітації реальної професійної діяльності. Викладачі мають змогу виявити значущість для курсантів культурологічного знання як необхідного "інструмента" для професійної роботи.

Отже, для практики навчання характерне поєднання різних форм, методів і прийомів роботи, серед яких значне місце посідає використання ділових ігор, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності курсантів і студентів на заняттях. Завдання науковців, викладачів, методистів полягає в тому, щоб удосконалювати набуті педагогікою різні методи навчання.

Література

1. Активные и интерактивные образовательные технологии в высшей школе: учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
3. Страздас Н.Н. Система дидактических игр как средство формирования умелости и направленности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Страздас Наталья Николаевна – Л., 1980. – 264 с.

КАБАК Віталій

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проектна технологія у педагогіці вважається однією із найбільш перспективних і ефективних інноваційних технологій, яка дозволяє розвивати широкий спектр професійних компетенцій у суб'єктів навчального процесу [2]. Проте, у кожному конкретному випадку, реалізація даної технології вимагає заодно із високим професіоналізмом, винахідливістю, творчого підходу, здатності до нестандартного мислення викладача ВНЗ.

Застосування технології проектів у навчальному процесі, на нашу думку, сприяє підвищенню якості знань відповідно до загальноприйнятих вимог стандартів. Дана технологія розвиває в майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій основні види мислення, творчі здібності, усвідомлення себе творцем під час роботи з різноманітним програмним забезпеченням, технологічними системами тощо. У студентів виробляються професійні компетенції щодо ситуаційного аналізу, здатність оцінювати ідеї з урахуванням реальних потреб та матеріальних можливостей [1, с. 83]. Основу побудови цієї технології складають комплексні проектувальні завдання, розроблені з урахуванням міжпредметних зв'язків і цілісного характеру роботи. Зазвичай, виконання таких завдань закінчується на заняттях виробничого навчання створенням спроектованого об'єкту.

Виділяють декілька форм реалізації проектної технології залежно від того, скільки студентів бере участь у розробці конкретного проекту (індивідуальний або груповий проект), скільки дисциплін охоплює проект (одну або декілька), яку специфіку має основне завдання проекту і наскільки воно носить цілісний характер [2].

Завдання проектної діяльності інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій під час професійної підготовки передбачають самостійну діяльність, яка виражається через: організацію дослідницької, творчої, самостійної діяльності; використання різноманітних методів і форм пізнавальної та практичної роботи; сприяння інтелектуального розвитку; встановлення ділових контактів між викладачами і студентами [1, с. 89].

Зміст проектної діяльності майбутніх інженерів-педагогів передбачає проектування і розроблення комп'ютерних технологій обробки інформації в об'єктно-орієнтованих середовищах, програмування, роботу з різними професійними програмними продуктами, конструювання інтелектуальних продуктів, оцінку та захист об'єкта діяльності.

У майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій під час використання технології проектів має виробитись і закріпитись навички до аналізу різних ситуацій, здатність оцінювати ідеї з урахуванням реальних потреб, матеріальних можливостей і вміння вибирати найбільш технологічний, економічний спосіб одержання об'єкта проектної діяльності, який відповідав би поставленим вимогам [3]. Дана технологія спрямована на самостійну діяльність майбутніх фахівців, яку вони здійснюють за відповідний проміжок часу, створюючи «новий» продукт своєї праці. Виконуючи проект, майбутній інженер-педагог закріплює знання з вищої математики, фізики, інженерної графіки, циклу дисциплін комп'ютерного спрямування тощо, засвоює принципи набутих умінь і навичок [2].

На даний час, основними засобами виконання навчальних проектів є сучасні інформаційні технології, які базуються на застосуванні в навчальному процесі комп'ютерної техніки та додаткових пристроїв. Працюючи над проектом майбутні інженери-педагоги у галузі комп'ютерних технологій вибирають об'єкти проектування, що є наближеними за своєю суттю до професійної діяльності [1, с. 90].

Робота над навчальним проектом буде мати позитивний результат за умови злагоджених дій педагога і студента [1]. Майбутні інженери-педагоги виконують послідовну кількість дій, що є наближеними до їх майбутньої професійної діяльності, а викладач виконує функцію координатора.

Отже, проектна технологія: формує професійні компетентності в майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій, які спрямовані на їх самостійну діяльність; наближує студентів до реалій професійної діяльності та сприяє їх адаптації; розвиває інтелектуальні здібності, допомагає активізувати творчий потенціал майбутніх фахівців; покращує мотивацію студентів до обраного фаху; формує технічне мислення; привчає студентів до цілеспрямованої діяльності; розвиває творчу активність, стимулює креативність, наближує їх до інноваційної діяльності; сприяє реалізації особистісно-орієнтованої парадигми професійної підготовки студентів; забезпечує інтеграцію знань із різних галузей науки, цілісний розвиток особистості майбутніх інженерів-педагогів [3].

Література

1. Горбатюк Р. М., Кабак В. В. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій [Текст] : монографія / В.В.Кабак, Р.М. Горбатюк. – Луцьк: ВМА «Герен», 2015. – 264 с.
2. Інноваційні педагогічні технології в трудовому навчанні : навчально-методичний посібник [Текст] : пробне видання / В. Г. Гетта, Р. С. Гуревич, О. М. Коберник та ін. ; [за ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука]. – Тернопіль ; Умань, 2007. – 208 с.
3. Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. статей [Электронный ресурс] / [сост. Ю. Краснов] ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : ГУ, 2008. – Вып. 6. – 244 с. – Режим доступа : http://center.fio.ru/vio/vio_03/cd_site/Articles/art_4_4.htm.

КАЛЕНСЬКИЙ Андрій

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА, ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ ПРАКТИЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ

Етика як наука виникла і розвивалася у межах філософії і розглядалася як практична філософія, або моральна філософія. Метою етики є раціональне обґрунтування моралі та виявлення її природи, сутності, місця і значення у розвитку людини і суспільства. У ній осмислюються, узагальнюються, систематизуються історичні форми моральності, аналізуються етичні доктрини, які прагнуть пояснити природу, закономірності розвитку, функції моралі, а також здійснюється аналіз механізмів моральної орієнтації і регуляції, виражених у системі цінностей, норм, принципів, понять моральної свідомості.

У структурі етики як практичної філософії виділяються такі блоки:

1. Емпірична, або описова етика, яка описує, констатує та аналізує природу, звичаї, моральні чесноти представників різних народів і народностей, соціальних груп і прошарків, різних спільнот, які й складають моральні стосунки у суспільстві на різних етапах його розвитку.
2. Теорія моралі пояснює еволюцію і механізм дії моралі на основі її структурно-функціонального аналізу; представляє собою вчення про сутність моралі, в її основних принципах і категоріях, структурі, функціях і закономірностях.
3. Нормативна етика дає обґрунтування моральних принципів і норм, які базуються на найвищих моральних цінностях, виступають як теоретичний розвиток та доповнення моральної свідомості суспільства та особистості і пропонують з позиції обов'язку (деонтології) визначені правила поведінки у взаєминах людей, допомагаючи людині виробляти стратегію і тактику "правильного життя".
4. Прикладна етика на основі нормативної етики виконує практичну функцію навчання людей належній поведінці в конкретних ситуаціях і в певних сферах їх життєдіяльності. У прикладну етику в свою чергу входять:
 - екологічна етика – предметом якої виступають найбільш фундаментальні принципи і проблеми моральних взаємних відносин у тріаді "Людина – Природа – Суспільство", де всі учасники розглядаються як автономні моральні суб'єкти, і вся Природа включається в коло турбот, уваги і взаємності; ціннісно-світоглядною основою екоетики виступають відмова від "егоцентризму" і усвідомлення морального ставлення до природи – живої і неживої;
 - біоетика – сукупність моральних норм із різним ступенем систематизації, раціоналізації, композиції та інституційної підтримки, орієнтована на вироблення і встановлення в практиці біо- та медичних досліджень морального ставлення до Життя взагалі і до будь-чого Живого, на турботу про права біосу на основі швейцарського принципу благоговіння перед життям;
 - ситуативна етика – відпрацьовує практичні рекомендації з моральної регуляції конкретних ситуацій і сфер людської життєдіяльності, вона прямує шляхом типізації цих ситуацій, виділяючи два основних типи, що відрізняються умовами і способами регуляції: інтимний (міжособистісний) і публічний (масований);
 - професійна етика – сукупність норм і правил, що регулюють поведінку спеціаліста на основі загальнолюдських моральних цінностей, з урахуванням особливостей його професійної діяльності в певних умовах – займає важливе місце в системі етичних знань і освіти, виступаючи невід'ємною складовою частиною підготовки і діяльності фахівця;
 - етикет – норми й правила, які відображають уявлення про гідну поведінку людей у суспільстві. У сучасному вигляді та значенні слово вперше було вжито при дворі короля Франції [Людовіка XIV](#) – гостям роздали картки (етикетки) з викладенням того, як вони мають поводитись; хоч певні зводи норм і правил поведінки існували вже з найдавніших часів.
5. Історія моралі і етичних вчень описує процес розвитку цих учінь, а також генезис і еволюцію моралі з давніх часів до наших днів; тут можна виділити також описову етику, що описує соціально-історичні типи моралі (рицарську, буржуазну).
6. Етику ділового спілкування, що виступає як в ролі самостійної професійної етики (для менеджерів і підприємців), так і в якості ситуативного елемента етики інших професій.

Професійна етика, як правило, стосується тих видів професійної діяльності, наслідки чи процеси якої справляють особливий вплив на життя і долі інших людей чи всього людства. У зв'язку з цим, на даний момент можна виділити традиційні види професійної етики, такі, як педагогічна, медична, юридична, етика вченого, і порівняно нові, поява чи актуалізація яких пов'язані із зростанням ролі "людського фактору" в даному виді діяльності (наприклад, інженерна етика) чи посиленням його впливу в суспільстві (наприклад, журналістська етика).

Проблеми генної інженерії, клонування, нанотехнологій впливають на природу, біосферу, соціум, саму людину, нехтування ними здатні спричинити й побічні катаклізми екологічного, техногенного, антропологічного характеру. Тому майбутні викладачі спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей повинні володіти не тільки високим рівнем педагогічної етики, але і бути компетентними в питаннях еко- та біоетики при підготовці фахівців цих галузей.

Таким чином, викладачі спеціальних дисциплін мають внутрішню (педагогічна етика як професійна) та зовнішню (компетентність в питаннях етики в тих дисциплінах, що безпосередньо готують студента до майбутньої професії) межі використання педагогом свого професійного потенціалу. У цьому випадку свідомо встановлюються і дотримуються не тільки кордони впливу на інших людей (викладач-студент, викладач-викладач, викладач-адміністрація), а й наслідки педагогічних дій (вплив студента – майбутнього фахівця на довкілля), що і є основою професійно-педагогічної етики.

КАНІШЕВСЬКА Любов

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність дослідження обраної теми обумовлена значними змінами в різних формах життєдіяльності людини, які істотним чином стосуються й сфери сімейних відносин, цінностей сімейного життя.

Чисельні дослідження підтверджують, що сьогодні інститут сім'ї переживає суттєві складнощі: руйнуються сімейні відносини, підвищується ризик розлучень, знижуються виховні функції сім'ї, росте рівень дитячої бездоглядності та безпритульності. Така ситуація обумовлена, з одного боку, деформацією соціальних і моральних цінностей, зокрема, престижу сімейного способу життя, зниженню народжуваності, а з іншого – негативним впливом економічної кризи.

Аналітичні матеріали Щорічної державної доповіді Президентів України, Верховній Раді та Кабінету Міністрів України про становище сімей та стан реалізації державної сімейної політики «Становище сімей в Україні», дають підстави констатувати, що за останні 10 років соціально-економічне становище сім'ї в Україні значно погіршилося. Це призвело до посилення цілої низки негативних явищ: збільшення випадків насильства в сім'ї, недостатнього рівня виконання батьківських обов'язків, що, відповідно, призводить до збільшення кількості розлучень, неповних сімей, позашлюбної народжуваності, масового поширення соціального сирітства.

За таких обставин особливої актуальності набуває проблема формування цінностей сімейного життя студентської молоді.

Комплекс проблем, пов'язаних із підготовкою молоді до сімейного життя знайшов відображення у дослідженнях (Т. Алексеєнко, О. Докукіної, О. Кікінеджі, В. Кравця, Т. Кравченко, Л. Повалій, В. Постоного, О. Хромової та інших).

Аналіз наукової літератури свідчить, що юнацький вік є сенситивним щодо формування цінностей сімейного життя, оскільки: є вирішальним етапом становлення світогляду; характеризується активним привласненням суспільних норм і функцій, можливістю їх якісного усвідомлення, статеворольовим самовизначенням, оволодінням соціальними ролями, тобто юнак чи дівчина формується як суспільний суб'єкт.

Найціннішим соціально-психологічним надбанням юності є відкриття власного внутрішнього світу, вироблення свідомого ставлення до самого себе.

Цінності сімейного життя – це світоглядні уявлення та моральні настановлення, які засновані на традиційному розумінні інституту сім'ї, відносин людей в сім'ї, відповідальної шлюбної та сімейної поведінки індивіда, що забезпечують культурне та демографічне відтворення українського суспільства. Особливостями цінностей сімейного життя як особистісних якостей людини є те, що вони є соціальними за своєю природою, але індивідуальними за формами оволодіння та вираження; виконують функцію регуляторів поведінки, охоплюють усі сторони людського буття.

Сформованість цінностей сімейного життя є базовою основою формування готовності студентської молоді до сімейного життя та усвідомленого батьківства.

Аналіз наукової літератури, врахування особливостей юнацького віку дали змогу визначити такі цінності сімейного життя: здоровий спосіб життя, дбайливість, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди.

Основними компонентами в структурі феномену «цінності сімейного життя» є когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Когнітивний компонент передбачає наявність знань про цінності сімейного життя (здоровий спосіб життя, дбайливість, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди); наявності переконань щодо необхідності орієнтації на почуття любові, поваги, взаємної моральної відповідальності; на офіційний шлюб; на народження та виховання дітей у шлюбі; на відповідальне виконання батьківської функції (материнства і батьківства).

Емоційно-ціннісний компонент охоплює емоції, цінності, потреби, мотиви діяльності, що спрямовані на пріоритет цінностей сімейного життя у студентській молоді, характеризується мотивацією до набуття цінностей сімейного життя: здорового способу життя, дбайливості, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди.

Поведінково-діяльнісний компонент визначається досвідом застосування знань і вмінь у поведінці, відбивається у виявленні вмінь виявляти взаємодопомогу, взаємоповагу, злагоду у взаємодії з іншими людьми; дотримуватися здорового способу життя; уміти планувати сімейний бюджет; будувати міжособистісні відносини зі шлюбним партнером; планувати народження дітей.

Обґрунтовано критерії, відповідні показники сформованості цінностей сімейного життя у студентській молоді: когнітивний: знання про сім'ю як цінність; знання про цінності сімейного життя (здоровий спосіб життя, дбайливість, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди); емоційно-ціннісний (сформованість ціннісних орієнтацій, поцінування цінностей сім'ї; мотивація до набуття здорового способу життя, дбайливості, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди); поведінково-діяльнісний (здатність до прояву взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди, орієнтація на здоровий спосіб життя як сімейну цінність, дбайливість).

Шляхами реалізації проблеми формування цінностей сімейного життя у студентській молоді є: підготовка наставників академічних груп до формування цінностей сімейного життя; використання потенціалу позааудиторної діяльності; розробка та впровадження змістового та методичного забезпечення процесу формування цінностей сімейного життя у студентській молоді.

КЛЯП Маріанна

ЩОДО ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНІХ ЗАПИТІВ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ЗІ СХОДУ УКРАЇНИ

Анексія Російською Федерацією території Автономної республіки Крим, а також збройний конфлікт на Сході України привели до того, що сотні тисяч українців вимушено покинули свої домівки та стали переселенцями. Всі проблеми, пов'язані з вимушеним переїздом великої кількості людей на нове місце проживання, в дуже короткий проміжок часу в умовах збройного протистояння з російським агресором змушена була вирішувати

Українська держава. Серед цих проблем було і вирішення питання щодо задоволення освітніх запитів переселенців.

Мета повідомлення – висвітлити питання про вирішення деяких освітніх проблем вимушених переселенців в Україні

Значна частина мешканців території, де проходить АТО, а також з анексованого Криму вирішила шукати захисту в районах, де військові дії не відбуваються. Ці внутрішні мігранти дістали згідно Законом України від 20 жовтня 2014 року № 1706–VII «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» статус «внутрішньо переміщених осіб». Відповідно до зазначеного Закону України внутрішньо переміщена особа (ВПО) має право на продовження здобуття певного освітнього рівня на території інших регіонів України за рахунок коштів державного бюджету або інших джерел фінансування, зокрема, право на влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади державної та комунальної форм власності, а також влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до відповідних навчальних закладів, спеціальних установ і закладів соціального захисту для дітей. Загальна координація вирішення питань щодо задоволення освітніх потреб ВПО покладено на Міністерство освіти і науки України, місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування. Таким чином, в умовах гібридної війни та фінансової скрути України було розроблено законодавче обґрунтування для вирішення освітніх проблем вимушених переселенців.

За даними Управління з координації гуманітарних питань ООН та Мінсоцполітики України станом на 07.08.2015 р. кількість людей, що залишили свої домівки на окупованих територіях Донбасу і Криму, становить 1млн. 428 тис. 077 осіб, значна частина яких – це діти й молоді люди, що навчалися. За нашими підрахунками на підставі даних про загальну кількість ВПО у різних адміністративних одиницях України можна відмітити більшу питому вагу дітей і молоді із загальної кількості внутрішньо переміщених осіб у адміністративних одиницях на Заході та Півдні України.

Задоволення освітніх потреб є однією з найбільш важливих і складних публічних послуг, що надаються державою для своїх громадян. Необхідність забезпечення всього комплексу організаційно-правових, навчально-методичних та соціально-спрямованих заходів вимагало від МОН України, місцевих органів управління освітою, керівників закладів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників злагодженої та системної роботи. Починаючи з весни 2014 року МОН України був розроблений і ефективно відпрацьований комплекс нормативно-правового і методичного забезпечення діяльності ЗНЗ та ДНЗ, спрямований на реалізацію права на навчання дітей ВПО. В регіональні органи управління освітою міністерством було надіслано понад 40 наказів і листів організаційно-методичного характеру. Були реалізовані механізми відновлення втрачених документів учням, які виїхали із зони АТО, і тим самим вдалося запобігти можливим випадкам порушення їх права доступу до освіти. Не зважаючи на проблеми недостатнього фінансування закладів дошкільної та шкільної освіти, переповненість груп та класів усі питання залучення дошкільнят та школярів до навчання вирішувалися дуже оперативно і без бюрократичних перепон. У всіх навчальних колективах педагогами створена сприятлива дружня атмосфера, працівники психологічної служби надають дітям із сімей ВПО необхідну допомогу.

Особливо важливим для учнів-випускників із анексованого Криму та районів АТО було питання про можливість вступу до ВНЗ України. На сайті МОН України розміщена рубрика «Для жителів Донбасу і Криму», де можна ознайомитися з Дорожньою картою випускників (шість кроків до мети для тих, хто хоче вступити у ВНЗ України). Щодо здобуття вищої освіти, то МОН України спростило процедуру переведення студентів із Криму до вищів на материковій частині України, але до студентів із зони АТО ці правила незастосовні. Загалом із зони АТО переїхали на підконтрольну українську територію 16 ВНЗ та 10 наукових установ, але всі вони мають проблеми з приміщеннями (зокрема гуртожитками), матеріально-технічною базою та переїздом науково-педагогічних працівників із сім'ями.

Висновки. В умовах обмежених фінансових ресурсів та гібридної війни центральним та місцевим органам управління освітою вдалося в стислі терміни організувати навчальний процес для величезної кількості дітей і молоді з сімей ВПО. Діти-дошкільнята та школярі залучені до навчального процесу, педагогічні колективи, учні та батьківська громадськість створюють для дітей вимушених переселенців максимально толерантне середовище. Держава розробила і підтримує механізм (можливо не зовсім оптимальний) надання можливості випускникам шкіл із зони АТО стати студентами українських вишів. Необхідне удосконалення порядку переведення на навчання студентів, що навчаються на тимчасово непідконтрольній території України, до українських ВНЗ, розробити систему преференцій для них, особливо щодо поселення у гуртожитках, матеріальної допомоги при переїзді, бронювання першого робочого місця.

Актуальним є розроблення МОН України Стратегії щодо забезпечення дітей ВПО доступом до якісної освіти на період до 2020 року, в якій визначити основні напрямки організаційно-правової, навчально-методичної та виховної роботи всіх навчальних закладів, батьківської громадськості, громадських активістів щодо реалізації зазначеного документу.

КОЛЕСНИКОВА Віта

ПЕРВИННА АДАПТАЦІЯ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна економічна ситуація кардинально змінила підхід до управління людськими ресурсами. Ряд причин, таких, як поява нових технологій, розширення бізнесу та ін., підводять компанії до необхідності постійного найму персоналу.

Поява нових співробітників, як правило, уповільнює темпи діяльності організації, оскільки на робочі місця приходять люди з різним професійним досвідом, певним поглядом на результати роботи, а також мають індивідуальні цілі та цінності, які можуть розходитися про прийнятими на підприємстві. Вище перелічені факти обумовлюють актуальність розробки педагогічної системи управління первинною адаптацією новачків у компанію.

Людина повинна зрозуміти свою роль в організаційній структурі, засвоїти цінності підприємства і сформувані очікувані навички поведінки, які вважаються прийнятними як на підприємстві, так і в тому підрозділі, де йому належить працювати. Завдання керівництва і служб персоналу організації – грамотне управління процесом первинної адаптації, що дозволить привести цінності та професійні цілі людини у відповідність з прийнятими в ній нормами і правилами.

Первинна адаптація молодих фахівців визнається найбільш складним етапом входження в організацію через розвиток конфлікту між сформованими моделями поведінки і новими вимогами навколишньої дійсності. Тому в сучасних умовах реалізація навчальних програм первинної адаптації молодих фахівців є стратегічно важливим компонентом управління людськими ресурсами. Персонал треба вчити: оптимальним комунікативним взаємовідносинам в організації, внутрішнім установчим та неформальним стандартам організації, особливостям облікових систем, систем безпеки організації та багато іншому.

Більшість сучасних адаптаційних систем носить досить формальний характер, не враховуючи особистості співробітника, тому не дозволяє новачкам запобігти помилок у власній соціалізації в організації. У даний час важливо виявити, узагальнити наявний досвід, більш глибоко вивчити процес введення новачка в компанію з урахуванням особливостей не тільки організаційного середовища, а й ролі освіти впродовж життя людини.

У зв'язку з цим незмірно зростає необхідність розробки освітніх механізмів вирішення проблем первинної адаптації молодих фахівців до роботи.

КОЛОДНИЦЬКА Ольга

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Головною метою вивчення англійської мови студентами-медиками у ВНЗ є не нагромадження знань, а вміння застосовувати їх у монологічній та діалогічній формах усного спілкування в майбутній медичній практиці та типових фахових ситуаціях, сприймати на слух зміст автентичних текстів фахової літератури, читати і розуміти прочитаний матеріал, передавати письмово потрібну інформацію, реферувати першоджерела, які містять корисну фахову інформацію, рецензувати, анотувати, висловлювати власні пропозиції та формувати механізми їхнього професійно-особистісного саморозвитку та самореалізації.

Таким чином, у цьому аспекті успішність мовленнєвої діяльності фахівця-медика залежить від рівня володіння ним англійською мовою та від чіткості й зрозумілості оформлення власного мовлення співрозмовником.

Вважаємо, що успішному вивченню студентами-медиками англійської мови сприяє використання у навчально-виховному процесі ВНЗ інноваційних методів і технологій навчання, за умови їхнього поєднання із традиційними.

Серед різноманіття інноваційних технологій навчання провідне місце належить “методу проектів”, який розуміють контекстно як метод, технологія навчання, вид навчання та діяльність тощо.

Проект є практикою особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості людини це має такий вигляд: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно і, де я можу ці знання застосувати” [2, С.149]. В основі методу проектів лежить “розвиток пізнавальних, творчих навичок майбутніх фахівців, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі” [1, С. 18].

З цієї причини студентам-медикам першого курсу у межах навчальної програми пропонуємо виконати проект “Medical education and Health Care”, фрагмент якого подано нижче.

Фрагмент проекту “Medical education and Health Care”

Тема проекту: Medical education and Health Care

Приблизний час виконання: аудиторний час – 12 годин, позааудиторний час необмежено.

Мета проекту: розуміти важливість оволодіння англійською мовою і потреби користування нею в майбутній професійній діяльності; підвищити мотивацію до отримання нових знань, умінь і навичок; розвивати дослідницькі й творчі здібності особистості; виховувати почуття відповідальності, самодисципліни й самоорганізації; усвідомити значення роботи в команді.

Очікувані результати: ознайомити з офіційними документами працевлаштування, навчитися готувати об’єктивні дані про себе (CV), проходити співбесіду з роботодавцем.

Ключове питання/ Key question: Jobs and employment opportunities

Тематичні питання/ Thematic questions:

1. Medical education in Ukraine.
2. Medical education in Great Britain.
3. Medical education in the USA.
4. Public Health Care in Ukraine.
5. Public Health Care in Great Britain.
6. Public Health Care in the USA.

Методичні рекомендації: порівняти системи освіти у Великій Британії, США та в Україні; ознайомити студентів-медиків із процедурою пошуку роботи і працевлаштування: оголошення про роботу, підготовка об’єктивних даних про себе (CV) і написання заяви, проходження співбесіди з роботодавцем.

Характеристики проекту: міжпредметний, інформаційно-дослідницький, виконується на основі підручника [3] і матеріалів кафедри.

Проект складається з двох частин: у першій частині студенти ознайомлюються з системами освіти та охорони здоров’я України, Великої Британії, США, складаючи їхню порівняльну характеристику. У другій частині вивчається практика працевлаштування в

англомовних країнах і Україні, студенти-медики ознайомлюються з діючими вимогами працевлаштування на певну посаду.

Рекомендована форма презентації і захисту проекту: “круглий стіл”.

Кінцевий продукт проекту: письмовий звіт про системи освіти та охорони здоров’я Великої Британії, США, України, комп’ютерні презентації та відеоматеріали, підготовка об’єктивних даних про себе (CV).

Таким чином, використання методу проектів значно розширює та урізноманітнює програму вивчення англійської мови у ВНЗ, сприяє розвитку творчих здібностей студентів-медиків і ефективному оволодінню англійською мовою в аудиторний і позааудиторний час, розширюючи їхню мотивацію до навчання.

Література

1. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Харків : Основа, 2003. – 80 с.
2. Пилюгина С. А. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности / С. А. Пилюгина // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 196–199.
3. Цебрук І. Ф., Венгринович А. А., Венгринович Н. Р. Англійська мова. Підручник. – Івано-Франківськ: ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», 2012. – 480 с.

КОНОНЧУК Інна

ПЕДАГОГІЧНА АТМОСФЕРА ЯК ЗАСАДА ВИХОВАННЯ

З точки зору теорії освіти виховне середовище розглядається як компонент виховної системи, що забезпечує успішність розвитку та саморозвитку особистості дитини шляхом різноманітної діяльності, створення спільнот, сприятливої атмосфери, самоврядування тощо. (В. А. Караковській, Л. І. Новікова, М. І. Рожков, Н. Л. Селіванова, В. П. Сергєєва, В. П. Созотов, Е. Н. Степанов). Педагогічне середовище - це сфера творчого педагогічного спілкування (О. М. Анохін), педагогічного впливу (А, М. Анохін, Н. Ю. Посталюк). Ще одне поняття «атмосфера» - це навколишні умови, обстановка (товариська атмосфера, атмосфера довіри), яка педагогічно характеризує створення сприятливих (або несприятливих) умов для розвитку та саморозвитку особистості.

Німецький педагог О.Ф. Больнов розуміє під визначенням педагогічної атмосфери "всі відповідні відчуттю умови та людські відносини, які існують між вихователем та дитиною, які складають задній план для кожної окремої виховної поведінки". Педагогічна атмосфера за Больновим має принципове значення для успішного виховання. Він вважає, що не тільки певні людські настанови сприятливі для виховання, а й глибше, що "вони повинні бути в наявності як необхідні передумови, щоб взагалі, щось подібне до виховання змогло удатися". Знаменно, що Больнов називає Песталоцці єдиним винятком, який в обох останніх листах свого твору "Як Гертруда вчить своїх дітей" чітко відзначив, як укоренилися відношення маленької дитини до матері у більш пізньому віці, які були позначені вдячністю і слухняністю завдяки любові та довірі. Все ж таки Больнов дотримується думки, що ці визначення Песталоцці залишалися надто невизначеними. Також Песталоцці не знайшов зрозумілої та переконливої назви для цієї виховної та плідної атмосфери, так що його ініціатива залишилася в цьому відношенні без вірного успадкування.

Больнов виходить з того, що у педагогічної атмосфери є "два взаємозамінних та відповідно доповнюючих один одного напрямки", а саме, "відповідна відчуттю установка дитини до дорослого та інша, яку доросла людина зі свого боку проявляє до дитини". Тільки подвійна перспектива від дитини та від вихователя може визначити суть педагогічної атмосфери, в той час як Песталоцці опирався на першу перспективу. Проте, Больнов намагається розробляти не тільки ці дві перспективи педагогічних відносин, а й продовжує розглядати оточення. Педагогічне відношення значить не тільки тісне особисте ставлення однієї дитини до конкретної людини, а й воно повинне охоплювати в той же час загальний настрій, який направлений "не тільки на іншу людину, а в цілому охоплює світ".

Другою необхідною вимогою Больнов називає атмосферу необтяжливої радості та підкреслює, що вона повинна оточувати життя молоді і відкривати світ. Значення настроїв за Больновим полягає в тому, що вони представляють основу душі у якості нижчого рівня всього психічного життя і складають "основний настрій людського буття". Цю думку Больнов докладно розвинув у своєму творі про суть настроїв. При цьому в дискусії з Гайдеггером Больнов звернув увагу на те, що не тільки у настрої страху є цей фундаментальний характер в гайдеггерівському сенсі, а й ствержував, що основна протилежність веселих і сумних, піднесених та зажатих настроїв має вихідний пункт. Через поганий настрій хмурнішає та відчужується життя. Радісний настрій навпаки відкриває людині світ і сприяє збільшенню психічних сил. Цю дію, полярну протилежним настроям, вважає Больнов особливо важливою для дітей тому, що вони в силу своєї нерозвиненості більше піддаються впливам настроїв ніж дорослі. Виходячи з цього, Больнов бачить основне завдання виховання: сприяти плідним настроям, та навпаки усувати шкідливі або допомогати їх долати. Це дуже важливо, тому що все виховання, а особливо, шкільне виховання постійно перебуває в небезпеці перебільшувати серйозність життя та пригнічувати веселий сміх і всі інші ознаки дитячої неупередженості. Больнов діагностує цю тьмяність як професійну хворобу вихователя, який повинен бачити в цьому небезпеку і усвідомлено захищатися від неї. Больнов висловлює цю думку одним реченням тільки веселий вихователь - це хороший вихователь тому, що в той же час тільки він в змозі поширювати радість, щоб повести за собою молодь".

Незважаючи на те, що професіоналізм, педагогічна майстерність, професійна компетентність, готовність до педагогічної діяльності є порівняно новими педагогічними категоріями, вони вже міцно увійшли в науку, відображаючи узагальнені знання, що характеризують особистість педагога, рівень сформованості його вмінь, професійно-значущі якості.

Відтак, питання, пов'язані з особистістю вчителя, його професійними якостями, знаннями, вміннями, навичками не нові. Але час вносить свої корективи, висвітлюючи нові грані проблеми, змушує розглядати їх з сучасних позицій, із урахуванням останніх досягнень психології та педагогіки.

Сьогодні досить часто якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядається через поняття "професійна компетентність". В теорії педагогічної освіти воно використовується паралельно з такими поняттями як "професіоналізм", "педагогічна майстерність", "готовність до педагогічної діяльності". Взагалі, характеризуючи одну й ту ж проблему, означені педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки й вживаються в різних контекстах.

Так, готовність до педагогічної діяльності визначається, як характеристика потенційного стану вчителя, дотичне його професійної діяльності. В цілому, готовність до дії трактується, як стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій.

КОРОЛЬОВА Людмила

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД ТЕОРЕТИЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Під час проведення констатувального етапу експерименту зафіксовано інформацію, яка виявила, що навчально-педагогічний процес у масовій школі не забезпечує повною мірою сучасні потреби суспільства у формуванні креативних здібностей молодших школярів.

Теоретичний аналіз проблеми допоміг розкрити сутність поняття «креативні здібності молодших школярів», визначити дидактичні умови формування креативних здібностей молодших школярів в навчальному процесі.

Реалізація методики визначення сформованості креативних здібностей молодших школярів здійснювалася в навчальному процесі при Запорізькому класичному ліцеї Запорізької міської ради м. Запоріжжя.

Виконане дослідження сформованості креативних здібностей молодших школярів дало змогу визначити основні вимоги до процесу навчання й дидактичних умов, в яких можливе його здійснення, що й було покладено в основу моделі формування креативних здібностей молодших школярів.

У нашому дослідженні модель необхідна для того, щоб з'ясувати, яким чином створений дослідний об'єкт, яка його структура, основні завдання, закони й властивості формування і взаємодії з навколишнім світом; навчитися формувати об'єкт або процес і визначити найкращі способи формування при заданих умовах, цілях і критеріях; прогнозувати прямі і косвені наслідки реалізації заданих способів і форм впливу на об'єкт [1, с.12].

Дидактичний зміст моделі визначається в тому, що він дає можливість виділити важливі та актуальні завдання навчального процесу, з'ясувати, визначити й науково пояснити умови імовірного зближення між очікуваними та бажаними змінами об'єкта, який досліджується. При розробці моделей увага акцентується не на виділенні блоків, а на встановленні головних зв'язків між ними.

Спираємося на твердження Є. М. Павлютенкова стосовно моделювання як найбільш поширеного шляху пізнання дійсності, що дозволяє різко скорочувати витрати праці й часу на дослідну діяльність. Автор визначає застосування моделі як системи, наголошуючи, що вона: 1) чітко визначає структуроутворювальні компоненти; 2) схематично й точно подає зв'язки між компонентами; 3) генерує питання й стає інструментом для порівняльного вивчення різних галузей явища, процесу. Науковець доводить, що “процес моделювання – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, спеціально створеному для їх вивчення” [2, с. 24].

Вибір моделювання як методу пояснюється тим, що модель допомагає зрозуміти характер залежності між структурними елементами феномену, що досліджується, синтезувати й виявити особливості процесу формування креативних здібностей молодших школярів. Для нас важливими є результати досліджень В. О. Штоффа, який дійшов висновку, що модель – уявно наведена або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що її вивчення дасть нову інформацію про цей об'єкт [3, с. 19]. Науковець відзначив, що така система дає змогу чітко визначати структуроутворювальні компоненти, розглядати й порівнювати зв'язки між ними, оптимізувати ідеї, уточнювати питання щодо об'єкта дослідження. Він виокремив три умови, за дотримання яких модель виконуватиме свої функції: відображення або уточнення аналогії (між моделлю й оригіналом є відношення схожості, форма якого прозоро виражена й точно зафіксована); репрезентації (модель у процесі наукового пізнання є заміником об'єкта, що вивчається); екстраполяції (вивчення моделі дозволяє одержувати інформацію про оригінал) [4, с. 87].

У нашому дослідженні моделювання є методом теоретичного осмислення проблеми формування креативних здібностей молодших школярів. Відзначимо, що моделювання вважається універсальним способом пізнання дійсності й достатньо поширене в педагогічній науці, хоча найбільш популярною є розробка моделей загального характеру без урахування специфічного профільного спрямування.

Практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається в основному її адекватністю вимірюваним сторонам об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність), які в багатьох випадках визначають як можливості й тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні.

Література

1. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти [у схемах і таблицях] / Євген Михайлович Павлютенков. – Х. : Видав. група "Основа", 2008. – 448 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 7(67)).
2. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів / Євген Михайлович Павлютенков // Управління школою. – 2007. – № 10 (166). – С. 2–16.
3. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания: [учебное пособие] / Виктор Александрович Штофф. – Л., 1972. – 191 с.
4. Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.

КОСТЕНКО Тетяна

ЗМІСТ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ТЕХНІКА-МЕХАНІКА

Агротехнічні коледжі в системі аграрної освіти здійснюють підготовку фахівців середньої управлінської ланки для агропромислового комплексу країни. У державних освітніх стандартах задекларовано, що молодший спеціаліст технік-механік (Спеціальність: 5.10010201 "Експлуатація та ремонт машин і обладнання агропромислового виробництва") готується до професійної діяльності в галузі механізації виробничих процесів вирощування продукції рослинництва та тваринництва, переробки цієї продукції та її зберігання, технічного сервісу машинно-тракторного парку й експлуатації обладнання сільськогосподарських підприємств.

Природно, для виконання своїх функцій техніки-механіки мають володіти продуктивними технічними знаннями та уміннями, технічними здібностями, гнучким, нелінійним мисленням і розвинутою уявою, здатностями цілеспрямовано генерувати нестандартні ідеї. Мова про те, що у випускників агротехнічного коледжу мусимо ґрунтовно розвинути особистісний творчий потенціал.

Відмітимо, що проблема формування творчих здатностей особистості висвітлена у фундаментальних працях вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема: Г. Альтшуллера, П. Алексєєвої, В. Амелюківа, В. Белікова, Б. Гершунського, Дж. Дьбюї, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, В. Зайончика, Г. Костюка, С. Максимової, В. Сидоренка, А. Брушлинського, О. Леонтьєва, М. Турова та ін. Природно, наукові результати цих досліджень складають інтерес для наших наукових розвідок.

Характерні ознаки (рисни) творчого потенціалу пов'язуємо з такими положеннями:

- це властивість особистості, що має інтегрований характер, внутрішній ресурс людини щодо розв'язання нестандартних завдань;
- здатність виконувати творчу діяльність, органічно притаманна кожній людині;
- творчий потенціал як міра можливостей людини здійснювати творчу діяльність крім здатності, характеризується готовністю до творчого самоздійснення (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації);
- феномен має системний характер, володіє усіма атрибутами цілеспрямованої системи, що саморозвивається, самоорганізується;
- ядром творчого потенціалу є здатність особистості створювати оригінальне, нове, що ґрунтується на методологічних знаннях.

Орієнтуючись на вказані особливості, творчий потенціал майбутнього техника-механіка визначаємо як інтегративну властивість особистості, органічно притаманну кожній людині, як внутрішній ресурс, системну здатність і готовність до виконання творчої технічної діяльності через актуалізацію процесів самореалізації засобами методологічного знання.

На основі аналізу підходів учених до характеристик творчого потенціалу особистості та результатів власного наукового пошуку виокремлюємо такі змістові складові цієї потенційної здатності і готовності майбутнього техника-механіка: задатки, схильності, що виявляються у підвищеній чутливості, вибірковості мобільності психічних процесів; високий

рівень загального (сприймання, розуміння, швидкість оцінювання і вибору шляхів розв'язання) та технічного інтелекту; логічне, образне мислення, динамічність, оригінальність мислення; послідовність, систематичність в роботі; уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; інтуїтизм – здібність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів; раціональне використання засобів, часу; схильність до зміни варіантів; порівняно швидше оволодіння уміннями, навичками; цікавість, прагнення створити нове, налаштованість на перетворення існуючого світу; здатність дивуватися, захоплюватися, вирішувати проблеми науково-технічної творчості; вміння працювати в умовах невизначеності; схильність до пошуку і розв'язання проблем; швидкість у засвоєнні нової технічної інформації; домінування пізнавальних інтересів; потреба самовираження; вміння організувати особисту творчу діяльність; потужна вольова регуляція поведінки й діяльності; вміння керувати своїм станом, зокрема стимулювати власну творчу активність; розвинута «Я»-концепція та рефлексивна культура; система знань про творчий компонент професійної діяльності техніка-механіка; креативність як особистісна якість; потреба і прагнення до новаторства; розвинута просторова уява, досвід розв'язання творчих технічних завдань; здатність концентрувати творчі зусилля; легкість генерування ідей; вміння реалізовувати особистий підхід до завершення виконання завдання; методологічна і методична підготовка; усвідомлення соціальної значущості творчої технічної діяльності; цілеспрямоване вдосконалення власної діяльності; здібність переносу знань; прагнення оволодіти новими знаннями, зокрема технічними; здібність і прагнення відстоювати свою позицію; схильність до доведення гіпотез, неперервного аналізу і рефлексії; високий рівень самооцінки; працездатність, моторні якості студента; сміливість і незалежність в судженнях; готовність до інновацій, орієнтація на нове; схильність до розумного ризику; уміння орієнтуватися в інформаційних потоках: відбирати, обробляти, зберігати та продуктивно використовувати інформацію; уміння співпрацювати з оточуючими людьми на основі діалогу, здобувати знання шляхом колективної діяльності.

Вчені одноставно визнають, що творчі якості, здібності, зокрема майбутнього інженера чи техника, необхідно цілеспрямовано формувати, розвивати. Проте для забезпечення необхідного науково-методичного супроводу означеного процесу варто теоретично обґрунтувати ті провідні фактори та умови, які маємо першочергово врахувати і забезпечити. Ці аспекти й будуть предметом нашого подальшого наукового пошуку.

КОСТРИЦЯ Наталія

НАРОДНІ ЗНАННЯ В АГРОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ

Історично накопичені пращурами народні знання, досвід, традиції хліборобської праці вимагають постійного перегляду з метою відродження скарбниці здобутків традиційної народної культури у змісті агрономічної освіти.

На сьогодні проблема дослідження народних знань і хліборобських традицій знайшли своє відображення у наукових працях фахівців різних галузей знань. Серед них: В. Скуратівський, І. Білик, Г. Лозко, І. Приймак, І. Гамалій, В. Вергунов, І. Любар та ін.

Скарбниця здобутків традиційної народної культури українців поповнювалася за рахунок тривалого спостереження за явищами природи. Поступово набуті на практиці знання та оберігальні процедури набували форм вірувань і сталих уявлень. Селяни не особливо задумувалися над тим, що забезпечило порівняно високий урожай: обрядові й магичні дії чи щедро удобрення, зораний на потрібну глибину ґрунт. Вони вважали за необхідне при вирощуванні хлібних й інших культур дотримуватися як усталених обрядових традицій, так і технологічних операцій.

Займаючись господарською діяльністю (рослинництво, тваринництво, будівництво та ін.), селяни неодмінно зважали на атмосферні зміни, так чи інакше фіксуючи їхній вплив на результати своєї праці. Так формувався своєрідний народний календар. Враховуючи те, що жителі теренів сучасної України споконвіку були хліборобами, такий календар цілком можна

назвати хліборобським, або сільськогосподарським. Він слугував основою перспективного і поточного планування сільськогосподарських робіт.

Цілком логічно, що при обробітку землі селяни звертали увагу передусім на її родючість. Чинники, які згодом було покладено в основу ґрунтознавства, наші предки визначали емпірично: на око, дотик, навіть на смак. Пригадаймо: “Чорна (не сіра, бідна поживними речовинами!) земля білий хліб родить”; “ґрудка розсипається в руках – пора сіяти”). Можна навіть стверджувати, що ґрунти вперше класифікував народ, здійснивши це у межах певних природно-ландшафтних зон.

Також агрономічних знань потребували щорічне чергування культур, зміна сортів (жито з іншого краю) внесення органічних добрив, визначення ділянок під пари. Давніми є знання й у галузі ботаніки. Адже ще до виникнення Київської Русі селяни вирощували й озимі, й ярові злакові культури. Найдопитливіші з наших предків не могли не зафіксувати, як ріст рослин залежить від особливостей ґрунту, способу сівби. Наприклад, переконалися, що сіяти краще густо (“Посієш рідко, то вродить дідько”). Також спостерігали за розвитком сходів і могли спрогнозувати, якою буде віддача від них (“Якщо сходи зелені, високі, широколисті – врожай буде високим”; “Листя бліде, хилиться до землі – на неврожай” тощо). Як цілком правильно зазначити сучасні дослідники, дбайливий обробіток ґрунту, біля кореневої спущування просапних культур у період їхнього росту свідчить про стихійно-емпіричні знання способу живлення.

Щоб зафіксувати і певною мірою систематизувати ті чи інші закономірності в природі, люди старалися надати їм форми коротких та чітких, зручних для запам’ятовування прикмет. Вони були пов’язані з тим довколишнім світом, із яким людина стикалася щоденно. Маємо на увазі рух небесних світил, поведінку тварин, птахів, комах, особливості розвитку рослин. Наші предки, навіть не вмюючи пояснити взаємозумовленість природних законів, із року в рік переконувалися, що певні явища приводять до позитивних результатів, а інші – дають негативні наслідки. Так започаткувались основи науки, нині відомої як метеорологія. Аналізуючи прикмети, люди почали здійснювати доволі точні передбачення – як короткочасні (доба, тиждень), так і довготривалі (пора року, рік). Чинили так із урахуванням багатьох факторів, серед котрих доцільно згадати паралелі між погодою протягом певного тижня чи дня і порою року (на зразок: якщо тоді-то випаде дощ, то літо буде дощовим; якщо після обіду такого-то дня випав сніг, то весна буде холодною). Ці дні, як правило, “прив’язували” до релігійних свят: по-перше, легше запам’ятати; по-друге, у свята селяни не зайняті роботою, як в інший час, коли “ніколи й угору глянути”, можна й поспостерігати. Безперечно, звертали увагу і на приліт птахів, особливо тих, які гніздяться на обійстях (лелеки, ластівки), і початок брунькування, цвітіння дерев, перші сходи етапи вегетації дикорослих та культурних рослин.

Уся ця скарбниця народної мудрості протягом століть поповнювалась і ставала дедалі ціннішою: люди відсіювали прикмети, що не витримали перевірки часом, додавали свої, пов’язані з новими реаліями, уточнювали апробовані. Невипадково й сучасні агрономи користуються народним календарем, і це, як ми переконалися різних регіонах України з бесід із фахівцями, тільки додає їм авторитету, робить їхні знання обширнішими і глибшими, базованими на ґрунті традицій. А більшість теперішніх засобів масової інформації публікує, особливо наприкінці чи на початку року, крім офіційних метеорогічних прогнозів, ті, що народні аналітики підготували на основі власних багаторічних спостережень і з урахуванням досвіду предків. Наприклад, протягом останніх років особливо популярними стали довготривалі (на рік) прогнози луцького журналіста і письменника Володимира Лиса, котрі збуваються з високою точністю. Не вважаємо за доцільне наводити у нашому дослідженні для прикладу окремі прикмети, оскільки багато їх протягом лише останніх років видано кількома збірниками. І, що характерно, така література не залежується на полицях книгарень, а популярна не лише серед тих, хто займається сільськогосподарським виробництвом, а й серед тих, хто веде приватне господарство.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ІНЖЕНЕРА В ГАЛУЗІ МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

Як найдосконаліша, найрозвиненіша форма трудової діяльності, інженерна діяльність завжди була спрямована на розв'язання технічних проблем і створення технічних об'єктів. Техніка як засіб людської діяльності є тією засадовою фундацією, що об'єднує усіх інженерів, незалежно від сфери їх безпосередньої праці. Проте слід вказати, що поняття «техніка» означає не тільки сукупність засобів, що створюються для виробничої сфери та обслуговування невиробничих потреб суспільства.

Дійсно, широке розповсюдження наукомістких технологій сьогодні вимагає від інженерів творчих здатностей, які дозволяють створювати принципово нові машини, технології і матеріали – розв'язувати завдання творчого характеру. Учені переконують [6; 17; 18; 32], що для цього інженер має володіти спеціальним інструментарієм, який дозволяє встановлювати взаємозв'язки між відомим і невідомим – методологічними знаннями.

У свою чергу, інноваційна інженерна діяльність має на меті розроблення і створення нової техніки і технологій, є багаторівневою і міждисциплінарною, базується на глибоких фундаментальних і прикладних знаннях, вимагає якісного аналізу і синтезу, побудови моделей високого рівня та тісного зв'язку інженерної творчості і наукових досліджень.

У зв'язку з наведеними фактами виявляється доцільним розглянути детальніше види і функції діяльності сучасного інженера, зокрема в галузі механізації сільського господарства.

1. *Функція аналізу і технічного прогнозування.* Виконання цієї функції інженером пов'язане з встановленням технічних суперечностей і потреб виробництва продукції. При цьому визначаються тенденції і перспективи технічного розвитку, напрями технічної політики, окреслюються основні параметри інженерно-технічного завдання.

2. *Дослідницька функція інженерної діяльності* передбачає регулярне застосування наукових знань для пошуку принципової схеми технічного обладнання чи технологічного процесу, створення штучних, технічних систем. При цьому виконання означених завдань вимагає від інженера застосування системного підходу до розв'язання складних науково-технічних завдань, використання знань з соціальних, гуманітарних, природничих, технічних дисциплін.

3. *Конструкторська функція* інженера доповнює і розвиває дослідницьку, а інколи і поєднується з нею. Особливості її змісту полягають у тому, що від інженера-дослідника конструктор бере ідею, принцип, «голий скелет принципової схеми» [8] приладу, механізму, розробляє креслення, створює технічний, а потім і робочий проект – технічну документацію для виробництва.

4. *Функція проектування* є найбільш суміжною до дослідницької і конструкторської функцій інженерної діяльності. Інженер-проектувальник конструє не окремий прилад, деталь чи вузол, а цілу технічну систему, використовуючи при цьому в якості «деталей» створені інженерами-конструкторами механізми і агрегати.

5. *Технологічна функція* інженерної діяльності пов'язана з відповіддю на запитання: як виготовити те, що винайдено? Інженер-технолог має поєднати технічні процеси з трудовими, досягти того, щоб в результаті взаємодії працівників і техніки економічні затрати були мінімальними, а технічна система працювала продуктивно.

6. *Функція регулювання* виробництва. Інженер-проектувальник, інженер-конструктор та інженер-технолог засобами спільної діяльності визначили, який технічний об'єкт виготовляти і як виготовляти. Безпосередню організацію виробництва продукції здійснюють інженери-виробники.

7. *Функція експлуатації і ремонту обладнання.* Складна сучасна техніка, у тому числі і сільськогосподарська, вимагає інженерної підготовки від працівників, що її обслуговують. В обов'язки інженерів-експлуатаційників входить налагодження і технічне обслуговування машин, автоматів, технологічних ліній, контроль за режимом їх роботи.

Таким чином, орієнтуючись на аналізі функцій, особливостей інженерної діяльності, вимог до сучасного фахівця, виокремлюємо такі педагогічні напрями модернізації, удосконалення формування професійної компетентності майбутніх інженерів-аграрників: творчий характер навчання, формування готовності студентів до інноваційної інженерної діяльності; цілеспрямоване формування методологічної культури майбутніх інженерів; реалізація інтегративного методологічного підходу у педагогічному процесі, що відображає поліфункціональну інноваційну діяльність майбутнього фахівця; практикоорієнтований характер інженерної підготовки студентів.

Література

1. Глотова Г.В. Развитие творческого потенциала будущих инженеров в вузах США и Западной Европы / Г.В. Глотова : Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2005. – 209 с.
2. Дмитренко Г.А. Управління якістю професійної освіти: підготовка конкурентоспроможних випускників : монографія / Г.А. Дмитренко, В.В. Медведь, С.В. Мудра. – К.: ЦП «Компринт», 2015. – 204 с.
3. Решетник П.М. Теоретико-методологічні основи технології навчання інженерно-технічних дисциплін : монографія / П.М. Решетник. – К.: ЦП «КОМПРИНТ», 2013. – 328 с.
4. Туров Н.П. Пирамида успеха: пособие для технических учебных заведений / Н.П. Туров, В.И. Баулова. – К.: Ника-Центр, 2008. – 464 с.

КРИВОРОТ Тетяна

ДІЛОВА ГРА, ЯК МЕТОД АКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗАСОБИ МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ

Методику навчання окремого предмета розглядають як спосіб організації практичної та теоретичної діяльності учасників навчання, зумовленого закономірностями та особливостями змісту навчального предмета. Упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій і методів є одним із шляхів модернізації освітньої системи.

Освітня технологія (за визначенням Стрілець С.І.) – це система засобів, форм і способів організації освітньої взаємодії, що забезпечують ефективне управління і реалізацію освітнього процесу на основі комплексу цілей і певним чином сконструйованих інформаційних моделей реальності.

Технологія навчання характеризується: системністю; науковістю; концептуальністю; відтворюваністю; діагностичністю; ефективністю; вмотивованістю; алгоритмічністю; інформаційністю; оптимальністю; закономірністю.

Інноваційні технології навчання математики, і математичної статистики зокрема, дозволяють створювати різні демонстраційні і навчальні технології, ігри, моделі. Такі ефективні розробки формують позитивне ставлення студентів до навчання, припускають ненав'язливий спосіб надання допомоги і можливість вибрати індивідуальний темп навчання, сприяють успішній підготовці до підсумкової атестації.

Одним з найбільш ефективних активних методів навчання є ділова гра. М.М. Бирштейн уперше використала в навчанні ігровий метод (ділову гру) в 1932 році. При подачі матеріалу в такій формі засвоюється близько 90 % інформації, яскраво проявляється активність студентів.

Позитивне в застосуванні ділові ігри: висока мотивація, емоційна насиченість процесу навчання; підготовка до професійної діяльності, формуються знання й уміння, студенти навчаються застосовувати свої знання.

Перед тим, як перейти до ділової гри при вивченні математичної статистики, почнемо з імітаційних вправ. Вони відрізняються меншим обсягом й обмеженістю розв'язуваних завдань. Імітаційні вправи ближче до навчальних ігор. Їх ціль – надати студентам можливість

у творчій обстановці закріпити навички, акцентувати увагу на якому-небудь важливому понятті, категорії, законі. В умові повинне втримуватися обов'язкове протиріччя, тобто в імітаційній вправі є елемент проблемності.

Ділову гру можна визначити як імітацію професійної діяльності організації у навчальних або дослідницьких цілях, яку група студентів виконує на моделі об'єкта. При цьому кожен учасник гри виконує конкретну "професійну" роль.

Проведемо ділову гру "Обери критерій".

1 етап. Студентів заздалегідь знайомимо з темою практичного заняття "Перевірка статистичних гіпотез" та пропонуємо самостійно підготуватися до нього, опрацювавши рекомендовану літературу.

2 етап. На початку практичного заняття знайомимо студентів з результатами, отриманими при дослідженні певного педагогічного процесу.

3 етап. Групі студентів пропонуємо висунути гіпотезу та обрати статистичний критерій для її перевірки. Для цього студентську групу об'єднують у дві підгрупи: перша підгрупа висуває гіпотезу та обирає критерій, а друга – здійснює перевірку за допомогою обраного критерію. Потім підгрупи міняються ролями.

4 етап. Після завершення перевірки обговорюємо отримані результати, робимо висновки. Пропонуємо разом визначити оптимальні шляхи вирішення такого роду задач. Якщо при виборі критерію та перевірці гіпотези були допущені помилки, то необхідно проаналізувати причини.

Для поглиблення дидактичного ефекту організованої гри студентам пропонуємо подальшу самостійну роботу за темою.

Темою ділової гри може бути будь-який розділ дисципліни (Вибірковий метод. Варіаційна статистика та статистична оцінка. Перевірка типу розподілу даних. Порівняння груп за кількісними та якісними ознаками. Виявлення відмінностей в рівні досліджуваної ознаки. Оцінка достовірності зсуву в значеннях досліджуваної ознаки. Багатофункціональні статистичні критерії. Порівняння груп за якісною ознакою. Аналіз зв'язку двох ознак). Бажано при цьому, щоб ігровий матеріал був орієнтований на формування навичок професійної діяльності, а саме застосування методів математичної статистики у науково-педагогічних дослідженнях.

Формування цілей та задач гри, які формулюються не тільки згідно теми, але й з урахуванням раніше вивченого матеріалу. В одній і тій ситуації, але маючи різні дидактичні та виховні цілі, доцільно по-різному моделювати гру. Для цього потрібно розмістити акценти та сформулювати цілі гри на кожному її етапі, дотримуючись правила: "Гра не заради гри, а для навчання".

Проведення занять в ігрових формах буде більш ефективним, якщо дії викладача звернені не до абстрактного студента, а до конкретної особистості або глибоко вивченої групи студентів.

Структура гри визначається з урахуванням цілей, задач, теми, кількості учасників та рівня їх підготовки.

Діагностика об'єктивних обставин. У даному випадку розглядається питання про те, де, як, коли та при яких умовах, з якими предметами буде проходити гра, тобто оцінюючи її зовнішні атрибути (аудиторія, технічні засоби навчання, навчальне заняття за розкладом).

КРУЧЕК Вікторія

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ЗАСОБАМИ ГРИ

Згідно комунікативного підходу успішність навчання багато в чому визначається ступенем його відповідності умовам природного спілкування. Для оптимальної організації навчання, необхідно знати, які характеристики цього явища повинні бути представлені в навчальному процесі. Важливою характеристикою спілкування, як підкреслюють багато

вітчизняних психологів, є його соціальна сутність. Спілкування розглядається як форма взаємодії людей в процесі реалізації їх суспільно-комунікативної діяльності (І. А. Зимова), як діяльність щодо вирішення завдань соціальної зв'язку (А. К. Маркова). Процес спілкування функціонує на основі ситуації. Ситуативність є принципово важливим параметром спілкування, який також повинен бути представлений в процесі навчання. Також спілкування, як правило, здійснюється на основі певного змісту, який виникає зі змісту мислення, яке, в свою чергу, "живиться" об'єктивною дійсністю (Є. І. Пасів). Таким чином, стає очевидною необхідність використання на заняттях матеріалу, адекватного тому, який використовується в реальній комунікації. Змістовність спілкування – ще один параметр спілкування, який неодмінно повинен знайти відображення в процесі навчання.

Як відомо, спілкування характеризується трьома сторонами: інформаційною, інтерактивною і перцептивною. Інформаційна сторона передбачає обмін інформацією, думками, ідеями, збагачення одне одного за рахунок накопиченого кожним з партнерів запасу знань. Інтеракційна сторона забезпечує практичну взаємодію комунікантів в процесі спільної діяльності, проявляється через рольовий репертуар поведінки, здатність співпрацювати, допомагати один одному, координувати дії. Перцептивна сторона спілкування орієнтована на процес сприйняття учасниками комунікації один одного, пізнання їх індивідуальних властивостей і якостей, процес взаєморозуміння. Продуктом спілкування стають: а) отримання інформації, б) її інтерпретація, в) поява нової інтенції і мовленнєвого завдання, що впливає на людей, які спілкуються, і визначає їх тактику в рамках обраної стратегії. На основі інтерпретації інформації оновлюється предмет спілкування, змінюються взаємовідносини, що і є результатом спілкування. Змінені взаємини знову зустрічаються з незадоволеною потребою і мотивують людей до подальшого спілкування. Так акти спілкування змінюють один одного до тих пір, поки потреба не буде задоволена або спілкування не перерветься з певної зовнішньої причини.

Психологічний зміст спілкування на думку Є. І. Пасова представлений наступними компонентами: предмет спілкування – взаємини; одиниця спілкування – акт соціальної взаємодії; засоби спілкування – вербальні (говоріння, аудіювання, читання, письмо) і невербальні (паралінгвістика, проксемика, спільна діяльність); сторони спілкування – інформаційна, інтеракційна, перцептивна; продукт спілкування – інтерпретація інформації; результат спілкування – зміна взаємовідносин. Саме так виглядає модель процесу природного спілкування. Аналіз навчальної комунікації та зіставлення її з даною моделлю процесу природного спілкування дозволяє стверджувати, що традиційне навчання часто позбавлене рис, які притаманні природній комунікації: як правило, відсутні будь-які взаємини між викладачем і студентами, крім офіційних відносин, спілкування, переважно, рольове; мотиву спілкування часто не виникає, оскільки немає істинної потреби дізнатися, з'ясувати, уточнити невідомі факти, мовлення студентів часто обумовлюється не внутрішньою потребою до самовираження, а скоріше потребою виконати розпорядження викладача (Є. І. Пасів); відсутня мета спілкування змінити взаємини оскільки немає взаємин між викладачем і студентами як між особистостями; представлена лише регуляція рольових відносин, що часто призводить лише до "з'ясування стосунків" на ґрунті навчання і дисципліни, а, в кінцевому рахунку – до небажаного психологічного клімату в групі (Г.В. Рогова); не функціонують і різні сторони спілкування: інтеракції на основі будь-якої діяльності, крім навчальної, немає, сприйняття людини людиною, як правило, теж немає, або воно часто викривляється через протиставлення ролей, нерідко не реалізується і інформаційний бік спілкування, оскільки учасники не обмінюється своїми думками, ідеями, інтересами, почуттями, інтерпретація інформації як продукт спілкування відсутній; змістом спілкування нерідко є лише навчальна діяльність. Цього недостатньо для того, щоб спілкування було засобом підтримки життєдіяльності учасників навчального процесу як індивідуальностей (Є. І. Пасів).

Характеристики природного спілкування представлені в грі. Призначення гри, як моделі реальної, в тому числі, і комунікативної дійсності, полягає в уподібненні процесу

навчання процесу спілкування. Гра дозволяє встановити в навчанні предметний і соціальний контексти комунікативної діяльності, що обумовлено явищем перенесення та явищем мотивації (С. І. Пасів). Перенесення, як відомо, забезпечується усвідомленням адекватності умов навчання умовам застосування результатів навчання. Мотивація також забезпечується тим, наскільки повно моделюється в процесі навчання характер спілкування.

Аналізуючи навчально-ігрову комунікацію і зіставляючи її з моделлю спілкування можна зазначити, що:

- в грі присутні різного роду взаємини (власне ігрові, з приводу гри, рішення комунікативної задачі), що передбачає особистісне спілкування викладача зі студентами, забезпечує сприятливий психологічний клімат в групі;

- студент вступає в спілкування за власним бажанням і воно природно мотивоване, пов'язане з потребою самовираження і самоствердження;

- особистісний характер спілкування між партнерами гри дає можливість зробити відносини більш відкритими, дозволяє варіювати рольову поведінку. Такий ефект стає можливим завдяки само- і взаємокорекції поведінки;

- в грі представлені всі три сторони спілкування: відбувається взаємодія викладача і студентів в межах ігрової діяльності; учасники навчального процесу сприймаються як індивіди, завдяки чому асиметричні відносини змінюються симетричними; викладач і студенти обмінюються своїми думками і почуттями, а засвоєння знань стає фоном. Продуктом такого спілкування, нерідко є інтерпретація інформації, зіткнення позицій, думок, почуттів, що породжує нові погляди, відносини, збагачує знання;

- ігрова діяльність, що імітує реальну комунікативну ситуацію, висувається на перший план по відношенню до навчальної діяльності. Цього цілком достатньо для справжніх актів спілкування.

Таким чином, комунікативна гра являє собою модель природного спілкування, організованого викладачем для імітації процесу реальної комунікації. Основою моделювання в грі є автентична ситуація, яка характеризується наявністю інформаційних прогалин або дефіциту інформації, коли партнери, як правило, не знають або не здогадуються про наміри один одного і намагаються в ході спілкування ліквідувати цей дефіцит. Використання комунікативної гри в якості моделі природного спілкування обумовлює виокремлення наступних параметрів: розходження в ступені інформованості партнерів по спілкуванню; використання пройденного матеріалу як змістовної основи комунікативних ігор; парний і груповий характер соціальної взаємодії. У перерахованих параметрах гри в повному обсязі враховані основні параметри природного спілкування: ситуативність, змістовність і соціальність.

КРЮКОВА Єлизавета

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із ключових напрямів державної освітньої політики у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки є розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі, у зв'язку з чим проблеми якісної професійної підготовки майбутнього викладача, розвиток у нього творчого науково-педагогічного мислення, застосування інноваційних педагогічних технологій набувають більшої актуальності та важливості.

У процесі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з'ясовано, що значна частина науковців приділяє увагу проблемі професійної підготовки майбутніх викладачів, зокрема у вищій школі (А. Алексюк, В. Андрущенко, О. Гура, Н. Дем'яненко, Н. Журавська, С. Калашнікова, Г. Ковальчук, Г. Козлакова, В. Луговий, В. Майборода, В. Манько, Г. Онкович, Ж. Таланова, О. Ярошенко та ін.). Проблеми модернізації змісту

вищої педагогічної освіти й обґрунтування сучасних вимог до підготовки майбутніх викладачів висвітлено в роботах Я. Болюбаша, В. Кременя, та ін.

Змінюються вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Фахівець повинен не лише володіти теоретичними основами своєї професії та якісно виконувати свої функції, проте й проявляти нестандартне, креативне мислення, гнучку увагу, здатність сприймати й розвивати інновації, володіти кооперативними вміннями роботи в команді, користуватись технічно прогресивним обладнанням, використовувати новітні досягнення техніки для організації своєї роботи.

Для вирішення цих завдань залишається важливою підготовка самого викладача, здатного проводити дослідження, управляти педагогічною діяльністю, володіти інструментарієм діагностики процесу й аналізу результатів власної праці, способами обґрунтування шляхів і засобів їх корекції та подальшого самовдосконалення, оскільки саме від викладача залежить якість професійної підготовки майбутнього педагога.

Викладач вищої школи повинен досягти досконалого рівня сформованості педагогічної культури – постійним наближенням до ідеального «я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності.

Спираючись на аналіз наукової літератури, систематизовано поняття «підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій» яке означає створити цілі, мотиви, умови впровадження інтерактивних педагогічних технологій та створити систему знань, умінь про інтерактивні педагогічні технології.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури термін педагогічні умови розуміємо необхідні чинники, від яких залежить висока ефективність й результативність підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій. Варто зазначити, що визначення педагогічних умов здійснювалося виходячи із практичних та теоретичних основ організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Результати теоретичного аналізу й вивчення практичного досвіду дали можливість встановити наступні педагогічні умови, що сприяють ефективності підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій: забезпечення особистісно орієнтованої навчально-виховної взаємодії в системі навчання відносин «викладач – студент»; формування професійних умінь майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій; розроблення й цілеспрямоване впровадження в навчальний процес підготовки магістрантів за напрямом 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» спеціалізованого навчального курсу; побудови занять майбутніх викладачів з обов'язковим систематичним включенням інтерактивних методів навчання; забезпечення зв'язку теорії з виробничою практикою.

КУЗЬКО Маріанна

МОДЕРНІЗАЦІЯ КУРСУ «ГЕОЛОГОРОЗВІДУВАЛЬНА СПРАВА» (НА ПРИКЛАДІ ХНУ ІМ.В.Н.КАРАЗІНА)

Дисципліна «Геологорозвідувальна справа» займає значне місце в підготовці бакалаврів спеціальності «Науки про Землю» спеціалізації «Геологія» кафедр геології та гідрогеології факультету геології, географії, рекреації і туризму в Харківському національному університеті ім.В.Н.Каразіна. Вона належить до циклу дисциплін із професійної та практичної підготовки, а її вивчення здійснюється протягом 3го-4го семестрів. Метою викладання навчальної дисципліни є закладення міцного фундаменту для оволодіння наступними дисциплінами геологорозвідувального циклу, учбовими та

виробничими практиками і складанням відповідних розділів атестаційних робіт бакалаврів і магістрів.

Основними завданнями вивчення дисципліни є формування у студентів знань та практичних навичок щодо застосування техніки та методики буріння та проходки гірських виробок, їх проектування та документації, а також ознайомлення з основними питаннями техніки безпеки, охорони праці та природоохоронних заходів. Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів (затвердженої в університеті в 2015 році) внаслідок опанування цієї дисципліни студенти здатні:

- використовувати математичний апарат для освоєння теоретичних основ і практичного використання геологічних методів.
- використовувати знання, уміння й навички в галузі теорії й практики хімічних досліджень для освоєння теоретичних основ і методів геології та екології.
- використовувати професійно-профільовані знання, уміння й навички в галузі фундаментальних розділів загальної геології для дослідження геологічних явищ і процесів. [1]

У зв'язку із новими вимогами до організації освітнього процесу та інноваціями в підході до професійної освіти постає питання про доцільність модернізації курсу, з метою удосконалення освітнього процесу, підвищення його якості та продуктивності.

Аналіз робочої програми дисципліни виявив, що головна увага приділяється викладенню лекційного матеріалу в обсягах, більших за необхідні. Через те, що курс триває весь навчальний рік протягом першого семестру розкриваються питання, безпосередньо пов'язані із геологорозвідувальною справою: теми «Бурові» та «Гірничі роботи». А в наступному семестрі розглядаються проблеми організації геологорозвідувальних робіт, їх стадійності, оцінки запасів та методики пошуків родовищ корисних копалин. На нашу думку, для студентів 2го курсу глибоке розкриття останніх двох питань є не лише недоцільним (внаслідок існування повноцінних дисциплін «Пошуки та розвідка родовищ корисних копалин» та «Економіка, організація та планування геологорозвідувальних робіт», що викладаються на 4му курсі) [1], а й необґрунтованим (адже усвідомлене сприйняття матеріалу може бути забезпечене лише за рахунок знань, що будуть отримані в подальшому).

Саме тому ми пропонуємо скоротити курс до 1го семестру з поглибленим вивченням тем «Бурові» та «Гірничі роботи» та викладенням загальної інформації про стадійність геологорозвідувальних робіт відповідно до нормативних актів. Це дозволить уникнути дублювання навчальних матеріалів та зменшити навантаження на викладачів (відповідно до нормативних вимог).

Модернізації потребує також і тематичне наповнення курсу. Деякі теми є морально-застарілими і не заслуговують на глибоке вивчення. До прикладу, дробове буріння, якому присвячена ціла тема курсу, використовувалося на теренах Радянського Союзу в 60-ті роки, і вже більш, ніж півсторіччя вважається архаїчним та непродуктивним.

Також було проаналізовано специфіку практичних занять із даної дисципліни. Логічним продовженням курсу є учбова бурова практика, на якій студенти протягом 2 тижнів наживо спостерігають за роботою бурових установок на навчальному полігоні. Цей досвід є, безперечно, безцінним, але ми вважаємо, що наочне знайомство із технікою повинне проходити і протягом навчального року. Звичайно, матеріальне оснащення кафедри не дозволяє в повній мірі познайомитися із обладнанням. Саме тому ми пропонуємо використовувати інформаційні відеоролики, присвячені буровим роботам. В Інтернеті існує значна кількість професійних сайтів, на яких викладено відеоматеріали про кожний вид бурових робіт.

Відповідно до парадигми освітнього процесу в XXI сторіччі – «навчання дією» - на практичних заняттях для формування професійної компетентності нам здається доцільним використання не лише розрахункових, а й ситуаційних задач. Моделювання реальних виробничих умов і поміщення в них студентів, змушує останніх відчувати себе частиною виробничого процесу, проявляти себе та активізувати усі свої навички та знання. Особливо

актуальним це є для закріплення суто теоретичного матеріалу (типу правил ліквідації аварії чи вибору виду бурового обладнання).

Таким чином, було проведено аналіз курсу «Геологорозвідувальна справа» для студентів 2го курсу спеціалізації «Геологія» ХНУ ім.В.Н.Каразіна. Запропоновані шляхи модернізації курсу знайдуть своє відображення у змінах в навчальному плані та робочій програмі курсу, а також технології викладання дисципліни.

Література

1. Факультет геології, географії, рекреації і туризму ХНУ ім.В.Н.каразіна [Електронний ресурс]: офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www-geology.univer.kharkov.ua/index.php/zoo/osvitno-profesijni-programi-ta-timchasovij-standart-vishchoi-osviti>. - Назва з екрану.

КУШНІР Антоніна

АКТИВІЗАЦІЯ ПОЗНАНАВЧАЛЬНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ВИХОВАННЯ КРАСИ ВЧИНКУ

Проблема виховання краси вчинку майбутніх фахівців АПК набуває зараз особливої актуальності. На нашу думку, мета виховання сьогодення - духовне вдосконалення людини, яке включає розуміння краси поведінки інших та бажанні інтерпритувати її у свої вчинки. У зв'язку з цим, підвищується значущість залучення студентів до виховної роботи з метою формування у них бачення до красивого у вчинках і поведінці інших людей. Майбутні фахівці-аграрії повинні бути інтелігентами, тобто не тільки кваліфікованими працівниками і фахівцями власної справи, але й висококультурами людьми.

Духовність, вихованість і освіченість людини виявляється у її вчинках та поведінці. З першого погляду здається, що немає нічого простішого ніж поводитися вільно і природно у будь-якій ситуації, здійснювати вчинки, що є простими та приносять задоволення іншим, але насправді, це дуже важка та складна праця над собою, оволодіти якою вдається не всім [2, с. 283].

Цінність виховання краси вчинку полягає в тому, що її потрібно розглядати як поєднання індивідуального і комунікативного. В сучасному житті не можуть існувати лише суспільно-комунікативні прояви краси або лише індивідуальні, вони взаємозалежні та доповнюють одне одного. Не може просто красива зовнішньо людина взаємодіяти з суспільством і бути особою для прикладу. Та людина, яка постійно займається улюбленою справою, яка взаємодіє з суспільством і небайдуже ставиться до інших людей, вона й розкривається як красива людина для інших та її вчинки визначаються красивими [1].

Виховання краси вчинку майбутніх фахівців АПК стає ефективнішим, якщо реалізується в певних умовах. В педагогіці під умовами частіше за все розуміють фактори, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. На нашу думку, педагогічні умови – це цілеспрямовано створені обставини взаємопов'язаних педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників, що дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу.

Однією з основних педагогічних умов виховання краси вчинку, яка спрямована на послідовний комунікативний, когнітивний і естетичний розвиток майбутніх фахівців АПК є активізація позанавчальної виховної роботи зі студентами шляхом організації навчальним закладом виховних справ пов'язаних з вихованням краси вчинку.

Позанавчальна робота – різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів студентів, організована в позаурочний час педагогічним колективом [3].

На нашу думку, позанавчальна виховна робота є складовою і невід'ємною частиною всієї навчально – виховної роботи, яка проводиться для дальшого удосконалення знань, вмінь і навичок студентів. Для організатора позанавчально виховної роботи найважливішим

результатом є розвиток людських якостей вихованця, їх вміння досягти мети, докладати до цього певні зусилля – духовні, фізичні, нервові, морально – психічні.

Кінцевий результат для педагога – це поява у молоді більш творчої енергії і наснаги, міра осмислення ними більш складних і гідних творчих цілей.

На даний час позанавчальна виховна робота має масовий характер і будується на основі принципу добровільності. Завдяки специфічним умовам і особливостям організації позанавчальної роботи, студенти мають можливість розвивати свої здібності в процесі різноманітної діяльності в різних галузях, розсувати рамки своїх інтересів – від особистих до громадських.

Тому ми вважаємо, що активізація позанавчальної виховної роботи зі студентами АПК, яка націлена на виховання краси вчинку – педагогічна умова, що повинна підкріплюватися такими методологічними орієнтирами:

1. Позанавчальна діяльність повинна носити систематичний і цілеспрямований характер, який спрямований на розуміння і збагачення досвіду викладачі і студентів, щодо розуміння красивого та потворного;
2. Види позанавчальної діяльності мають бути спрямовані на самовираження й розвиток активної особистості студента;
3. Необхідність активного залучення студентів у виховний процес, їхнього власного досвіду, власних спостережень та ідей;
4. Бажання всього педагогічного колективу здійснювати якісну позанавчальну роботу спрямовану на виховання краси вчинку, та шляхом власного прикладу прищеплювати своїм вихованцям любов до красивого у вчинках.

Спираючись на вищевикладене, можна зробити висновок, що виховання краси вчинку майбутніх фахівців АПК базується на цілеспрямованій, активній, систематичній і добровільній позанавчальній діяльності, яка є її важливою педагогічною умовою та основою для конструювання виховного ідеалу особистості студента.

Література

1. Крилова С. А. Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз): монографія. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект – Поліграф», 2011. – 344 с.
2. Панченко В.І. Етика. Естетика: навч. посіб./ В.І. Панченко– К.: «Центр учбової літератури», 2014. - 432 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти/ М.М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – с.293 – 297

ЛАВСЬКА Наталія

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З АГРОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Глибокий аналіз системи освіти України показав, що якість вищої освіти визначається якістю стандартів освіти та професійної підготовки, інфраструктурами внутрішнього й зовнішнього середовища, рівнем управління навчальним закладом. Із включенням України до світового освітнього та наукового простору, докорінним чином змінюються вимоги до освіти, в світлі якої основним завданням сучасної освіти є не тільки підготовка конкурентноздатного фахівця для ринку праці, але й виховання високоморальної людини-патріота, готової працювати на користь суспільства і держави.

Важливим аспектом розвитку системи освіти стають поглиблення її гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової системи, формування у студентів системного підходу до аналізу складних технічних і соціальних ситуацій, виховання високого професіоналізму. Наша країна рухається в напрямках розширення доступу до отримання вищої освіти та досягнення рівня, відповідного світовим стандартам, що сприятиме найповнішому задоволенню освітніх потреб громадян.

Одним із ключових моментів сучасної вищої освіти є практичне навчання студентів, призначення якого наблизити майбутнього фахівця до виробничої сфери. Головним завданням практичних занять є закріплення в пам'яті студентів отриманих теоретичних знань, формування навичок і вмінь з тієї чи іншої навчальної дисципліни, вміння використовувати практичні навички у виробничих умовах. Практичні заняття служать своєрідною навчальною формою здійснення зв'язку теорії з практикою, сприяючи виробленню уміння застосовувати знання.

Об'єктом дослідження роботи є навчально-виховний процес у вищих аграрних навчальних закладах I – II рівнів акредитації. Предметом дослідження є організація практичного навчання при вивченні студентами дисциплін «Основи агрономії» та «Технологія виробництва продукції рослинництва».

Головна мета практичного навчання є поглиблення та деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та при самостійній підготовці, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення учнів. Перелік тем і зміст практичних занять визначаються робочою навчальною програмою дисципліни. Викладач організує детальне закріплення студентами окремих теоретичних положень, в результаті чого формуються уміння і навички практичного застосування знань теоретичного матеріалу шляхом індивідуального виконання студентами відповідних завдань.

Проведення практичного заняття ґрунтується на попередньо підготовленому методичному матеріалі, практичних завданнях різної складності, наочному матеріалі, методичних вказівках, засобах оргтехніки. Заняття включає проведення попереднього контролю знань студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення, рішення завдань з їх обговоренням і оцінюванням результатів. Оцінки, отримані студентом на практичних заняттях, враховуються при виведенні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Проводяться практичні заняття в аудиторіях або в навчальних лабораторіях, оснащених необхідними засобами навчання та технікою, при цьому академічну групу, зазвичай, поділяють на дві підгрупи. Для успішного проведення практичних занять обов'язковим атрибутом є наявність інструкційної картки та методичних рекомендацій. Інструкція містить номер роботи, її тему та мету, короткі теоретичні відомості, опис установки та методіку експерименту, робоче завдання, контрольні запитання, список рекомендованої літератури.

У ВП НУБіП України «Ніжинський агротехнічний коледж» в навчальному процесі використовуються різні типи практичних занять: 1) ознайомчі; 2) підтвердуючі; 3) частково-пошукові; 4) дослідні практичні роботи. Для проведення використовуються дві форми проведення практичних робіт – фронтальна та індивідуальна. При цьому студентів ознайомлюють із прикладами конкретних виробничих ситуацій, в процесі розгляду яких студенти розв'язують питання проблемного характеру.

Для проведення лабораторно-практичних занять ефективним є застосування аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод) – колективний розгляд реального випадку, коли існує потреба вирішення проблем кількома шляхами. З цікавістю студенти вирішують питання вибору посадкового матеріалу для сівби сільськогосподарських культур, добору добрив та хімічних засобів захисту рослин, зберігання та реалізації отриманої сільськогосподарської продукції.

Ситуаційно-рольові ігри – студенти виконують певні ролі, моделюючи певну реальну ситуацію – «Головний агроном господарства», «Агроном із захисту рослин», «Голова господарства».

Добрими результатами відзначається робота в малій групі – групі студентів у складі 3 – 5 осіб дається завдання, яке вони виконують спільно. У вивченні дисциплін «Основи агрономії» та «Технологія виробництва продукції рослинництва» найбільш актуальними для вирішення завданнями є вирощування певної сільськогосподарської культури.

Широко відомі методи проведення практичних занять ділові візити – відвідування певних підприємств і організацій, де відбуваються зустрічі з фахівцями та проведення спостережень – це екскурсії до дослідних станцій, передових господарств району та області, власного дослідного господарства, Ніжинського консервного заводу, Ніжинського олійного заводу.

Уміле використання відеоматеріалів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, активізує увагу, знімає втому. Важливо знати, що рівень уваги студентів значно підвищується безпосередньо перед увімкненням демонстраційного пристрою, створюється ситуація очікування. Існують багато пізнавальних навчальних відеофільмів про вирощування сільськогосподарських культур, добір посадкового матеріалу, вибір органічних і мінеральних добрив, засобів захисту рослин.

Людина краще запам'ятовує те, що було на початку та в кінці повідомлення. В заключній частині необхідно ще раз повторити вимоги до дій студентів, висловити рекомендації щодо успішного опанування курсу, дати відповіді на поставлені запитання.

Для проведення практичних занять дієвим є поєднання ділової гри та методу ситуаційного навчання – відокремлюються групи студентів, яким належить груповим пошуком вирішити певну проблему: визначити хворобу певної культурної рослини, визначити вид шкіднику, дослідити тип ґрунту на певному полі.

При вивченні дисциплін «Основи агрономії» та «Технологія виробництва продукції рослинництва» крім сучасних новітніх технологій навчання широко застосовуються такі мультимедійні засоби навчання як платформа MOODLE, електронні підручники, дистанційне навчання, які дозволяють поглибити знання студентів з агрономічних дисциплін, отримати значні практичні навички.

Практичні заняття повинні бути так сплановані, щоб студенти постійно відчували зростання складності завдань, які виконують, а також були зайняті пошуком правильних рішень поставлених завдань. Правильно організоване практичне навчання забезпечить активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, спонукатиме їх до удосконалення своїх знань протягом всього життя.

ЛИЧУК Марія

МОВНЕ ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ: КРОКИ РЕАЛІЗАЦІЇ

На сьогодні проблема мовної культури українців є не тільки особливо важливою, але й досить болючою. З одного боку, спостерігаємо активне повернення “обличчям” до української мови: і в повсякденному житті, і в професійній діяльності, і в політичній інфраструктурі. Підтвердженням таких фактів є спостереження за нашим мовленням в повсякденні та мовленням представників засобів масової інформації, що повинно віддзеркалювати найвищі зразки культури спілкування в соціумі. Однак, з іншого боку, мовлення українців залишається віддаленим від літературної мови, оскільки часто уживаними є слова-покручі, знижена, а інколи й обсценна лексика.

З огляду на те, що будь-який учасник комунікативного процесу повинен досконало володіти українською літературною мовою, актуальним є питання: якими шляхами можна досягти такого рівня? Особливо важлива роль у вирішенні такого питання відводиться загальноосвітнім школам і вищим навчальним закладам.

Основою навчальних програм з лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах, зокрема і в НУБіПі, є вироблення практичних навичок правильного письма і правильного усного висловлювання. Студенти повинні опанувати літературний стандарт — феномен національної мови, який забезпечує єдність нації, наступність передавання мовно-літературних і культурних традицій, виступає засобом спілкування в різних сферах суспільного життя.

Що є основою вислову “володіти літературною мовою”? Володіння літературною мовою означає дотримання кодифікованих норм, вироблення практичного, переважно

автоматичного досвіду у використанні словника, фразеологічного багатства, лексико-семантичних варіантів, синонімічних синтаксичних конструкцій, щоб якнайточніше і найглибше вербально оформити думку, досягнути бажаного впливу на комунікантів. Автоматизм у користуванні мовними засобами повинен забезпечувати оперативність, легкість знаходження потрібного вислову в індивідуальній мовній пам'яті і швидке впровадження його в практику спілкування.

Дослідники відзначають тенденцію, яка простежується в країнах Болонської системи: колосальне соціальне, а, отже, і мовне зрушення. Наприклад, у Франції діє жорстка державна мовна політика і контроль. Кожний державний діяч повинен володіти правильною і виразною літературною, тобто соціально престижною, мовою.

Підґрунтям мовного виховання української молоді повинно бути повернення до традиційного мовного ідеалу. Він включає три сутнісні складники. Перший – строга смислова структура, мисленнева насиченість. Мисленнева діяльність формує думки, виструнчує їх в певній послідовності. Такі думки повинні бути позначені не кількістю, а якістю. Другий складник – це діалектика таких ключових категорій мови, як істина і правда. Для їхньої вербалізації послуговуються певним арсеналом лексем, мовних конструкцій, позначених позитивною семантикою. Третій складник охоплений поняттям “краса мови”, який трактують як стрункність і чіткість вираження думки. У певних мовленневих ситуаціях думка може мати образне виявлення, тобто думка поетично осмислює об'єктивну дійсність. Отже, симбіоз думки, правди і краси утворює традиційний мовний ідеал. Варто пам'ятати, що гармонійне вираження таких ознак можливе в градуальних характеристиках.

Складники традиційного риторичного ідеалу мають важливі виховні і розвивальні можливості, тим самим можуть впливати на становлення мовної ситуації в українському соціумі.

Мовна ситуація в українському суспільстві повинна не тільки підтримуватися, а й створюватися та контролюватися державою. Це питання залишається життєво важливим з огляду на місце України серед європейських держав. З оперттям на рекомендації лінгвістів, держава повинна виробити єдину, науково обґрунтовану і послідовну мовну політику. Визначимо важливі кроки у державній програмі. Одним із важливих кроків є робота контрольних органів-комісій у сфері ЗМІ з обов'язковим урахуванням думки висококваліфікованих фахівців. Засоби масової інформації в Україні формують мовні стандарти, витворюють й поширюють мовні стереотипи. Представники ЗМІ розширюють можливості утвердження в масовій свідомості зразків літературної мови. Літературна мова повинна звучати в ефірі в усій повноті свого стилістичного багатства, тобто глибина і всеохопність інформації має поєднуватися з досконалою формою. Оскільки саме в засобах масової інформації формуються зразки усного спілкування, усної комунікації, зразки практичного втілення загальноприйнятих, відшліфованих норм української літературної мови. На жаль, на сьогодні журналісти надто “демократично” виражають своє ставлення до літературної мови, активно вживаючи в мовленні розмовну лексику чи чужослова, як-от: *гатити (з гармат), класно, капрал, папараці, мерія, муніципалітет* тощо. Журналісти нерідко зловживають іншомовними словами, перевантажують текст неологізмами, роблячи його важким для сприймання, незрозумілим, що суперечить основним вимогам — загальнодоступності й комунікативній загальнозначущості. Уживання слів іншомовного походження на сторінках газет і журналів, на телебаченні чи радіо тощо виправдане, доцільне, якщо вони є назвами нових предметів і явищ, які запозичені з мови-джерела разом з позначуваними ними поняттями. В іншому випадку журналістам варто добирати слова з фонду власне української мови, а не засмічувати її непотрібними запозиченнями, “яловими”, як називав їх І. Огієнко. Можливо, з появою суспільного телерадіомовлення – Президент України підписав закон 07.04.2015 – вимоги до чистоти літературної мови стануть більш жорсткими.

Важливим кроком є особистий приклад ставлення політиків високого рангу до свого мовлення. Іміджмейкери досить часто включають у виступи Президента України по

телебаченню ненормативні мовні конструкції або сам Президент України допускає помилки в мовленні. Наприклад: із виступу Петра Порошенка з нагоди урочистостей до Дня перемоги (09.05.2015): *по факту за астрономічною сумою, до кола націй, їх внуки і правнуки*; окремі зразки мовлення Петра Порошенка, зокрема 29.01.2016 р.: *хто на цьому наварювався, за допомогою цього хлопа* тощо. Варто зрозуміти, що псевдонародні звороти – це в далекому минулому, тобто вони значно знецінюють статус української літературної мови.

Українське суспільство – це суспільство високоосвічених, інтелігентних, грамотних громадян. Як професіонали своєї сфери діяльності вони повинні уміти говорити: правильно, легко, красиво і правдиво – і публічно, і під час виконання своїх професійних обов'язків, і в повсякденні. “Отже, — як закликає М. Каранська, — невтомно шукаймо правильні шляхи й сміливо йдімо по них, наполегливо вивчаймо рідну мову та навчаймо її всіх українських людей, охороняймо й розвиваймо свою мову, щоб зберегти на майбутнє свій доленосний народ на планеті Земля”.

ЛОСЄВА Оксана

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ ЩОДО РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

В умовах євроінтеграції України актуальності набуває сформованість іншомовної компетентності у населення країни. Саме цим обумовлена увага держави до опанування англійською мовою, 2016 рік оголошено роком англійської мови, Міністерство освіти і науки (МОН) України за дорученням Прем'єр-міністра України працює над розробкою програми з вивчення іноземної мови, а «ту модель перенавчання, підвищення рівня вчителів та забезпечення їх матеріалами планують використати для навчання вчителів початкової школи» [1]. Це є вчасним, адже найоптимальнішим віком для початку вивчення іноземних мов учені вважають період дошкілля, молодший шкільний вік. Зазначимо, що сьогодні в українських школах вивчення англійської чи інших іноземних мов розпочинається з першого класу, але ефективність їх викладання невисока. Серед причин – відсутність іншомовного середовища, недоліки методики викладання, навчання заради навчання й виконання домашніх завдань, відірваність змісту освіти від кола соціальних, життєвих інтересів учнів, неготовність великої кількості українських вчителів до організації іншомовної освіти, зокрема й засобами ІКТ, медіатехнологій, неусвідомлення самими вчителями й управлінцями того, що необхідно «готувати інноваційну людину, а отже – не треба абсолютизувати знання як єдиний критерій оцінювання якості освіти» [5].

Одним із шляхів удосконалення навчання англійської мови в Україні вважаємо урахування досвіду викладання іноземних мов у початкових класах інших країн світу, зокрема Сполучених Штатів Америки (надалі США). Результати аналізу наукової літератури з означеної проблеми [2, 3, 4] дають можливість зробити наступні висновки:

1. Вивчення іноземної мови у США – в країні з децентралізованим типом управління освітою, зміст освіти визначається на рівні штату, округу, місцевої громади та ін. Іноземна мова на початковому етапі вивчається у 25 % американських шкіл. Українська централізована система освіти зумовлює вивчення шкільних предметів та навчання іноземної мови з першого класу й використання всіма загальноосвітніми навчальними закладами освітніх програм, посібників, затверджених МОН України.

2. Метою навчання іноземних мов у США та в Україні є формування таких компетентностей як: комунікативна, соціокультурна, інформаційна, міжпредметна та соціальна. Знання іноземної мови у США виконують функцію зміцнення конкурентоспроможності, зростання обсягу спілкування з іншими країнами, забезпечення національної безпеки. В українській освіті значне місце посідають комунікативні вміння.

3. Пріоритетне місце у ранньому навчанні іноземних мов у США відводиться комунікації іноземною мовою, оскільки освітні цілі досягаються саме через спілкування.

Практичною метою навчання дітей з дитячого садка до другого класу є формування умінь та навичок говоріння й аудіювання. У той же час, в Україні вже у першому класі загальноосвітніх навчальних закладів окрім таких навичок учні знайомляться з написанням літер англійського алфавіту, а наприкінці першого року навчання починають читати нескладні слова. Можна було б досягти вищого рівня ефективності, якби у 1-2 класах вчитель мав право вибору в оцінюванні рівня оволодіння видами мовленнєвої діяльності в залежності від психолого-педагогічного портрету конкретного класу.

4. У виборі технологій навчання в американській та українській освіті превалює принцип освітнього плюралізму, вчителі виготовлюють самостійно велику частину матеріалів та використовують автентичні джерела.

5. В обох країнах різноманітні інформаційно-комунікативні технології, навчально-методичне забезпечення, яке удосконалюється одночасно з професійною майстерністю вчителя, що сприяє зацікавленості учнів та, як результат, кращому засвоєнню навчального матеріалу.

6. Здобуття педагогічної освіти з іноземної мови у США здійснюється у педагогічних коледжах, на гуманітарних факультетах університетів. У той же час тільки 34% вчителів іноземної мови в початковій школі є дипломованими спеціалістами. Решту складають учителі іноземної мови старшої школи, класні керівники, волонтери та інші. В Україні переважна більшість вчителів англійської мови, які працюють у початковій школі, мають диплом з дозволом викладання у середній школі через відсутність розмежування цих спеціальностей. Втім, є декілька вищих навчальних закладів (Коломийський та Запорізький педагогічні коледжі, Білоцерківський гуманітарно-педагогічний коледж та ін.), які здійснюють навчання за спеціальністю «Вчитель англійської мови в початкових класах».

Отже, США та Україна мають добру базу для раннього навчання іноземної мови. Однак, для зміни ситуації в Україні щодо опанування іноземною мовою взагалі, й у початковій школі зокрема, необхідне корегування змісту освіти, його наближення до життєвих, соціальних, щоденних інтересів учнів, організація іншомовної освіти засобами ІКТ тощо. У цьому контексті цілком слушною є думка В. Кременя щодо підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації з метою допомоги вчителю перебудуватися, адаптуватися до сучасних вимог за умови обов'язкового істотного підвищення заробітної плати педагогів для спонукання найкращих випускників школи йти до педагогічного вишу, а найкращих випускників профільного університету – йти працювати в школу [1].

Література

1. Кремень В.Г. Переходячи до дванадцятирічки, необхідно суттєво змінити нашу школу / В.Г.Кремень // Освіта України, 2016. – №4.
2. Смелянська В. В. Особливості підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи: американський досвід / В.В. Смелянська // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 2. – С. 227–232.
3. Смелянська В. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов у початковій школі США / В.В. Смелянська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . – 2012. – Вип. 64. – С. 140–144.
4. Смелянська В. В. Тенденції розвитку раннього навчання іноземних мов у початковій школі США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Смелянська . — Житомир, 2011. – 20 с.
5. Хобзей П.І. Якість освіти у школі залежить від учителя, змісту та навчального середовища [Електронний ресурс] / П.І. Хобзей // МОН України. – Електрон. дані (1 файл). – 2016. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/11/10/pavlo-xobzej-yakist-osviti-v-shkoli-zalezhi/>

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК ПРИ ВИКЛАДАННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна і людиноємка сфера суспільства. Дбайливе ставлення людини до природи складається не тільки з уміння використовувати її плоди. Дуже важливим є те, щоб усвідомлення значимості природи стало внутрішнім надбанням особистості. Тому потрібно формувати екологічну свідомість підростаючого покоління, що проходить найбільш ефективно, якщо педагогічний процес екологічного виховання враховує психологічні особливості учнів, студентів та процеси формування екологічної свідомості. У зв'язку з цим виникає необхідність суттєвого удосконалення змісту навчального процесу, створення відповідних педагогічних умов для екологічного виховання учнів, відбору оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології.

Викладачами хімічних кафедр Національного університету біоресурсів і природокористування України, Національного університету харчових технологій для екологічного виховання учнів на уроках хімії в ПТНЗ розроблені як стандартні комбіновані уроки, так і нестандартні: уроки-конференції, рольова гра, ток-шоу, круглий стіл, інтегровані уроки. Використання електронних підручників дозволяє ефективно донести до учнів необхідну інформацію, активізувати їх образне мислення, створити чуттєвий образ об'єкта або хімічного явища, яке вивчається.

Наприклад, при вивченні теми "Виробництво сульфатної кислоти" та "Промисловий синтез амоніаку" проводиться урок-рольова гра. Група розбивається на команди: проектувальники заводу, технологи, конструктори, експерти з охорони праці та техніки безпеки, екологи, економісти, науковці. Під час вивчення історії синтезу та сировини, при виборі найбільш оптимальних умов та схем виробництва, учні розглядають і вплив виробництва на довкілля.

Розглядаючи тему "Склад мила та його миюча дія. Поняття про синтетичні миючі засоби", розкривається вплив СМЗ на навколишнє середовище. Щоб закріпити у свідомості учнів інформацію про важливу роль ароматичних вуглеводнів для людини, поглибити знання учнів про застосування сполук бензолу та їх значення, привернути увагу до проблеми використання пестицидів розроблений нетрадиційний урок-суд над фенолом, проведення якого сприяє формуванню екологічного мислення учнів.

Окремо розглядається тема "Отруйність спиртів, їхня дія на організм людини. Застосування етанолу і метанолу", під час якої звертається увага на отруйність метанолу, виникнення наркотичної залежності від вживання етанолу, метаболізм етанолу і його вплив на організм людини.

Також розроблений завершальний урок "Хімія і екологія", на якому учні з'ясовують позитивний і негативний вплив хімічної промисловості, синтетичних матеріалів та речовин на екологічний стан середовища.

Висновки

Розв'язання проблем охорони природи і раціонального природокористування неможливе без формування високого рівня екологічної культури кожного члена сучасного суспільства, особливо молоді. Тому, в умовах державного становлення України, одним із пріоритетних завдань вищої національної школи є прищеплення майбутнім господарям країни загальнолюдських цінностей у ставленні до природи, забезпечення їх науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства, залучення до активної діяльності з охорони і поліпшення природного довкілля.

Від того, наскільки глибоко усвідомлять учні потребу дбайливого, бережливого ставлення до природи як національного суспільного багатства, вмітять передбачати

наслідки своєї поведінки, а також дій інших людей у природі, спиратися на глибоко наукові знання при виборі рішень стосовно природи у процесі своєї трудової діяльності, істотною мірою залежатиме майбутнє людства. Ставлення учня до природи свідчить про рівень його культури, його позицію як громадянина незалежної України.

Література:

1. Асламова Я, Вексларський Р., Комарський К., Проблеми та концептуальні ідеї екологічної освіти і виховання в Україні // Ойкумена. - 1994. - №1-2. - С.87-91.
2. Афанасьев В.Г. Проблема целостности в философии и биологии. - М.:Мьюль, 1964.— 416с.

*МАЦЕНКО Леся
РУСІНА Марина
ПРОДАН Тетяна*

МЕТОДИКА ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ У СТУДЕНТСЬКОМУ ГУРТОЖИТКУ

В останні роки студентський гуртожиток у зв'язку з розвитком у ньому негативних явищ – пияцтва, наркоманії, безвідповідальних статевих відносин, різного роду злочинів віднесено до зони злочинного ризику. Пояснюються ці процеси тим, що погляд на гуртожиток тільки як на місце проживання – обмежений і хибний. Гуртожиток – не тільки місце для проживання, але і нове соціальне мікросередовище, що визначає перспективні напрямки професійного і духовного розвитку особи, подолання перешкод і протиріч процесу адаптації молоді до нових соціально-побутових умов. Однією з найголовніших причин цих явищ в молодіжному середовищі є погана організація дозвілля як найважливішої сфери життєдіяльності і різнобічного розвитку особистості.

Вивченням проблеми методики виховної роботи вихователя у студентському гуртожитку займалися ряд авторів: Бовкун В.В. (про виховання почуття відповідальності у студентів, що проживають у гуртожитку), Брижатиї О.В. (фізкультурно-оздоровча робота у студентських гуртожитках вищих навчальних закладів м. Глухова), Володько В.Ф. (формування ідейно-моральної стійкості учнів профтехучилищ в умовах гуртожитку), Доннік М. (соціальний гуртожиток – шлях до самостійності випускників шкіл-інтернатів), Лутанський В.Д. (вихователь у гуртожитку: педагогічні бесіди про організацію дозвілля молоді), Ярошенко Р.Л. (методика виховної роботи вихователя у студентському гуртожитку в умовах Ладижинського коледжу Вінницького національного аграрного університету).

На нашу думку, надзвичайно важливим у діяльності вихователя студентського гуртожитку є врахування психологічних особливостей юнацького віку та знання механізмів адаптації студентів-першокурсників.

Особливу складність при адаптації в гуртожитку зазнають студенти, які приїхали на навчання із сільської місцевості (їх відрізняє характер спілкування, розвиток сусідських і родинних зв'язків, традиційна регламентація поведінки, відношення між дорослими і дітьми, чоловіками і жінками), випускники шкіл-інтернатів для дітей-сиріт (схильність до бродяжництва, недостатнє володіння навичками самообслуговування, споживацькі настрої).

Вихователю гуртожитку необхідно знати: загальні біографічні відомості студентів: прізвище, ім'я, по батькові; рік народження; соціальний і родинний стан; умови, у яких ріс; навчався, виховувався; моральні якості: рівень свідомості, ставлення до навчання, дотримання норм моралі, дисциплінованість, чесність, організованість, ставлення до товаришів і колективу; психологічні особливості.

Тому Русіна М.С. як вихователь гуртожитку Березоворудського технікуму Полтавської ДАА у своїй роботі вже не один рік використовує соціологічний моніторинг. На початку вересня на загальних батьківських зборах першокурсників всі батьки і студенти отримують анкети відповідного змісту. Відповіді на питання анкети дають загальне уявлення про сім'ю та самого студента. Зокрема, в якій сім'ї (повній, неповній, складній, простій)

виховується дитина, які стосунки переважають в родині (добрі, щирі, нелюб'язні, злі), авторитарна чи демократична форма розподілу доручень в сім'ї. Ця інформація допомагає виявити студентів, у яких можуть бути певні комплекси, що дуже важливо враховувати під час адаптації першокурсників. На жаль, з кожним роком збільшується відсоток студентів з неповних та неблагополучних сімей, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки. За результатами опитування, у повних сім'ях проживають 88 % студентів. Решта (12 %) – діти з неповних сімей та сироти.

Інформація, отримана з інших анкет, показала, що не всі студенти безболісно адаптувалися до нового середовища. І проблеми виникають якраз у тих студентів, які потрапили до «групи ризику» – з неблагополучних, неповних сімей, діти-сироти. Їм іноді дуже важко знайти спільну мову не лише з одногрупниками, а й з кураторами, вихователем, вони «замикаються» в собі, уникають контактів, тобто, живуть в так званому «своєму світі». Нерідко такі студенти залишають гуртожиток і живуть на приватних квартирах, де, як вони вважають, їх менше «дістають». Та вихователь в цій ситуації не повинен «опускати» руки. Адже, інколи, саме від нього залежить, чи стане гуртожиток рідною домівкою для першокурсників, чи комфортно буде їм у цьому маленькому соціумі.

Згідно даних анкетувань, проведених у вересні та наприкінці жовтня видно, що адаптація першокурсників пройшла успішно. Більшість студентів адаптувалися до нових умов проживання, але цьому передувала клопітка робота вихователя, психолога і батьків. Досвід роботи показує, що на кінець першого семестру проблема адаптації практично відпадає. Але, як не прикро, є студенти, які не змогли адаптуватися і змушені були залишити гуртожиток.

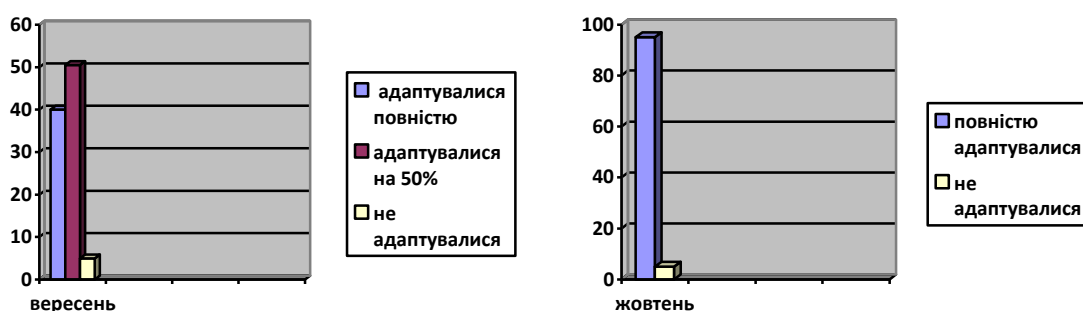


Рис. 1. Порівняльна діаграма адаптації студентів 1 курсу до нового середовища.

В деякій мірі вдається вирішити і проблему співмешкання: «З тим (тією) буду жити в кімнаті, з тим (тією) не буду». Завдяки соціологічному моніторингу, Русіна М.С. визначає на початку вересня хто і як уявляє свого сусіда (сусідку) по кімнаті, і на основі отриманих даних спільно з куратором протягом місяця дозволяють студентам розселитися так, як вони бажають. Варто відмітити, що такий підхід себе виправдовує. Більшість студентів до четвертого курсу мешкають в кімнатах так, як вони розселилися на першому курсі.

Досить актуальною, як виявилось за результатами анкетування, є проблема вживання студентами (як юнаками, так і дівчатами) спиртних напоїв, масово поширюється паління. До цих шкідливих звичок, в переважній більшості схильні діти з «групи ризику», які потребують посиленої педагогічної уваги. Радикальною заборонаю досягти позитивного результату в цій боротьбі практично неможливо. Адже молоді люди, ще майже діти, потрапивши в студентське середовище, можливо, таким чином самостверджуються, хочуть показати свою дорослість. Тому від вихователя вимагається вміння знайти підхід до кожної такої дитини, врахувати вікові та індивідуальні особливості. Найоптимальнішим шляхом вирішення цих проблем, на нашу думку, є залучення таких студентів до суспільно корисної праці, громадської активності, а саме: виконання різноманітних доручень (разових чи постійних), робота в раді гуртожитку, залучення в клуби за інтересами, гуртки (спортивні,

фахові), участь в організації, підготовці та проведенні виховних заходів: конкурсів, змагань, вікторин, ігор, вистав, концертів, вечорів відпочинку, молодіжних дискотек.

МАРКО Марина

МІСЦЕ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Посилення вимог щодо професійної компетентності вчителів початкових класів зумовлює необхідність підвищення якості їхньої фахової підготовки, перегляду змісту навчання, упровадження ефективних педагогічних технологій, інноваційних форм, методів і засобів. Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчать, що вчителі здебільшого недостатньо підготовлені до вибору, адаптації, і тим більше, проектування й грамотного використання на уроках різних навчально-ігрових технологій. Вважаємо, що ефективне впровадження в освітній процес навчально-ігрових технологій, формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до їх використання в професійній діяльності вимагає передовсім розкриття сутності та структури навчально-ігрових технологій, їх психолого-педагогічних ознак та особливостей.

Поширення ігрових технологій в освіті пояснюється тим, що гра є природною пізнавальною діяльністю дитини, звідси – навчальна діяльність «виростає» з ігрової [3]. Навчально-ігрові технології спираються на педагогічне керівництво ігровою діяльністю, яке розглядається як спосіб досягнення мети навчально-виховного процесу шляхом застосування системи педагогічних прийомів, адекватних завданням конкретної гри і спрямованих на задоволення актуальних дитячих потреб і реалізацію особистісного потенціалу учнів. За таких умов ігрова діяльність реалізується як інноваційний педагогічний метод. Вважаємо, що метою застосування навчально-ігрових технологій є розвиток стійкого пізнавального інтересу в учнів через різноманітні ігрові форми навчання.

Проаналізувавши численні визначення та виходячи з розуміння загальної дефініції «ігрові технології», під навчально-ігровими технологіями нами розуміється сукупність методів, прийомів і засобів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор з чітко поставленою метою й відповідними завданнями, що характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб зацікавлення, спонукання, стимулювання до навчальної діяльності.

У структурі навчально-ігрових технологій нами виділено мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний і результативний компоненти, що характеризують два взаємопов'язані рівні: відповідно морально-психологічну, теоретичну і практичну складову готовності майбутніх учителів початкових класів до використання навчально-ігрових технологій та власне ігрову діяльність молодших школярів.

Важливу роль у структурі навчально-ігрових технологій відіграє *мотиваційно-цільовий компонент*, який спрямований: по-перше, на мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, їх участі в ігровій діяльності; по-друге, на стимулювання інтересу до навчально-ігрової діяльності; по-третє, на реальну самооцінку професійної підготовки у зазначеному напрямі [1].

Когнітивний компонент представляє собою сукупність загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (предметних) знань, а також ціннісних орієнтацій, заснованих на педагогічних та предметних цінностях. Знання визначаються в науковій літературі як розуміння, зберігання в пам'яті та вміння відтворювати основні положення науки, а також теоретичні узагальнення, що впливають з них (поняття, правила, закони, висновки та ін.) [2]. Майбутній вчитель початкових класів у процесі навчання повинен оволодіти не лише різнобічними знаннями про поняття та явища, які належать до початкової школи, а й знаннями про використання цих понять у початкових класах.

Операційно-діяльнісний компонент структури навчально-ігрових технологій являє собою сукупність загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (предметних) умінь, необхідних для досягнення якості та високих результатів професійної діяльності. У педагогічній науці вміння розглядаються як здатність швидко, точно і свідомо виконувати певні дії на основі засвоєних знань і набутих навичок [2].

Розглядаючи *результативний компонент* структури навчально-ігрових технологій, важливо наголосити, що контроль є обов'язковою складовою будь-якої діяльності, у т. ч. навчальної.

Структуру навчально-ігрових технологій, стосовно розгорнутої ігрової діяльності учнів, трактуємо таким чином: мотиваційно-цільовий компонент – спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі); когнітивний – орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); операційно-діяльнісний – виконавчий (дії, операції, які надають можливості реалізувати ігрову мету); результативний – контрольо-оцінювальний (коригування та стимулювання активності в ігровій діяльності).

Мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний та результативний компоненти, перебуваючи у взаємозв'язку і взаємозалежності, зумовлюють цілісність структури навчально-ігрових технологій та визначають їхній зміст, який розкривається на основі врахування особливостей конкретного виду діяльності.

Література

1. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
2. Педагогіка : хрестоматія / Уклад. : А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2006. – 700 с.
3. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

МЕШКО Кристина

МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ВИХОВАННЯ ГОСПОДАРСЬКОЇ ДБАЙЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ

Основою економіки України є агропромисловий комплекс, сільське господарство. Україна володіє значною часткою світових чорноземів, має родючі ґрунти, сприятливі кліматичні умови для агропромислового виробництва екологічно безпечної та органічно чистої сільськогосподарської продукції. Незважаючи на це, спостерігається значна безгосподарність. Підкреслимо, що у світі голодує 870 млн. людей, в Україні 5,8 млн. га. ріллі не обробляється. З метою наживи, окремі господарі по-хижацьки експлуатують землю. У зв'язку із цим, ключовим пріоритетом для аграрних коледжів є не тільки підготовка висококваліфікованого фахівця, а й виховання дбайливого господаря.

Будь-яка технологія, чи методика виховання має ґрунтуватись на визначеній методологічній базі. Під методологією дослідження ми розуміємо його базові теоретичні засади, в яких відображено зв'язок феномену що вивчається із способами отримання інформації про нього. Ми схильні виділяти кілька методологічних рівнів, а саме: 1) філософський рівень (філософські системи); 2) загально-науковий рівень (теоретичні концепції закономірності, принципи і методи притаманні усім наукам, наприклад: принцип об'єктивності, науковості, діалектичний підхід, метод індукції, дедукції, абстрагування); 3) конкретно науковий рівень – це теорії, концепції, підходи, закономірності, принципи і методи власне педагогіки.

Сьогодні одночасно співіснують різні філософські напрями, які виступають у ролі методології педагогіки. На наш погляд окремі вчені дещо інерційно визначають методологічні системи обираючи їх для пояснення способів отримання інформації про предмет дослідження. Спостерігається особлива ностальгічна, чи то просто зручна прихильність, до марксистського діалектичного матеріалізму в основі якого монізм (матерія первинна, а свідомість вторинна), детермінізм (вчення про взаємозв'язок та

взаємообумовленість речей світу), твердження про те, що усі предмети і явища об'єктивної дійсності перебувають у розвитку. Не відкидаючи ці постулати зауважимо, що існують й інші парадигми у рамках яких можна пізнавати та пояснювати досліджувані предмети і явища педагогічної реальності.

Нами у контексті дослідження виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів дібрано такий методологічний інструментарій, який у тому числі враховує зміну ролі студентів у навчально-виховному процесі та особливості змісту виховання студентів аграрних коледжів як представників біономічних професій типу «людина-природа».

Таким чином методологічну основу дослідження виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів становлять положення: філософії екзистенціалізму, у дискурсі якого виховання розуміється як педагогічний супровід наставником вільного вибору вихованцем варіанту самореалізації з орієнтацією на пошук вищих життєвих смислів (Ж.П.Сартр, В.Франкл та ін); теорії біхевіоризму (Б.Скіннер) про формування оперантно обумовленої поведінки, підкріпленої позитивним стимулом (ефективне господарювання підвищує рівень добробуту суб'єкта чим стимулюється його самовіддача і дбайливість); теорії мотивації А.Маслоу, який обґрунтував «піраміду потреб» і стверджував, що потреби вищого рівня стануть спонукою поведінки людини тоді, коли будуть задоволені потреби нижчого рівня (їжа, сон, безпека, житло тощо), що значною мірою залежить від економічного благополуччя і успішного господарювання; діяльнісної теорії А.Петровського, С.Рубінштейна А.Леонтьєва про ефективну реалізацію виховних завдань шляхом включення учасників навчально-виховного процесу у різні види соціальнозначимої діяльності, коли студент стає суб'єктом, носієм предметно-перетворювальної активності; теорії рис (Г.Олпорт, Р.Кеттел, Г.Айзенк) у контексті якої, специфічна реакція людини є невизначена функція, що залежить від стимульної ситуації та сукупності персональних якостей (рис), які є здатністю суб'єкта поводитись подібним чином у широкому діапазоні ситуацій; концепції сталого розвитку суспільства; системного, суб'єкт-суб'єктного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів; принципів: залежності якості господарювання майбутнього фахівця АПК від економічних, підприємницьких, господарських інтересів, знань, поглядів і переконань; обумовленості господарської поведінки студентів системою інтеріоризованих національних й екологічних цінностей.

МЕЛЕНЕЦЬ Людмила

ВИКОРИСТАННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ САМОКАТА ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ СИЛИ І ВИТРИВАЛОСТІ ДИТИНИ

Повноваженням дошкільного навчального закладу є створення безпечних та нешкідливих умов для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я дітей [1]. Зміст освітньої лінії «Особистість дитини» Базового компонентна дошкільної освіти передбачає формування у дітей основних фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість), рухових умінь, а освітньої лінії «Гра дитини» – формування інтересу до пізнання довкілля та розвиток базових якостей особистості [2].

Ефективним засобом виховання витривалості (міцності, стійкості), спритності (швидкості, вправності в діях), розвитку фізичної сили та базових якостей особистості (самостійності, безпечності, відповідальності, спостережливості) у дитини дошкільного віку, формування у неї інтересу до пізнання довкілля вважаємо самокат. Чинні програми виховання і розвитку дітей дошкільного віку рекомендують використовувати цей індивідуальний транспортний засіб в дошкільному навчальному закладі в старшій групі.

Проведені спостереження свідчать, що оволодіння навичкою катання на самокаті (спорт ролер), особливо в місті, не представляє особливих зусиль для дітей і молодшого, навіть раннього віку. Вихованці молодших вікових груп (особливо хлопчики) досить швидко опановують техніку даного виду вправ спортивного характеру. За результатами проведеного

моніторингу в місті Києві серед педагогів груп раннього віку та батьків їхніх вихованців можна впевнено зробити висновок: навчати дітей катанню на самокаті можна розпочинати вже з 2-2,5 років. А застосування цього першого дитячого екстремального виду транспорту буде ефективним за умов регламентації фізичних навантажень відповідно віку дитини, якісно укладених бетонних чи асфальтованих доріжок, правильно підібраним спортивному інвентарю та предметам захисту.

Сучасний самокат – це продукт міжвидової гібридизації класичної бігової машини К. Ф. Дреза – самоката (від нього взята конструктивна схема), скейта (опорна платформа) і роликів ковзанів (поліуретанові ролики чи гумові колеса). Самокат – дитяча іграшка для катання на роликах або колесах, яку рухають відштовхуванням ноги [3].

В якому віці може з'явитися у дитини така іграшка як самокат, вирішує, зазвичай, родина. Проте досить часто перед дверима груп раннього віку зустрічаємо серед колясок і триколісний самокат. На нашу думку, самокат повинен бути у кожної дитини, задля забезпечення неймовірної вдячності і щасливого личка з дитячою широкою радістю на ньому. Принаймні, якщо у родини немає можливості придбати таку іграшку, то в проекті Типового переліку фізкультурного обладнання, спортивного спорядження та інвентарю для використання в дошкільних навчальних закладах, запропонованого МОН України в 2012 році, передбачено мати самокати у кількості п'ять одиниць, а відповідно і організувати роботу щодо вправлення дітей катанню на самокаті.

В ході ряду проведених досліджень фахівцями доведено, що їзда на самокаті дуже корисна для підтримки фізичної форми. У процесі катання задіюється набагато більше м'язів, ніж при їзді, наприклад, на велосипеді. Наголосимо на практичному значенні цього найпростішого транспортного засобу сучасного світу – допомога дітям впоратися з такою проблемою як морська хвороба (у дитини зменшуються неприємні відчуття під час поїздок в автомобілі); окрім того, навчаючи дітей їзди на самокаті, звертається увага і на розвиток в них орієнтування в просторі, виховання уваги, дисциплінованості, знайомство з правилами вуличного руху (пояснити, як їх дотримуватися під час перебування на вулиці), і врешті, трудових навичок по догляду за власною іграшкою.

Наразі фірми виробники дитячого транспорту з метою поступового навчання дітей їзди на самокаті і більшої безпеки під час такої їзди, пропонують дитячі триколісні самокати, які набагато більш зручніші і стійкіші звичайних. Самокат підбирають за зростом дитини, яка повинна стояти на платформі самоката рівно, не згинаючи тулуба, руки, трохи зігнуті в ліктях, тримають кермо.

Пересування на самокаті відбувається наступним чином. Дитина стає однією ногою на платформу самоката, а інший відштовхується від землі. Після кількох енергійних поштовхів нога також ставиться на платформу і дитина їде на самокаті по інерції. Всі рухи ногою повторюються в такому ж порядку. Вихователь допомагає дошкільнику опанувати їзду на самокаті, підтримуючи самокат за кермо. Поступово кермо відпускається, і дитина самостійно проїжджає невелику відстань у прямому напрямку. Коли дитина оволодіють техніку руху в прямому напрямку, вихователь вчить її виконувати повороти спочатку з підтримкою за кермо, а потім самостійно.

Під час катання на самокаті потрібно стежити, щоб діти енергійно відштовхувалися від землі лівою і правою ногами. Наприклад, проїжджаючи по доріжці в одну сторону, вони повинні відштовхуватися правою ногою, в зворотному напрямку - лівою. В такому випадку фізичне навантаження на ноги буде розподілятися рівномірно. Після оволодіння технікою їзди на самокаті дітям пропонують катання з проїздом в «ворота» (кубики на відстані 1 м) або «змійкою» між кубиками (булавами) які розставлені на одній лінії на відстані 1,5-2 м один від одного. Тривалість катання кожної дитини в межах 10-12 хв. Катаються дошкільнята на самокаті по черзі.

Отже, навчаючи дитину катанню на самокаті, в першу чергу, дорослі повинні керуватися такими принципами, як безпека, практичність, вибір засобу за функціональними характеристиками, що відповідали б віку малюка.

Література

1. Про дошкільну освіту. Закон України (2001) [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> - Назва з екрана.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (2012) [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/> - Назва з екрана.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с. : іл.

МІШЕНІНА Тетяна

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ТЕКСТОВИМ КОРПУСОМ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вітчизняна освітня галузь перебуває на етапі суттєвих змін, які стосуються не лише переструктурування змісту навчальних курсів, але й уведення й подальшого активного використання новітніх здобутків галузей, зокрема, – філологічної; використання інтерактивних методів навчання задля ефективного оброблення словниково-довідкової інформації.

Нині розмежовують традиційну (класичну) і корпусну лексикографію [1]. Передумовою переходу до комп'ютерного словникарства стали так звані три фундаментальні суперечності традиційного словникарства: чим більший обсяг словника, чим повніший і доказовіший опис лексичного значення, тим складніше користуватися ним; чим повніший і глибший опис лексичних значень, тим менше словник відповідає актуальній мовній і культурній ситуації; чим цікавішою є лексикографічна концепція словника, чим інтегральніші засоби опису лексичних значень, тим вужчою є його лексична база. Відповідно, словникова робота у сучасних педагогічних вишах на етапі інформатизації має враховувати можливості корпусної лінгвістики: *забезпечувальну комп'ютерну лексикографію (база даних); машинну комп'ютерну лексикографію; електронні словники кінцевого користувача; електронні словники для програми оброблення тексту.*

Зважаючи на викладені вище положення, вважаємо, що бібліотеки повинні робити особливий акцент під час комплектування фондів на різного роду довідкові видання, де лаконічно подано різногалузеву інформацію. Центри інформаційної підтримки освіти сучасної бібліотеки загальноосвітнього навчального закладу має передбачити роботу саме з довідковою літературою, зважаючи також на тенденцію, яка полягає в тому, що друковане слово матиме поступово деякою мірою применшену роль основного джерела навчальної інформації, поступово поступатиметься електронним носіям (значною мірою це стосується словників, довідників, енциклопедій, під час роботи з якими потрібно максимально зекономити час).

Водночас механізм інформатизації у вищій школі значною мірою уповільнений несуттєвим упровадженням новітніх засобів телекомунікацій у навчально-виховний процес. Ураховуючи те, що словниково-довідкова література є додатковим компонентом у навчанні, вміння працювати зі словниково-довідковою літературою ми розглядаємо як комплексне, яке передбачає такі складники: 1) уміння працювати зі словниковою статтею; 2) уміння працювати з позатекстовими компонентами; 3) уміння користуватися апаратом орієнтування.

Робота зі словниково-довідковою літературою, як із будь-яким підручником, передбачає складну аналітико-синтетичну діяльність, в основі якої лежать найважливіші мисленнєві процеси – аналіз, узагальнення, порівняння, індуктивно-дедуктивне осмислення інформації, формулювання й перевірка гіпотези, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, виділення головного, що є базою для формування загальнопошукових умінь і навичок. Цілком умотивованою буде позиція щодо розуміння перерахованих умінь як важливих складників уміння працювати зі словниково-довідковою літературою, де провідну роль звичайно відіграє вміння працювати з текстом (словниковою статтею):

Вправа 1. Подайте визначення неологізмам. Чим їх значення різняться від слів, ужитих у прямому значенні? Як Ви розумієте значення наведених слів? **Напівантичний**, прикм., Колись.. давно... оцим напівантичним краєм / у сьайві ранку йшов ще юний грецький вершник (Драй-Хмара). **Жайворонити**, дієсл., Жайворонить високий крилас, / а кругом – верболозові нетрі (Драй-Хмара).

Вправа 2. З'ясуйте за словником іншомовних слів значення наведених іменників. Уведіть їх у речення. Які суспільні умови зумовили появу таких слів? Наведіть власні приклади іншомовних слів, які увійшли до вжитку нещодавно (5 прикладів). **Менеджер, брокер, імпічмент, магазин-квартира, копірайт, саміт, чипси, ремікс, тендер, інтернетник, квотування, феста, монетаризація.**

Вправа 3. Пригадайте правила, які регулюють написання наведених слів. Перевірте себе за орфографічним словником. Які ви ще знаєте зміни до правопису? **Святий Дух, Покрова; Пів-Європи, пів'ями, пів озера; бароко, інтермецо; Алжир, Вашингтон; Кривого Рогу, чагарнику; пальто – пальта.**

Вправа 4. Ознайомтеся зі словниковою статтею. Як ви розумієте умовні позначки (ремарки) розм., вульг., жарт., заст., пестл., ірон, фам.? Як ви розумієте значення наведеного іменника в реченні? **Козакувати** – 1. заст. Бути козаком (у 1 і 2 значенні) 2. розм. Те саме, що парубкувати [8, с. 551]); **Козак** – 1. У 15-18 ст. – вільна озброєна людина, що жила на півдні України та брала участь у військових діях проти татаро-турецьких і польських загарбників; нащадок такої людини.

Ген квіти степові біліють, жовтіють, рум'яніють, повигинавши круглі спинки, немов поприпадали до землі, щоб послухати, як там вітер козакує вдалині, чи не чути якого потопту (Євген Гуцало).

Вправа 5. Ознайомтеся зі словниковою статтею. Уведіть слово в речення так, щоб реалізувати наведені значення. **НАРОД**, у, ч – 1. Населення держави, жителі країни. 2. Форма національної та етнічної єдності (нація, народність, іноді плем'я). 3. тільки одн. Взагалі люди. У великій кількості. // Певна кількість людей, які мають що-небудь спільне (у поведінці або зовнішньому вигляді).

У процесі фахової підготовки майбутніх філологів в умовах використання комп'ютерних вправ варто намагатися реалізувати повною мірою деякі з основних, на наш погляд, можливостей комп'ютера: навчання в діалоговому режимі; використання наочності; адаптивність до індивідуальних особливостей; збір статистичних даних про результати; внесення до системи автоматизованих довідників.

Література:

1. Демська О. Вступ до лексикографії : [навчальний посібник] / Оріся Демська. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 266 с.

МОЛЧАНОВА-ДОЛІНКО Валерія

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Нині спостерігається посилений інтерес до проблеми педагогічної культури як вагомій ланки для становлення майбутнього спеціаліста. Процес формування педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва особливо необхідний у період професійного становлення. Завдання виховання культури музикантів не зводиться тільки до пізнання і розуміння мистецтва як такого, а припускає насамперед формування естетичного ставлення до дійсності, творчої активності, що зумовлена самою творчою природою мистецтва, вихованням тих якостей, що характеризують загальний розвиток особистості. Багато відомих педагогів розглядали зазначений аспект у власних дослідженнях, а саме: Г. Балл, Г. Васянович, В. Онищенко, В.Радул, Т. Рейзенкінд, О.Рудницька. Спробуємо з'ясувати головні чинники порушеної проблеми.

Вітчизняний науковець Т. Рейзенкінд наголошувала на тому, що в основу професійної підготовки майбутнього вчителя покладено формування духовності як складника професійно-педагогічної культури, яка, на думку Г. Балла, характеризується почуттєвою й дієвою причетністю, які мають вияв любові до своєї професії, здатності до реалізації «притаманного цій професії провідного нормативного смислу»; причетністю до нормативних смислів в умовах взаємодії з додатковими, коли реалізується педагогічна комунікативна діяльність [2, с.347].

Г. Васянович, В. Онищенко зазначають, що при цьому духовно-орієнтаційний компонент педагогічно-професійної культури вчителя сприяє формуванню установок на позицію Істини – Блага – Краси (тобто налаштований на те, щоб творити добрі справи, уникати гріховності, бути морально-духовною та духовно-естетичною особистістю); розв'язувати творчі завдання, реалізовувати власну життєдіяльність на основі визначення цінності конструктивних, продуктивних і творчих дій в гармонії з собою та світом, пізнавати самого себе [1].

На нашу думку, суспільне призначення музиканта, з точки зору видатних виконавців і композиторів, пов'язано не тільки з розвагою широкої публіки, а перш за все, з покращенням суспільних поглядів і удосконаленням духовного стану суспільства.

Готовність майбутнього вчителя до професійної активності забезпечується повноцінним зв'язком його фахового розвитку із загальнокультурним і виявляється у становленні його цілісної педагогічної культури [3].

На думку, О. Шевнюк, у культурологічному розумінні педагогічна культура означає результат засвоєння вчителем загальнокультурного досвіду з урахуванням специфіки професійно-педагогічної діяльності. Завдяки педагогічній культурі вчителя здійснюється трансляція знань, наявних моделей світу, поведінкових і моральних норм, принципів діяльності. Вона є мірою реалізації загальнокультурного потенціалу вчителя у різних видах його педагогічної діяльності [3].

Отже, готовність майбутнього вчителя музики включає в програму професійного становлення й те, що на першому плані стоїть формування особистості, яка повинна мати високий рівень культури. Особливе місце у цьому процесі належить комплексному використанню різноманітних видів мистецтва (музики, літератури, образотворчого мистецтва), а також театру, музеїв, концертів як класичної, так і сучасної музики та ін., що сприятиме розвитку емоційно-чуттєвої сфери, асоціативного, оригінального мислення, уяви студентів не тільки під час навчання, а й в період вільного часу. Ефективність розв'язання даної проблеми залежить від особистості вчителя, його світогляду і професійної майстерності, високого рівня інтелекту і душевної чуйності. Майбутній спеціаліст повинен не лише любити музику, а й уміти зацікавити нею аудиторію, знати і розуміти її в достатньому обсязі для пояснення, володіти знаннями з питань наукової літератури, постійно збагачуватися новими знаннями. Спрямовувати власний музичний потенціал на формування виховання культури особистості засобами музики як невід'ємної частини її духовного світу.

Література

1. Васянович Г. П. Формування духовності особистості як філософська проблема / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: [зб. наукових праць] / [за ред. І.А.Зязюна та Н. Г. Ничкало]. – К., 2003. – С. 67-76.
2. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Тетяна Йосипівна Рейзенкінд: [монографія]. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
3. Шевнюк О.Л. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя / О. Л. Шевнюк // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: [зб. наукових праць]. – Випуск 7. – К., НПУ, 2002. – С.169-177.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Мотиваційний аспект має вирішальне значення для активізації всіх психологічних процесів – мислення, сприйняття, розуміння і засвоєння іншомовного матеріалу. Для цього потрібно підвищувати рівень мотивації, сприяти розвитку пізнавальної та інтелектуальної діяльності студентів, прагнути в кінцевому результаті підвищити ефективність навчання. «Внутрішні умови», психічні і фізичні переживання, потреби, усвідомлення реалізації цих потреб надають змісту, тим самим стимулюють мовленнєву діяльність, мислення і призводять до виникнення бажання дізнатись більше, мислити мовою. Завдяки ситуації задовольняються потреби особистості і створюються позитивні установки для вивчення ІМ. Таким чином, мотиви, інтереси, ситуації, установки створюють гармонійну єдність особистості, стають внутрішньою рушійною силою. З огляду на те, що навчання іншомовної діяльності відбувається за допомогою спілкування, яке є суцільно особистісним процесом, в якому відбувається обмін ідеями, інтересами, то врахування особистісних якостей в комунікативному навчанні має першочергове значення. Без врахування цих факторів мовні дії студентів відриваються від реалій буття, думок, інтересів, тобто втрачається джерело, що живить мовленнєву діяльність. Саме врахування особистісних якостей призводить до виникнення ситуативної комунікативної мотивації, тобто, забезпечує ініціативну участь студента в навчальному чи реальному спілкуванні. Із всього розмаїття якостей особистісна індивідуалізація, що забезпечує комунікативну мотивацію, традиційно пропонує врахування шести методично найбільш значимих якостей студента як особистості: контекст діяльності, особистий досвід, сфера бажань, інтересів; емоційно чуттєва сфера; світогляд; статус в групі. Все це спонукає студентів до навчання. Успішність оволодінням ІМ в його когнітивній функції сприяє формуванню мовленнєвого чуття, задоволення власне пізнавальних мотивів при вивченні ІМ формує стійку мотивацію постійної роботи з нею, використання її для отримання конкретної інформації (читання журналів, газет, тлумачних словників, спілкування з іноземними партнерами і т.д.). Мова стає незамінною в пізнавальній діяльності студента і цим самим підвищує мотивацію вивчення мови. Вчені, які досліджують мотивацію засвоєння ІМ, відокремлюють цілий ряд видів мотивації з врахуванням індивідуального розвитку потреб студентів.

Наприклад: 1) комунікативно-мотиваційна, яка базується на потребі в спілкуванні; 2) лінгво-пізнавальна, основана на прагненні студента до пізнання мовних явищ; країнознавча мотивація, яка залежить від тематики та емоціональної зацікавленості студента. Основним видом мовної діяльності є усна мова, вивчення ІМ, як правило, передбачає вивчення країнознавчого матеріалу, який є цікавим для студента. Все це надає завданням, всій навчальній діяльності комунікативно-мотиваційний характер.

Викладач виробляє в собі здатність перетворювати живі враження дійсності в предмет спілкування на занятті. Він прагне при цьому, щоб кожен знайшов свою форму виявлення в бесіді, показав свої можливості. Вже мовна "зарядка" початку уроку – це фактично комунікативна передмова заняття. Від її характеру залежить наявність чи відсутність відповідної атмосфери. Якість виконання діяльності та її результат залежать перш за все від спонук і потреб індивіда, його мотивації, що викликає цілеспрямовану активність, яка визначає вибір засобів і прийомів, їх впорядкування для досягнення мети. Мотивація є запусковим механізмом будь-якої діяльності, чи то є праця, спілкування, чи пізнання. Живить і підтримує мотивацію видимий, реальний, поетапний і кінцевий успіх. Якщо успіху немає, то мотивація згасає і це негативно позначається на виконавчій діяльності.

Основні джерела мотивації у вивченні іноземної мови:

1. Усвідомлення і прийняття студентом соціальної необхідності вивчення іноземної мови
2. Формування у студентів особистісних потреб вивчення іноземної мови

3. Задоволення від самого процесу навчання.

Важливим є підхід до проблеми зв'язку змісту дисципліни та мотивації: вивчення мови, як частини іншомовної культури. Це надає можливість поєднувати елементи країнознавства з мовними елементами. Студентам також цікаво працювати з іншомовною інформацією, пов'язаною з їх майбутньою професійною діяльністю. Такий підхід до вивчення ІМ задовольняє ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих задач і має можливість визивати та підтримувати мотивацію. Вихід на рівень розширення країнознавчого матеріалу, інформація, що одночасно пов'язана із сферою майбутньої діяльності студента, може допомогти логічно та ефективно вирішувати задачі по соціокультурній орієнтації іншомовного навчання в цілому, розширення фонових знань, модернізації та збагачення лексичної бази і, звісно, підсилення мотиваційного аспекту вивчення ІМ. Оптимально підібраний матеріал закріплює всі складові мотивації: потреби, інтереси, емоції, самі мотиви. Формування стійкого рівня мотивації студента зобов'язує викладача підбирати відповідні навчальні матеріали, які представляли собою комунікативну, професійну цінність, який би носив би креативний характер, стимулював мисленнєву активність студентів.

Література

1. Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. K., 2006
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранному языку. М., 1969.
3. Блонский Л. Л. Избранные психологические произведения. М., 1964.
4. Бочарова С. Л. Влияние информационной ценности объектов на память человека//Матер. к XIX междунар. психолог. конгрессу. М., 1979.
5. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1985.
6. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высш. шк., 1982. 7.Елухина Н.В. «Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе»// «Иностранные языки в школе». – 1986 - №5 - с. 15.
7. Referenzrahmen..., 2001: 25.
8. Крашенков А. А. 3 книги "Активізація навчальної діяльності" Випуск I М. 1981.
9. Кузовлева Н.С. "Широка соціальна мотивація і її роль в навчанні іншомовній мовній діяльності" Воронеж 1985р.
10. Кузовлева Н.С. "Комунікативний метод навчання іншомовній мовній діяльності." Воронеж 1985р.
11. "Творча спрямованість діяльності педагога" (Збірник наукових праць під редакцією Ю.Н. Кулюткіна, Г.С. Сухобської Л. 1978р.).
12. Леонтьев А.Н. "Психологічні питання свідомості навчання".
13. Леонтьев А.Н. Мова, мовлення, мовна діяльність."
14. Леонтьев А. Н. "Педагогічне спілкування" М. Вища школа 1979.
15. Ляховицький "Методика викладання іноземної мови."

МУСІЙЧУК Світлана

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ ОС «МАГІСТР» АГРАРНИХ ВНЗ

Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної вищої школи є професіоналізація навчання. Ця проблема вирішується за рахунок наближення змісту навчання іноземної мови до потреб практичної діяльності фахівця. Інтенсифікація навчального процесу здійснюється за рахунок переходу від регламентованих, традиційних форм і методів організації дидактичних процесів у ВНЗ до розвивальних, проблемних, дослідницьких методів.

Сучасний професійно орієнтований підхід до навчання іноземної мови передбачає формування у студентів здатності до іншомовного спілкування у конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, за організації мотиваційно-спонукальної і орієнтовно-дослідницької діяльності.

Мовна підготовка студентів аграрних ВНЗ є цілісною, розвивальною структурою, невід'ємно пов'язаною з формуванням загальної професійної компетентності спеціалістів у галузі сільського господарства, орієнтованої на кінцеві професійні функції випускників.

Професійно орієнтоване навчання магістрів, спрямоване на особистісне і професійне вдосконалення, включає дві групи умов: психологічні і методичні.

До психологічних умов відносять:

– формування високого рівня мотивації до вивчення іноземної мови, діагностику рівнів мовної підготовки, диференціацію навчальної діяльності на основі обліку індивідуально-психологічних особливостей особистості магістрів.

До методичних умов відносять:

– послідовність змісту курсів іноземної мови на різних рівнях професійної підготовки, врахування професійних функцій випускників під час розробки змісту навчання, використання активних методів навчання.

Пріоритетною є особистісно-орієнтована спрямованість навчання. Під час визначення цілей і конкретних задач навчання слід орієнтуватися на культурні, професійні і соціально-економічні потреби особистості. Висуваються нові вимоги до професійно орієнтованого навчання іноземної мови на заключному етапі підготовки фахівців, а саме – формування комунікативного компонента професійної компетентності, необхідного для кваліфікованої діяльності в ситуаціях ділового партнерства і спільної наукової роботи, а також формування перекладацької компетентності, необхідної для отримання інформації з тексту однією мовою і передачі її шляхом створення тексту іншою мовою.

Отже, розробляючи програму з іноземної мови для магістрів ВНЗ на заключному етапі професійної підготовки, ми враховували, що навчання за магістерською програмою передбачає активну самостійну роботу.

Розроблений нами курс навчання магістрів іноземної мови побудований таким чином, щоб сформовані у них попередньо, у процесі вузівського навчання, іншомовні навички й уміння, переносились у навчальну професійно орієнтовану діяльність під час вивчення спеціальних дисциплін. В структурі курсу «Ділова іноземна мова» виділяють теми: «Ділове спілкування», «Ділове листування», «Усний переклад з іноземної на рідну мову / з рідної на іноземну мову», «Письмовий переклад з іноземної на рідну мову / з рідної на іноземну мову». Тематика навчання – повсякденно-побутова, країнознавча, науково-популярна, наукова і вузькоспеціальна. Таким чином можуть бути вирішені навчальні і науково-дослідницькі задачі, які передбачає програма підготовки магістрів.

НАГАЧЕВСЬКА Зіновія

ВИХОВНІ ЦІННОСТІ ЖИТТЄПISУ І ТВОРЧОСТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА У НАУКОВИХ СТУДІЯХ ГАЛИЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Шевченкознавчі праці освітніх діячів і вчителів Східної Галичини періоду її входження до складу Австро-Угорської імперії є неоціненним джерелом осягнення витоків педагогічної Шевченкіани в усій Україні.

Перші спроби наукового осмислення виховного потенціалу життєвого шляху і творчої спадщини Тараса Шевченка педагогами краю припадають на останню третину ХІХ ст. Вони пов'язані із прагненням викладачів нечисленних гімназій і учительських семінарій окреслити виховний ідеал поета задля його наслідування українською учнівською молоддю з метою її національного «освідомлення». У цьому контексті важливими є положення наукових розвідок 1870-х – 1890-х рр. гімназійного вчителя у Бережанах і Тернополі, згодом професор державної учительської семінарії у Львові О.Барвінського («Погляд на життя і творчість

Т.Шевченка»); майбутніх директорів львівських академічної гімназії та учительської семінарії Українського педагогічного товариства І.Кокорудза («Думки Шевченка, їх генеза і мотиви») й О.Макарушки («Тарас Шевченко»); редактора педагогічного двотижневика «Газета шкільна» О.Партицького («Провідні ідеї в письмах Т.Шевченка»). Основну вартість життєпису і творчості Тараса Шевченка ці та інші педагоги вбачали у тому, що геніальний поет не лише показав галицькому молодому поколінню «...спосіб, як братися до osvobodження народа, не лиш підніс його в власних очах... але й у прикладі до галицьких відносин підніс значіне і внутрішню вартість народних руських змагань» [3, 106].

Під впливом літературознавчої концепції М.Драгоманова та перших шевченкознавчих студій І.Франка більшості праць і виступів галицьких освітян перед українською громадськістю кінця XIX ст. притаманний публіцистично-ідеологічний підхід до характеристики постаті Т.Шевченка і порушених у його творах проблем. Втім, уже тоді простежується намагання виокремити загальнолюдські, християнські та національні цінності життя і творчості поета. Так, педагог і письменник М.Пачовський у 1895 р. виокремив чотири риси характеру поета, потрібні і нинішнім поколінням українських громадян: безкінечна любов вірного сина України до рідної землі, до її «синів і братів»; любов до «живої правди»; прагнення жити мирно «зі всіма людьми та в згоді працювати...»; милосердя до всіх пригноблених, природою скривджених, а особливо до сиріт, жінок і дітей [1, 66-69].

На початку XX ст., у зв'язку з широким відзначенням у містах і селах Східної Галичини 50-річчя від дня смерті та 100-річчя з дня народження поета педагоги краю зосередили увагу на детальному аналізі освітньо-виховних вартостей його окремих творів, зокрема і «Букваря Южноруського» (В.Щурат), на оцінці стану вивчення біографії та поетичного слова Т.Шевченка у галицьких школах (критичний огляд В.Темницького «Шевченко в школах», 1900).

Педагогічний дискурс галицької Шевченкіани першого десятиліття XX ст. позначений також появою узагальнюючих наукових розвідок. Такою є праця викладача державної гімназії з українською мовою навчання у Станіславі (Івано-Франківську) Ю.Чайківського «Етично-педагогічна вартість Шевченкової поезії». У ній автор розкрив роль Шевченкового слова у формуванні внутрішньої культури особистості та її характеру, «виращенню... в серцях сили любові» [4, 5]. Серед важливих етичних постулатів життя і поезії Тараса Шевченка Ю.Чайківський виділив громадянськість, народність, правдивість, людяність, добротворення, право людини на особисте щастя і світлу долю, водночас – на спротив злу, приниженню, духовному отупінню.

Своєрідним підсумком шевченкознавчих студій галицьких педагогів доби австро-угорської державності в краї стала ювілейна студія викладача української гімназії в Перемишлі В.Петрикевича «Історія культу Шевченка серед гімназійної молоді» (1914). Наголосивши на тому, що огляд культу Шевченка серед шкільної молоді – це огляд розвою її національної свідомості та національного виховання, автор акцентував на ролі у ширенні Шевченкових ідеалів у галицьке освітнє середовище учнівських і студентських громад краю, показав «безмежний напівмістичний» вплив поета на формування національної свідомості молодого покоління галичан. За спостереженням В.Петрикевича, учнівська та студентська молодь, захоплена словом Кобзаря, старалася «цілу свою духову суть виводити від Шевченка», звіряла з його життям свої змагання [2, XXXI]. Під впливом творів Т.Шевченка учні та студенти-українці «навернулися» до народницьких ідеалів, рідної мови, героїчної минувшини своєї Батьківщини, розглядали Т.Шевченка як апостола правди і науки, борця за визволення українського народу від усіх форм пригноблення та приниження.

Література

1. Вступна річ, виголошена в XXXIII роковини смерті Тараса Шевченка проф. Михаїлом Пачовським в Коломиї // Учитель. – 1892. – Ч. 5. – С. 65-71.
2. Петрикевич В. Історія культу Шевченка серед гімназійної молоді / В.Петрикевич. – Перемишль: 3 друкарні гр.-кат. Капітули, 1914. – LXVIII с.

3. Терлецький О. Галицько-руське письменство 1848 – 1865 рр. на тлі тогочасних суспільно-політичних змагань галицько-руської інтелігенції / О. Терлецький. – Львів: Вид. редакції ЛНВ, 1903. – 196 с.
4. Чайківський Ю. Етично-педагогічна вартість Шевченкової поезії / Ю. Чайківський // Звіт Дирекції ц. к. гімназії з рускою мовою викладовою в Станіславові за рік шкільний 1913 – 1914. – Станіславів: Накладом наукового фонду, 1914. – С. 3-23.

*НАГОРНИЙ Павло
ЛАВРИК Руслан
ПАНЧУК Тамара*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ І АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА ЛАБОРАТОРНИХ РОБОТАХ З ХІМІЇ

Студентам – майбутнім висококваліфікованим спеціалістам необхідно не тільки одержати знання, але й вміти їх практично – орієнтовано використовувати, що означає їх компетентність. Таке використання знань означає здібність здійснювати виробничо-суспільні функції з достатньою ефективністю, тобто „знаю, як ... зробити,..”. Іншими словами, студенту необхідно прищеплювати адекватне уявлення про взаємозв'язок навчання і майбутньої професійної діяльності. Формування компетентності у студента вищого навчального закладу у сучасному образотворчому просторі неможливе без застосування активних і інтерактивних форм, методів і засобів навчання. Активні методи – це форма взаємодії студентів і викладачів у демократичному стилі. Важлива відмінність інтерактивних завдань і занять в тому, що студенти не тільки закріплюють вже вивчений матеріал, але й вивчають новий. Організація і проведення лабораторних робіт з хімії для студентів-першокурсників у вишах включає такі форми роботи: дискусія, робота з засобами унаочнення, використання питань і вирішення проблем, групова робота при виконанні лабораторних дослідів, розв'язування хімічних задач на основі експериментів та ін.

ОДИНЕЦЬ Наталія

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема попередження та профілактики девіантної поведінки дітей та молоді є важливою для будь-якого суспільства. Виявлення причин та умов виникнення девіації, видів девіантної поведінки, шляхів її корекції викликає суттєвий інтерес дослідників. Водночас потребують свого удосконалення змістові та організаційні аспекти профілактичного процесу в умовах сільських загальноосвітніх навчальних закладів, встановлення ролі та місця кожного із членів педагогічного колективу (соціального педагога і психолога, вчителів, класних керівників, дирекції) в організації позитивного соціально-педагогічного впливу на учнів з девіантними проявами у поведінці. У зв'язку з вище вказаним, проблема соціально-педагогічної профілактики девіантних проявів у поведінці важковиховуваних підлітків та юнаків набуває особливої актуальності.

Порушена проблема не нова у науково-педагогічних дослідженнях. Теоретичні і методичні аспекти соціально-педагогічної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі обґрунтовані у працях таких вітчизняних учених, як: О. Антонова-Турченко, Н. Квітковська, І. Козубовська, Н. Максимова, В. Оржеховська, Н. Пихтіна, О. Тарновська, Г. Товканець, М. Фіцула та ін. Низка зарубіжних учених (Белічева С., Змановська О., Гілінський Я., Клейберг Ю., Менделевич В., Протасова Н., Рожков М., Шнейдер Л. та ін.) також досліджували аспекти профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. Результати наукового пошуку цих учених складають науковий інтерес для нашого дослідження. Натомість зазначимо, що проблема профілактики девіантної поведінки сільської молоді є малодослідженою.

Насамперед зазначимо, що девіантна поведінка – це зумовлені підліткові та юнацькі поведінкові реакції, такі як п'янство, токсикоманія, наркоманія, злочинність, спроби суїциду, побої, підпали, садистські дії, спрямовані, в основному, проти особистості людини. Іншими словами, це один з видів поведінки з відхиленням, який пов'язаний з порушенням відповідних до віку соціальних норм і правил поведінки, характерних для мікросоціальних відносин (сім'я, школа) і малих статево-вікових соціальних груп. Девіантну поведінку найчастіше демонструє сільська соціально неадаптована молодь з різних культурно-етнічних середовищ: мігранти, етнічні групи, цигани тощо. Крім того, юнаки і підлітки з неблагополучних сімей; інваліди; сироти, що залишилися без батьківської підтримки і місця проживання; кинуті діти при живих батьках; безхатченки без певного місця проживання; вимушені переселенці з Криму та Донбасу тощо.

Услід за Л. Вольною виокремлюємо три основні методичні напрями організації профілактичної роботи з сільською молоддю, що виявляє прояви девіантної поведінки: 1) безпосередній вплив на вихованців; 2) створення профілактично-виховного середовища; 3) корекція різних соціальних впливів на молоду людину з боку референтних груп, педагогічної громадськості, сім'ї, засобів масової інформації тощо.

Вважаємо, що провідними завданнями реалізації зазначених методичних напрямів є компенсація позитивних впливів, яких бракувало в попередні періоди життя, і цілеспрямований розвиток нових, зростаючих можливостей особистості. За результатами наших експериментальних досліджень виокремимо найбільш продуктивні методи і заходи, що виправдали себе у профілактиці девіантної поведінки молоді:

1. Індивідуальні бесіди соціального педагога і психолога з підлітками, юнаками: а) тематичні – «Мое ставлення до навчання», «Мое майбутнє», «Мій авторитет у селі», «Чому я палю?», «Закон і моє життя» тощо; б) індивідуальне обговорення проблемних, конфліктних ситуацій соціальним педагогом з підлітком чи юнаком.

2. Бесіди-консультації у малих групах: а) тематичні – «Причини порушення правопорядку», «Як конструктивно розв'язати конфлікт» тощо; б) обговорення проблемних та конфліктних ситуацій. При організації таких заходів доцільно запрошувати фахівців Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, юристів.

3. Залучення учнів до виконання громадських доручень, ініціювання соціальним педагогом проведення старшокласниками шкільних та позашкільних заходів.

4. Тісна співпраця соціального педагога з керівниками спортивних секцій щодо залучення молоді до спортивних занять.

5. Організація соціальним педагогом педагогічної просвіти батьків та соціально-педагогічна співпраця з громадськістю.

6. Постійна підтримка соціальним педагогом довірчих контактів з молоддю групи ризику.

7. Просвітницька діяльність серед педагогів, спрямована на висвітлення положень профілактичної роботи на основі диференційованого підходу.

Таким чином, ми окреслили основні методи і заходи соціально-профілактичної роботи з важковиховуваною сільською молоддю, які, на нашу думку, комплексно охоплюють усі сторони життєдіяльності молодої людини в сільському соціумі. Природно, рецептурних програм на усі випадки складної профілактичної роботи бути не може: варто у кожному окремому випадку організувати педагогічну взаємодію диференційовано, з урахуванням індивідуальних і типологічних особливостей кожного важковиховуваного. Варто відмітити, що запропоновані методики окреслюють лише обрії розв'язання складної проблеми соціально-педагогічної профілактики девіантних проявів у поведінці важковиховуваних підлітків та юнаків. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з вивченням можливостей системної профілактики девіантних проявів у старшокласників сільських загальноосвітніх навчальних закладів.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Одне з основних місць у системі вищої освіти займає підготовка магістрів, як майбутнього науково-педагогічного персоналу вищих навчальних закладів, а саме – встановлення відповідності характеристик випускника ВНЗ необхідному професійному портрету, що відображає його готовність до професійної діяльності. Викладач повинен орієнтуватися на сучасний стан культури, бути цікавою всебічно розвиненою особистістю, не зупинятися на досягнутому і своїм прикладом спонукати духовне зростання студентів.

Завершивши навчання, колишні магістри стикаються з рядом проблем – низька заробітна плата, постійно зростаючі вимоги до рівня підготовки студентів і викладачів, нестача технічних ресурсів, психологічне навантаження. Все це негативно впливає на ставлення до вибраної професії, знижує її престиж – за даними ООН на кінець 2015 року 52% української молоді працює не за фахом, 46% офіційно зареєстрованих безробітних – це молодь у віці до 35 років. Тому, в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів необхідно передбачати їхню належну психолого-педагогічну готовність до роботи, з урахуванням специфіки професійної діяльності.

Навчальний процес у ПТНЗ, професійних коледжах і ВНЗ здебільшого є навчально-виробничим, із розвинутою системою практикумів і практик з виробничого навчання, з широким використанням лабораторно-практичних занять. Майбутня діяльність магістрів комп'ютерного профілю передбачає всебічну підготовку як до практичного, так і до теоретичного навчання за спеціальністю, за дисциплінами професійного циклу (політехнічними, загальнопрофесійними та вузької спеціалізації), детермінованих конкретною професійною діяльністю визначеної сфери виробництва, що висуває підвищені вимоги щодо виробничо-технологічної підготовки такого фахівця. Сучасна система професійної освіти, в якій здійснюватимуть свою професійну діяльність майбутні магістри комп'ютерного профілю, відчуває значну потребу у висококваліфікованих кадрах, які повинні володіти психолого-педагогічними і технічними знаннями, уміннями і навичками.

Вирішення проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх магістрів не може бути орієнтованою лише на відповідність змісту їхньої професійної діяльності. Якісною підготовка майбутніх магістрів буде лише тоді, коли вона поєднуватиме в собі особистісні і суспільні інтереси особистості людини. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває розвиток внутрішніх, особистісних резервів професійної підготовки майбутніх магістрів, зокрема комп'ютерного профілю в університетах.

Оскільки прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, з іншого, – постійний професійний розвиток, відтак, готовність майбутнього магістра комп'ютерного профілю, до професійної діяльності у ПТНЗ, професійних коледжах і ВНЗ має включати мотивацію професійного самовдосконалення, як інтегрувальний компонент.

На етапі оволодіння професією студенту необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності і цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу, адже низька задоволеність професією – одна з причин високої плинності кадрів, що призводить до негативних економічних наслідків. Професійну мотивацію можна звести до трьох основних комплексів.

1. Інтерес.

- Безпосередні інтереси (виникають на основі привабливості змісту та процесів конкретної діяльності).
- Опосередковані інтереси (зумовлені деякими організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії).

2. Обов'язок – усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі у даній сфері діяльності.

3. Самооцінка професійної придатності.

Ефективний розвиток системи підготовки майбутніх магістрів комп'ютерного профілю повинен бути результатом взаємодії трьох взаємопов'язаних компонентів: *соціокультурного* (відображає соціальні цінності та потреби, що домінують у комп'ютерно-орієнтованому середовищі, рівень інформатичної культури й інформаційно-аналітичної компетентності, особливості суб'єкт-об'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу), *предметного* (визначення професійно-спрямованого змісту в структурі підготовки, що досягається завдяки постійному акцентуванню на аналітичності управління професійної діяльності в реальних умовах ПТНЗ, професійних коледжів і ВНЗ) і *професійно-суб'єктивного* (спрямований на виявлення суб'єктивного сприйняття майбутнім магістром комп'ютерного профілю цінностей, норм і принципів професійної мотивації), які утворюють комплекс психолого-педагогічних умов і засобів цілеспрямованого й опосередкованого впливів на особистість такого фахівця з метою формування професійної мотивації до викладацької діяльності.

Отже, мотиваційний компонент професійної компетентності магістра комп'ютерного профілю до майбутньої діяльності є системоутворюючим і пов'язаний з кінцевими результатами навчання. І, оскільки, мотивація визначає ставлення студента до навчальної діяльності: усвідомлення значення проблеми та особисту пізнавальну спрямованість, що є складовою професійної стійкості викладача; і забезпечує професійне самовдосконалення особистості, то впровадження експериментальної методики формування мотивації у магістрів комп'ютерного профілю на основі зазначених компонентів сприяє позитивним змінам у рівнях мотивації студентів до їх майбутньої професійної діяльності в ПТНЗ, професійних коледжах і ВНЗ, що матиме позитивні наслідки для соціально-економічного розвитку України.

ОЛЕКСЕНКО Вячеслав

ТЕХНОЛОГІЧНІСТЬ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Необхідність технологічності підготовки майбутніх фахівців продиктовано часом. З настанням постіндустріальної епохи педагогічні технології визнано вагомим чинником навчально-виховного процесу. Виникла проблема створення релевантнішої та її практичної реалізації. Особливої уваги потребує концептуальна складова такої технології, обґрунтування світоглядних та методологічних основ її формування.

Передусім цінними є педагогічні технології для підготовки майбутніх аграріїв, адже нині майже єдиним прибутковим залишається аграрний сектор економіки в Україні. У той же час, нова технологія має відповідати високим вимогам не тільки сьогодення, а й недалекого майбутнього, хоча добре усвідомлюємо, що в умовах шаленого темпу науково-технічного і соціального прогресу навіть прогнозування можливих змін у сільськогосподарській техніці й технологіях – досить складне завдання. Очевидно, що ті чинники, завдяки яким аграрний сектор гідно витримав останню кризу, логічно закласти в основу технології.

При розробці концептуальної складової технології підготовки майбутніх фахівців у сільськогосподарських університетах важливо враховувати характерні особливості аграрної діяльності. Випускники працюють у структурних підрозділах Держкомзему України, науково дослідних установах, сільськогосподарських підприємствах різних форм власності та ін. Отже, сфера діяльності майбутніх аграріїв досить широка і різноманітна.

Гуманізм є однією зі складових формування національної системи освіти. Його основу становить визнання цінності людини як особистості, її прав на вільний розвиток і самореалізацію. Звідси випливає, що сучасна технологія підготовки аграріїв має бути гуманістично спрямованою. В Україні створено об'єктивні передумови для розбудови освітньої системи на засадах гуманізму.

Незворотний плін часу сприймається і відображається студентами не в традиційній манері, а ширше – в просторі, і глибше – в часові. Підготовка майбутніх фахівців у сільськогосподарських університетах не можлива без урахування ціннісно-смыслового простору освіти і виміру внутрішнього стану індивіду.

Велика кількість останніх ідей, відкриттів вимагає не тільки навичок самостійного пізнання, аналізу нововведень, а й необхідності закріплення основоположних знань, тому методологічно важливо пов'язати знання, отримані в загальноосвітньому навчальному закладі, з першим курсом сільськогосподарського університету, педагогічний процес першого курсу – з наступним і т. д.

Досліджувана концептуальна складова враховує домінування соціальних факторів: суспільне життя, взаємовідносини між людьми, працю, мову, свідомість тощо.

Важливе місце посідає турбота про здоров'я людини, її оптимальна працездатність і соціальна активність при максимальному збереженні спроможності до повноцінного виконання основних соціальних функцій, нормальної і різнобічної життєдіяльності.

Педагогічний процес будується як полілог і багатий на імпровізації. Важливі не тільки результати, а й процес досягнення цих результатів. Майбутні аграрії залучаються до пошуку, при якому особливого значення набуває індивідуальне, суб'єктивне знання, яке має свого автора.

Сьогодення вимагає навчання, яке б стало частиною усього життя майбутніх аграріїв. Концептуальна складова включає необхідність виховання фахівця здатного навчатись упродовж життя. Отже, навчання чотирирівмірне: широкий світогляд, глибина знань, постійне їх оновлення, пізнання себе. Викладач виступає як лідер, студент – як працівник, займаючи активну позицію.

Модель керування освітнім процесом включає допомогу і забезпечення лідерства та передбачливості. Для студентів створюються умови для успішного розвитку та постійного самовдосконалення, реалізовується принцип рівності й довіри до пізнавальних можливостей усіх студентів, віри в їхні творчі можливості. У той же час майбутні аграрії є продуктом своєї власної діяльності, розширюючи коло своїх інтересів, розвиваючи свої здібності та характер, допомагаючи іншим робити те саме [1-3].

Література

1. Олексенко В.М. Концептуальна схема підготовки майбутніх аграріїв / Олексенко В.М. // зб. наук. пр. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 26. – С. 114-118.
2. Олексенко В.М. Інноваційні підходи до викладання математичних дисциплін / В.М. Олексенко // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: НМЦ "Немішаєве", 2014. – Вип. 80. – С. 6-9.
3. Олексенко В.М. Новий вид навчальних занять / В.М. Олексенко// Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету. – Одеса: Фенікс, 2015. – Вип. 23. – С. 193-196.

ОМЕЛЬЧУК Сергій

«НАВЧАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ» ЯК СУЧАСНА КАТЕГОРІЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Надання переваги активним методам навчання в сучасній мовній освіті, зокрема технології дослідницького навчання, є актуальною проблемою вітчизняної лінгводидактики. У цьому аспекті слушною є теза П. Блонського, що «школа може і повинна вправляти учнів у дослідницькій роботі» [1, с. 264].

Одним із видів дослідження є навчальне дослідження як складник дослідницького методу навчання мови, що «передбачає організацію пошукової творчої діяльності учнів шляхом постановки нових для них проблем і проблемних завдань» [5, с. 102].

До навчального дослідження з мови, як і до наукового, висувають такі вимоги: об'єктивність, відтворюваність, доказовість, точність, етапність. Воно ґрунтується на застосуванні специфічних методів, властивих лінгвістиці як науці, загальних наукових методів (аналіз, аналогія, дедукція, індукція, синтез, формалізація та ін.) і загальних філософських методів (принцип загального взаємозв'язку і розвитку, єдності протилежностей, взаємозалежності і взаємопереходу тощо).

Навчальне дослідження передбачає, по-перше, залучення учнів до процесу перевідкриття наукових знань (теорій), що сприяє формуванню й культивуванню різних форм наукової праці та теоретичного мислення; по-друге, формування такого типу навчально-дослідницької діяльності, який виводить на передній план породження людського знання; по-третє, навчання учнів логічних розумових операцій і процедур дослідження, формування активності й цілеспрямованості мислення, розвиток гнучкості його.

Істотні ознаки навчального дослідження з мови такі: 1. Це один із типів мислєдїяльностї учня, що інтегрує в собі процеси мислення, діяльності, комунікації та рефлексії. 2. Це процес активної пошукової пізнавальної діяльності учнів, спрямований на вивчення мовних одиниць, визначення зв'язків між ними, з'ясування мовних закономірностей тощо. 3. Основним продуктом навчального дослідження у процесі вивчення української мови є мовні знання, сформовані відповідні практичні вміння й навички. 4. Навчальне дослідження спрямоване на формування в учнів дослідницької компетентності, зміст якої відбиває діяльнісна (стратегічна) змістова лінія навчання української мови (уміння аналізувати й моделювати мовні та позамовні поняття, явища, закономірності, порівнювати й систематизувати їх, виділяти головне з-поміж другорядного тощо). 5. Навчальне дослідження передбачає відносну самостійність учнів під час виконання певного завдання. 6. Етапність навчального дослідження.

Учений-психолог і дидакт О. Савенков, проаналізувавши різні концепції етапності творчого процесу у світовій психології (Е. де Боно, І. Ільєсов, Ж. А. Пуанкаре, Н. Шумакова), пропонує власну схему проведення учнівського дослідження з одинадцяти етапів: 1. Актуалізація проблеми. 2. Формулювання основних питань, відповіді на які потрібно знайти. 3. Вибір теми дослідження. 4. Оформлення гіпотези. 5. Вибір методів дослідження. 6. Розроблення методики проведення дослідження. 7. Збір та оброблення інформації. 8. Аналіз і узагальнення одержаних матеріалів шляхом структурування їх із використанням відомих логічних правил і прийомів. 9. Підготовка звіту. 10. Доповідь і відповіді на запитання. 11. Обговорення підсумків роботи. Рефлексія.

Така етапність навчального дослідження, на переконання О. Савенкова, дає «неоціненний з виховного погляду досвід самостійної, творчої, дослідницької праці, нові знання й уміння, увесь спектр психічних новоутворень, що відрізняє істинного творця від простого виконавця» [3, с. 266].

За В. Далингером, структура навчального дослідження містить чотири етапи: 1) постановка проблеми; 2) висунення гіпотези; 3) перевірка її; 4) висновок [2]. Проте в процесі більш детального аналізу до структури навчального дослідження вчений додає мотивацію навчальної діяльності, експериментування, систематизацію й аналіз отриманого фактичного матеріалу, доведення гіпотези.

На нашу думку, навчальне дослідження є доречним на всіх етапах уроку: від мотивації навчальної діяльності до узагальнення й систематизації мовних знань, навіть під час контролю навчальних досягнень учнів. Воно може бути індивідуальним (самостійним), парним, груповим (у малих групах з трьох-чотирьох учнів) та колективним.

Отже, навчальним дослідженням як складником технології дослідницького навчання морфології української мови називаємо мисленнєвий експеримент (емпіричний метод пізнання мовного поняття чи явища), що полягає у відтворенні певних закономірностей у спеціально створених навчальних умовах і передбачає постійне стимулювання учнів досліджувати мовні явища, максимально використовувати засвоєний лінгвістичний матеріал. Погоджуємося з думкою Т. Чернецької, що мета навчального дослідження – це забезпечення

цілеспрямованого розвитку особистості, набуття навичок дослідницької діяльності, оволодіння знаннями, які учень сприймає як нові та особистісно значущі [4, с. 158].

Під час навчального дослідження встановлюється пізнавальна і практична значущість виучуваного мовного матеріалу, активізується мисленнєва діяльність учнів, посилюється ступінь їхньої пізнавальної самостійності. Правильно організоване навчальне дослідження відповідними засобами наукового пізнання спонукає школярів до самостійного відкриття мовного закону чи явища, здійсненого вченими раніше.

Література

1. Блонский П. П. Избранные психологические произведения [Текст] / Павел Петрович Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 548 с.
2. Далингер В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики [Электронный ресурс] / Виктор Алексеевич Далингер // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Вып. 2007. Теория и методика обучения. – Режим доступа: www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-195.pdf.
3. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] : учеб. пособ. / Александр Ильич Савенков. – М. : Ось–89, 2006. – 480 с.
4. Чернецька Т. І. Освітнє середовище навчально-дослідницької діяльності дітей: структурно-функціональні основи формування [Текст] / Т. І. Чернецька // Інформаційно-освітній простір: технологічні концепти формування і розвитку : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 29–30 жовтня 2013 р.). – К. : [б.в.], 2013. – С. 157–161.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц [Текст] / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель ; АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

ПАВЛЮК Любов

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕНЕРГЕТИКИ АГРОПРОМИСЛОВОГО ВИРОБНИЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

Безперервність формування дослідницьких умінь у студентів при вивченні електротехнічних дисциплін, здійснюють на основі стандартних форм і методів навчання (лекції, лабораторні, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальна робота). Розглянемо одну із форм навчання у вищому навчальному закладі в контексті формування дослідницьких умінь студентів.

Вивчення кожного розділу курсу починають з лекції, основною дидактичною метою якої є сприйняття і первинне усвідомлення нового матеріалу, виділення головного, істотного в темі, осмислення зв'язків, і відносин, що в свою чергу призводить до формування дослідницьких вмінь у майбутніх бакалаврів-енергетики.

Лекція – основна форма проведення навчальних занять у вищому закладі освіти III-IV рівнів акредитації і призначена для засвоєння теоретичного матеріалу [1 с. 30].

У переважній більшості лекція є елементом курсу, який охоплює основний теоретичний матеріал окремої або кількох тем навчальної дисципліни. Тематику курсу лекцій визначають у робочій навчальній програмі [1 с. 30].

Лекції класифікують за:

- місцем проведення у навчальному курсі (вступна, настановча, оглядова, підсумкова);
- формою навчання (лекції при денному, заочному навчанні);
- частотою спілкування лектора з аудиторією (разова, систематична, циклова);
- ступенем проблемності викладу матеріалу (інформаційна, проблемна, дискусія тощо) [2].

Але, чіткої класифікації лекцій не існує. Тому що важливим під час проведення лекції є врахування особливостей аудиторії, місця, часу проведення. Лекція читається відповідно поставлених завдань, які являються основним фактором впливу при формуванні дослідницьких умінь студентів.

У студентів-бакалаврів, крім лекцій, які передбачені робочою програмою, можна читати окремі лекції з проблем, які стосуються навчальної дисципліни, але не охоплені навчальною програмою. Такі лекції проводять провідними вченими або спеціалістами, що запрошені з виробництва (науково-дослідних установ тощо).

Опосередкованою ланкою, що студенти вивчають на лекції є знання, які подає викладач різними формами, методами та засобами навчання. Це все формує мету та взаємозв'язок між студентами, викладачами та знаннями. Що в свою чергу складає цілісну методичну систему формування дослідницьких умінь студентів бакалаврів при вивченні електротехнічних дисциплін. Для успішного проведення навчального процесу та з метою формування дослідницьких умінь у студентів, перед викладачами постають такі питання:

– які необхідно використати методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності студентів, способи керівництва цією діяльністю, для того щоб викладання нового матеріалу було максимально ефективно для всіх груп студентів;

– які прийоми розумової діяльності необхідні при вивченні даного розділу;

– якою повинна бути структура лекції, для того щоб студенти засвоїли матеріал.

З точки зору проведених досліджень вважаємо, що найбільш оптимальною для забезпечення систематичності та безперервності підготовки студентів до дослідницької роботи є наступна структура лекції:

– повідомлення теми, мети і завдання;

– мотивація навчальної діяльності студентів (повідомлення студентів про актуальність та важливість цієї теми та вплив на формування майбутніх спеціалістів);

– повідомлення нового матеріалу у формі фронтальної евристичної бесіди або постановки проблеми;

– алгоритмічний виклад того ж матеріалу;

– формування системи понятійного апарату;

– застосування різних форм навчальної діяльності при закріпленні і систематизації матеріалу теми;

– підведення підсумків лекції;

– повідомлення завдання для самостійного та індивідуального виконання.

Література

1. Закон України "Про вищу освіту" / Верховна Рада України. Інститут законодавства. – К., 2014. – 96 с.
2. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: навч. посіб. для спец. 7.01.01.04 "Професійне навчання в аграрних ВНЗ III-IV рівнів акредитації" / П. Г. Лузан. – К.: Аграрна освіта, 2003. – 224 с.

ПАНТАЛІЄНКО Валентина

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Входження України у світовий освітній простір, перспективи розвитку держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи вищої освіти, зумовлюють перегляд підходів до її змісту, організації навчально-виховного процесу. Вища школа покликана виховувати відповідальну, здатну до саморозвитку особистість, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для ефективного розв'язання сучасних проблем виробництва.

Законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України [1]. У нормативно-правових документах щодо вищої освіти передбачається створення умов для особистого розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина. Ст. 6 Закону України «Про освіту» передбачає основні принципи освіти, серед них – гуманізм, демократизм, пріоритет загальнолюдських цінностей, органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями [3]. Державний стандарт вищої освіти (ст. 12 Закону України «Про вищу освіту») передбачає не лише вимоги до професійної підготовки фахівців, а й «...вимоги до сформованості у особи соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а також вимоги до формування у неї патріотизму до України та до знання української мови» [2].

Особливо актуальними є останні вимоги в наш час, коли українська держава зіткнулася з серйозними викликами і необхідністю відстоювати власний суверенітет та територіальну цілісність.

Для вирішення проблем гуманітаризації освіти до навчальної програми більшості факультетів НУБіП України введено культурологічні дисципліни, у тому числі, «Історія української культури», «Культурологія», «Етнокulturологія», «Етика і естетика», «Сімейно-побутова культура» та інші, що дають можливість долучити студентів до внутрішніх закономірностей та найважливіших особливостей розвитку української та світової культури, враховуючи закономірності освоєння культури молоддю.

У процесі знайомства з дисциплінами студенти переконуються, що культура дає можливість обмінюватися знаннями, спілкуватися, регулювати взаємовідносини між людьми, формувати в людини певні запити та орієнтири. Предмети сприяють формуванню світогляду молодих людей, моральних, правових, політичних, релігійних, естетичних поглядів, соціалізації юнаків і дівчат.

На сучасному етапі особливого значення набуває формування національної самосвідомості та патріотизму студентської молоді, її активності та готовності стати на захист Батьківщини. На думку П.Г.Лузана, в умовах, «...коли зростає роль суб'єктивного фактора в розбудові нашого суспільства, проблема формування активності особи є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці» [4; с.62]. Особливе значення у формуванні національної самосвідомості відіграє дисципліна «Історія української культури», яка, на жаль, нині не є обов'язковою.

Політичні події, що відбувалися з кінця 2013 року, події, пов'язані з анексією Криму та події на Донбасі, чітко окреслили коло питань, які хвилюють студентів. Зокрема, у молодіжному середовищі виникають дискусії довкола статусу Криму, подій на Донбасі, внесення змін до Конституції щодо децентралізації, особливого статусу Донбасу, проведення виборів на Донбасі. У студентському середовищі тривають дискусії стосовно надання російській мові того чи іншого статусу. Більшість студентів справедливо вважають, що в Україні повністю не вирішені проблеми української мови, бо панівною мовою у більшості сфер життя та свідомості багатьох громадян залишається російська.

Обговорення цих злободенних проблем сприяє формуванню громадянських якостей, національної самосвідомості, патріотизму, поваги до інших націй.

Могутнім виховним засобом є мистецтво, з кращими здобутками якого знайомляться студенти у процесі вивчення згаданих вище дисциплін. Студенти столичного ВНЗ не обмежуються вивченням культурної спадщини у навчальних аудиторіях. Дбаючи про залучення студентів до національної культури, викладачі організують для них екскурсії до історико-культурних пам'яток та художніх музеїв міста Києва, перегляд вистав у провідних театрах країни. Естетичні засоби впливу на особистість є найдійовішими й творчо розвиваючими, оскільки формують найважливіші людські якості.

Виховуючи високі моральні якості, формуючи громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, культурологічні дисципліни сприяють формуванню у молодого покоління програми власної участі у сучасному суспільному процесі.

Література

1. Конституція України. – Відомості Верховної Ради України. – 1996. - № 30.
2. Закон України «Про вищу освіту». – Відомості Верховної Ради України. – 2002. - №20.
3. Закон України «Про освіту». – Відомості Верховної Ради України. – 1996. - № 23.
4. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: Навчальний посібник. – К.: Аграрна освіта. – 2003. – 224 с.

ПАСТЕРНАК Тетяна

ІНТЕНСИФІАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Головна мета навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах полягає у формуванні в студентів комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для кожного фаху, дотримуючись традицій і норм, утверджених у країні, мова якої вивчається. Оскільки на вивчення іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах виділяється мінімальна кількість годин, особливо актуальним питанням для майбутніх фахівців залишається, як максимально швидко та ефективно вивчити мову самостійно. Зважаючи на високу соціальну активність молодого покоління, що неминуче призводить до браку часу на систематичне класичне вивчення іноземної мови, у нагоді може стати залучення у процес вивчення усіх психофізіологічних ресурсів організму для активізації пам'яті та формування навички говоріння.

Спроби пришвидшити або оптимізувати процес запам'ятовування неодноразово робилися вченими фізіологами, психо та нейролінгвістами, наприклад, так зване «записування на кору головного мозку» (sleep learning), коли запам'ятовування відбувалося під час сну. На жаль, ця ідея не спрацювала. Однак метод впливу на підсвідомість отримав розвиток у подальших дослідженнях методів ефективного та швидкого навчання. Саме психологія допомогла розв'язати найактуальніше питання у процесі навчання: «Як звичайний підліток може швидко, легко та ефективно вивчити іноземну мову?» Це насправді важливе питання, яке в сучасному світі, де відбуваються міжнаціональні війни, боротьба з глобальними проблемами людства, економічні кризи і т.д., потребує нагального розв'язання, адже шлях до вирішення цих проблем – це спілкування, яке у сучасному світі переважно відбувається англійською мовою.

Дослідження Мічиганського університету прикладної лінгвістики довели експериментальним шляхом, що будь-хто в змозі вивчити іноземну мову за шість місяців. Цей процес передбачає застосування принципів швидкого вивчення мови та використання певних практичних інструментів.

Принципи швидкого вивчення мови.

1. Зосередження на вивченні тематики, яка є актуальною, необхідною і цікавою.
2. Практичне спілкування іноземною мовою вже з першого заняття. Тут варто зазначити мотивацію, як необхідну складову процесу навчання. Адже, якщо студент впевнений, а отже, запрограмований на поразку, що іноземна мова йому не потрібна для спілкування, то будь який інструмент буде неефективним.
3. Орієнтація на розуміння загального змісту іншомовного повідомлення, а не окремих слів за допомогою невербальних засобів спілкування: жестикуляції, міміки, інтонації, тону голосу, тощо, розшифровуючи котрі можна здогадатися про зміст повідомлення.
4. Практичне тренування слуху і вимови: повторювання вголос за носієм мови.
5. Сприятливий психофізіологічний стан під час вивчення мови. У стані зацікавленості, позитивного налаштування, у хорошому гуморі мова вчиться швидше, легше і ефективніше.

Інструменти для практичного оволодіння мовою.

1. Багато слухайте будь-які носії мови (радіо, пісні, кінофільми, тощо), незважаючи на те, розумієте ви щось чи ні. Мозок людини, як губка, сприймає, аналізує і запам'ятовує все почуте.
2. Намагайтеся зрозуміти загальний зміст почутого за допомогою екстралінгвістичних маркерів (ситуації спілкування, комунікативних ролей, інтонації, тону висловлювання, тощо). Проводьте аналогії з мовою, яку знаєте, порівнюйте, знаходьте спільне.
3. Активно використовуйте засвоєні слова та словосполучення, складаючи якомога більше речень. Спілкування – це творчий процес, тому, знаючи всього 10 дієслів, 10 іменників та 10 прикметників, можна скласти 1000 речень.
4. Зосереджуйтеся на базових, найуживаніших словах та словосполученнях мови. В середньому, для вільного спілкування на щоденні теми достатньо знати 2000 слів.
5. Користуйтеся допомогою вчителя. Він допоможе скоригувати вимову, граматику та правильно побудувати речення, слугуватиме взірцем та співмовцем для практики.
6. Робіть фізичні вправи на вимову, імітуючи артикуляцію та інтонацію.
7. Створюйте ментальні образи предметів, дій, характеристик для запам'ятовування слів. Будуйте в уяві картинку або асоціацію і приєднуйте її до звукового супроводу.

Практичний інструментарій не вичерпується вищезазначеними вправами і рекомендаціями, оскільки сучасні технології пропонують все нові і нові інтенсивні методи навчання іноземним мовам. Однак, застосовуючи зазначені принципи швидкого вивчення мови та ефективні інструменти, недосяжна мрія – вільне володіння іноземною мовою – перетвориться на реальність вже за шість місяців.

Література

1. <http://lsa.umich.edu/linguistics/>
2. <http://languages-linguistics.unimelb.edu.au>
3. Пастернак Т.А. Навчання іноземним мовам у немовних вузах за допомогою електронних презентацій / Т. А. Пастернак // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка – Житомир, 2014. – Вип. 1 (73) – С. 193-197.
4. Пастернак Т. А. Активні методи навчання іноземним мовам у немовних вищих навчальних закладах / Т. А. Пастернак // Нові технології навчання : науково-методичний збірник . – К. : Науково-метод. центр вищої освіти, 2008. - Вип. 53 – С. 81-83.

*ПЕТРИКОВИЧ Юрій
ОЖГА Михайло*

МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Інформаційна освіта повинна передбачати формування готовності і прагнення майбутніх фахівців до життя та професійної діяльності в умовах інформаційно обумовленого і насиченого суспільного простору. Такими фахівцями вважаємо майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій, які будуть здійснювати професійну діяльність в умовах швидкого розвитку науково-технічного прогресу та необхідності постійного навчання та розвитку в обраній сфері.

Проблема навчання майбутніх інженерів-педагогів досліджувалась багатьма вітчизняними науковцями, однак недостатньо обґрунтованою залишається проблема підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах змішаного навчання, а саме особливостей взаємодії студента, викладача та електронних освітніх ресурсів.

Відповідно до цього основним завданням дослідження є обґрунтування моделі змішаного навчання для підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій.

Технологію змішаного навчання часто називають «гібридним» навчанням. Це пов'язано з тим, що змішане навчання акцентує увагу на механічному змішуванні: гібрид

являє собою поєднання нової, передової технології з традиційною і створення інновації по відношенню до традиційної технології.

До особливостей гібридного навчання відносять такі: включає і традиційні, і нові технології; націлене на суб'єктів навчання, які залучені до такої форми навчання; намагається виконати роботу традиційної технології; не призводить до істотного зниження рівня знань [1].

Змішане навчання завжди використовувалося у навчальному процесі, однак раніше його складові були обмежені лекціями, лабораторіями, книгами або методичним супроводом.

Зазначимо деякі особливості щодо змішаного навчання: змішування денної і дистанційної форм навчання; змішування структурованого і неструктурованого навчання; змішування користувачького контенту і зовнішніх матеріалів; змішування самостійного і колаборативного навчання; змішування практичної діяльності і навчання.

Організація навчального процесу в ТНПУ дає підстави стверджувати, що змішане навчання дозволяє вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію студентів і викладача, забезпечує постійну взаємодію з однокурсниками і викладачем, підвищує відповідальність суб'єктів навчання за власні результати.

Змішане навчання потребує ретельного планування. З огляду на це, підготовка майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій на основі технології змішаного навчання передбачає аналіз проекту, цільової групи, контент-аналіз і фінансовий аналіз:

Під час організації навчального процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій в ТНПУ взято за основу другу модель змішаного навчання, в якій методи дистанційного електронного навчання інтегруються в очне навчання. Пропонуємо модель змішаного навчання, яка використовується в навчальному процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій (рис. 1).



Рис 1. Модель змішаного навчання

В умовах навчання відповідно до Болонської системи частина навчального матеріалу вноситься на самостійне опрацювання студента, тому вважаємо за необхідність використовувати технологію змішаного навчання для досягнення максимальної ефективності в процесі вивчення навчальних дисциплін майбутніми інженерами-педагогами.

Література

1. Michael B. Horn. Is K–12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids / B. Michael Horn // [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/>

ПЕКАЧ Катерина

ЦІННІСНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ

Змістовими елементами виховання громадянської відповідальності є система цінностей. Основними її складовими є цінності громадянського суспільства та демократії. Так найважливішою цінністю є цінність Людини, її життя, свобода, честь і гідність. Якщо у суспільстві немає поваги до окремої людини, якщо недотримуються її права і свободи, тоді немає сенсу говорити про громадянську відповідальність. Людина, яка не має свободи, не може нести відповідальності. Так, наприклад, якщо людину викрали та незаконно утримують у невідомому місці, чи може вона у цей час доглядати за дітьми, працювати на підприємстві, іти на вибори? Звичайно, ні. Таким чином, тільки вільна людина може нести відповідальність за свої вчинки чи бездіяльність.

Формування цінності Людини необхідно здійснювати на різних рівнях. Так, сучасні міжнародні документи (Загальна декларація прав людини проголошена Генеральною Асамблеєю Організацією Об'єднаних Націй у 1948 році, Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод) не тільки визначають людину найвищою цінністю, але й гарантують кожному, хто перебуває під їхньою юрисдикцією, визначені права і свободи. Сучасні реалії свідчать про гуманне міжнародне право щодо людини. Так, сотні тисяч біженців отримують притулок, необхідні засоби до існування у європейських країнах, хоча не є громадянами цих країн. Від біженців вимагається тільки одне – дотримання існуючих у суспільстві, де вони тимчасово перебувають, моральних та правових норм.

Цінність людини необхідно культивувати і на загальнодержавному рівні. Проголошується і дотримується цінність людини в країнах із демократичним стилем управління, оскільки авторитарний режим нівелює роль окремого громадянина.

Важливо, щоб цінність людини культивувалася в суспільстві, в усіх його інституціях, у першу чергу в засобах масової інформації, в кіномистецтві та телешоу, в навчальних закладах, на вулиці, в сім'ї. Ставлення дитини до людей і навколишнього світу формується в процесі їх соціалізації. Дитина народжується на світ, за Дж. Локком як «tabula rasa», а «дев'ять десятих людей стають такими, якими вони є, тільки завдяки вихованню» «I think I may say that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education» [3]. Для того, щоби підростаюче покоління усвідомлювало важливість цінності людини та щоб ця цінність стала пріоритетною необхідно цілеспрямовано та системно здійснювати виховну роботу як із дітьми, так і з дорослими. Діти наслідують дорослих, спостерігають за ними, спілкуються, будують взаємини, їх ставлення до людей є визначальним. В. Сухомлинський, працюючи директором сільської школи, відзначав, що у процесі виховної роботи було багато спеціально створених, передбачених, «збудованих» людських відносин, які мали на меті те, що у душах вихованців глибоко утвердилася повага до людини, як вищої цінності, щоб з дитинства людина була другом, товаришем, братом іншої людини.

Таким чином базовою цінністю є цінність Людини. На її основі розвиваються й інші громадянські цінності, зокрема:

- толерантне ставлення до людей, незалежно від їх мови, статі, національності, релігійної приналежності, політичних переконань;
- повага до приватної власності інших людей;
- верховенство права та дотримання норм закону;
- активна участь у громадському житті суспільства;
- повага до демократично обраної влади та державних інституцій;
- готовність до захисту індивідуальних прав і свобод;
- свобода слова;
- рівність у можливостях та перед законом;
- самовідповідальність особистості.

Таким чином, у процесі розвитку громадянської відповідальності необхідно формувати в учнівської молоді ціннісне ставлення до: оточуючого світу; навколишнього середовища; Людини; закону; державних інституцій та демократично обраної влади; прав і свобод інших людей; праці; самого себе.

ПЕТРИВ Галина

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗЕМЕЛЬНИХ РЕСУРСІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

В усі часи земля була найбільшою цінністю, неоціненим багатством та основним засобом існування людини, тому ще з найдавніших часів знаходимо ідеї та заклики бережливого ставлення до земельних ресурсів.

Перші письмові згадки про землю сягають філософії Стародавньої Індії. У школах санх'я та чарвака-локаята землю розглядають як одну із основних світових стихій. В давньокитайському світобаченні у «П'ятикнижжі» походження світу пов'язують із першопродком, який відділив Небо від Землі. На Небі панують ідеальні закони буття, на Землі навпаки – панують стихійність і випадковість. Конфуцій (VI-V ст. до н. е.) ставився до рідної землі з великою любов'ю та вболівав за її долю, він розглядає державу як велику родину, політичну владу государя як аналог влади батька.

Представники натурфілософського етапу (VII-VI ст. до н.е.) античної філософії вбачали у землі першооснову з якої виникають предмети та явища (Геракліт, Емпедокл). Земля в епоху античності відіграла основну роль в життєдіяльності суспільства, тому тогочасні мислителі із великою повагою та любов'ю ставилися до рідної землі, закликали молоде покоління берегти та захищати батьківщину. Землеробство проголошувалось найважливішим та найпочеснішим заняттям (Ксенофонт, Платон, Аристотель), віддавались переваги натуральному господарству, давались поради щодо збільшення продуктивності сільського господарства (Марк Теренцій Варрон, Луцій Колумелла), використання органічних добрив (Марк Порцій Катон Старший «Землеробство»), наголошується на необхідності дбайливого ставлення до землі (Вергілій дидактична поема «Георгіки»). Мислителі проявляли велике бажання бачити своїх співвітчизників справжніми громадянами-патріотами, діючими заради блага держави, рідної землі.

В період середньовіччя церква перетворюється на великого феодала, переймається проблемами ефективного використання землі та отримання прибутків. Отці Східної Церкви: Василій Великий, Григорій Богослов, Іван Золотоуст у своїх працях виступали за виховання підростаючого покоління на засадах християнських цінностей. Вперше про виняткове значення праці на землі сказав ще IV ст. святий Іоанн Золотоуст: «Кожна праця годує тільки себе і єдина праця на землі, яка годує інших і багато інших».

Цікавими для нас є погляди утопістів Т. Мора та Т. Кампанелли, які змальовують ідеальне утопічне суспільство, в якому всі рівні, а земля є суспільною власністю. Фізична праця є загальнообов'язковою для всіх, тому пропагується ідея трудового виховання молоді,

поєднання навчання з працею. Землеробство теоретично вивчається в школі, а практично - на полях. Утопісти виступали за загальне громадське виховання для всіх дітей.

Яскраве розуміння патріотизму та любові до рідної землі проявилось на початку XV століття у великому подвигу французької героїні Жанни Д'Арк, яка виступила за незалежність своєї батьківщини.

Вагомий внесок у формування педагогічних ідей з виховання любові та бережливого ставлення до землі здійснили мислителі Нового часу. Батько-педагогіки Я. Коменський вважав, що основне завдання навчання та виховання полягає в принесенні користі для держави. У «Великій дидактиці» він писав: «Тоді лише наступить щасливе становище у справах приватних та суспільних, коли усі проникнуться бажанням діяти в інтересах спільного благополуччя».

Французький мислитель Ж. Бодена («Шість книг про державу», «Метод легкого вивчення історії») вважав державу є осередком сім'ї (домогосподарства), він першим сформулював і обґрунтував поняття суверенітету, досліджував вплив географічних та кліматичних факторів на ставлення народу до земельних ресурсів.

Педагоги Просвітництва XVII –XVIII ст. (Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, К. Гельвецій) розглядали трудове виховання як важливий чинник розумового, морального та фізичного розвитку, закликали до природовідповідного навчання, наголошували на необхідності патріотичного виховання. Швейцарський педагог Й. Песталоцці намагався поєднати навчання з працею дитини, розробляв «Азбуку умінь», що містила фізичні вправи в сфері найпростіших видів трудової діяльності на землі.

Німецький педагог Георг Кершенштейнер у своїй праці «Поняття трудової школи» дав наукове обґрунтування трудової школи, зазначав, що праця – це засіб громадянського, естетичного виховання, корисний громадянин для своєї держави має дивитися на свою професію як на засіб служіння батьківщині і в цьому бачити мету свого життя.

Прагматична педагогіка розглядає ціннісне ставлення до земельних ресурсів через призму практичної значущості землі. Джон Дьюї всі види діяльності розглядав як інструменти для розв'язання соціальних та індивідуальних проблем, виступав за заміну школи "книжкового навчання", "пасивного слухання" – "школою праці" і активності.

Отже, на всіх етапах розвитку людської цивілізації мислителі та педагоги наголошували на значущості земельних ресурсів та закликали виховувати дбайливих господарів (цінність землі часто розглядалась в контексті ціннісного ставлення до природу, підкреслювався корисний виховний вплив праці на землі). Однак, система виховання ціннісного ставлення до земельних ресурсів розроблена ще не була та потребує подальших наукових досліджень.

ПРИШЛЯК Віктор

ПЕДАГОГІЧНІ ПОНЯТТЯ ТА КАТЕГОРІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРОІНЖЕНЕРІВ

З метою вивчення готовності майбутніх фахівців з агроінженерії (МФЗАІ) до проектної діяльності, на початкових етапах досліджень розпочато розробку понятійного апарату, який формується у вигляді спеціального короткого термінологічного словника-довідника з педагогічних понять та категорій за тематичним спрямуванням формування готовності до проектної діяльності, технічної творчості МФЗАІ. У цьому словнику-довіднику зібрано і роз'яснено основні поняття та відповідні терміни, котрі можуть використовуватись педагогами у навчальному процесі та МФЗАІ на початковій фазі під час вирішення ними різноманітних проектних задач. Для аналізу основних понять і термінів під час реальної проектної діяльності необхідно повертатися до стандартизації викладення творчої інженерно-технічної думки. Така увага до питань термінології спочатку може здаватися перебільшеною, однак це можна пояснити з науково-педагогічної точки зору. Відомо, що

про рівень розвитку будь-якої науки інколи можна судити за аналізом категорій, понятійного апарату, предметним розумінням та розвитком її термінології. Дійсно, тільки повна та чітка термінологія безпосередньо і надійно свідчить про те, що понятійний апарат даної науки досить ґрунтовно розроблено. У свою чергу широка постановка будь-якої проблеми у багатьох випадках повинна опиратися на ретельно розроблений комплекс основних понять.

МФЗАІ протягом навчання в університеті мають добре вивчити агроінженерну термінологію українською мовою, а також основні терміни – англійською, як основний інструмент для спілкування з іноземними фахівцями цієї галузі.

Для прикладу проаналізуємо деякі поняття та категорії, а саме: проект, метод проектів та проектування.

Як зазначено у [1, 2, 3] проект – це сукупність документальних матеріалів, у тому числі різноманітних розрахункових, креслярських, представлених у вигляді макетів, технічних моделей тощо, котрі необхідні для зведення, наприклад, фермерських споруд, виготовлення машин сільськогосподарського призначення чи інших, вимірювальних приладів тощо. Проект створюється в процесі проектування у різноманітних галузях, в тому числі сільгоспмашинобудування, енергетиці, меліорації і т.п. Проект характеризує якийсь процес, виріб чи систему дій, котрі можуть бути представлені як у загальних рисах так і з конкретизацією кожної частини проекту чи окремих його елементів. Проект може обговорюватися, узгоджуватися, затверджуватися, бути індивідуальним або колективним, простим або відображати комплексну завершену систему планових дій, котрі слід реалізовувати в часі. Проект можна розглядати як сукупність процесів, за допомогою впливу на які розв'язується завдання у досягненні цілі при певних обмеженнях у фінансовий, енергетичних, людських чи інших ресурсах. Проект може характеризуватися своєю унікальністю чи прагматичністю.

У сучасній професійній освіті широко використовується метод проектів, який сприяє успішному вирішенню навчальних, наукових та культурно-виховних задач. Метод проектів дає можливість майбутнім фахівцям з вищою освітою активно проявити себе у системі суспільних відносин, сприяє формуванню у них активної соціальної позиції у набутті навичок планування й організації своєї діяльності, стимулює розкриття та реалізацію творчих здібностей, розвиває індивідуальність особистості. Метод проектів дозволяє навчити планувати кінцевий результат та послідовність дій, зіставляти майбутню роботу зі своїми можливостями, затратами часу, економічними факторами.

Важливо пам'ятати, що проект – це, перш за все, форма організації діяльності, направлена на отримання конкретного продукту. Метод проектів дозволяє наблизити навчальну діяльність студентів до розв'язування практичних, соціально важливих задач. Виконання проектів у навчальному процесі дозволяє зацікавити студента у кінцевому результаті діяльності. Робота над проектом є логічним продовженням поглибленого вивчення матеріалу, вимагає від студента активізації різноманітних психологічних процесів, таких як пам'ять, уява та творче мислення.

Проектування – це процес створення проекту, прототипу передбачуваного об'єкта або стану; вирішення завдань синтезу, аналізу, оптимізації та розробки технічної документації. У процесі проектування отримують дані про структуру й функціонування систем, підсистем, які розробляються, та їх елементів, що задовольняють критерії проектування.

У словнику-довіднику, що розробляється, наведено багато інших понять і категорій, наприклад, діяльність, здатність, критерії проектування, тип діяльності, формування особистості та ін.

Навчальна діяльність студента повинна бути освоєна у повній мірі зі сторони всіх компонентів, в тому числі з фундаментального вивчення понятійного апарату професійної діяльності. Крім того, студент повинен бути орієнтованим на пошук і аналіз нових термінів і понять. Проектно-діяльнісне навчання, основане на розумінні понятійного апарату – це дидактичний засіб, який дозволяє виховувати особистість відповідно до вимог сучасного життя.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Ірпінь: ВТФ "Перун", 2007. – 1736 с.
2. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах [уклад. В. Яремченко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, Т. 3, 1998. – 928 с.
3. <http://uk.wikipedia.org/wiki>

ПИРИНЕЦЬ Мар'яна

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ДЛЯ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА В ЧЕХОСЛОВАЧЧИНІ (1919 – ПОЧАТОК 20-Х РР. ХХ СТ.)

В науковій літературі останнього часу значна увага приділяється питанням історії професійно-технічної освіти на території Закарпаття в 20-30-х рр. ХХ століття. Ця проблема розглядається як в дослідженнях загального характеру [1; 5.], так і в спеціальних працях, присвячених історії розвитку професійної педагогічної освіти [2; 7.], ремісничих і торгових шкіл [3; 5; 7.].

Перше ніж перейти до огляду структури шкільної освіти, яка готувала спеціалістів для аграрного сектору економіки ЧСР, необхідно зробити деякі зауваження. З точки зору адміністративного поділу, територія Чехословаччини складалася з п'яти Земель (Zěme), а саме: Чехії, Моравії, Сілезії, Словаччини і Підкарпатської Русі. Територія останньої стала складовою частиною Чехословацької Республіки після підписання 10 вересня 1919 року Сен-Жерменського мирного договору [5, s.1922-1923]. Тому не дивно, що центральні органи влади відразу ж після утворення самостійної Чехословацької держави (28 жовтня 1918 р.), приступили до процесу уніфікації всієї системи загальної і спеціальної освіти. Для системи професійно-технічної освіти взагалі, і зокрема, для шкільної системи, що готувала спеціалістів для різних галузей сільського господарства, цей процес означав наступне: розробку і прийняття єдиної нормативно-законодавчої бази, яка б регулювала питання управління даною системою освіти, затвердження обов'язкових для тих чи інших категорій і видів сільськогосподарських шкіл єдиних навчальних планів і програм, визначення єдиних умов прийому абітурієнтів та ін. Не менш важливим чинником для всього подальшого розвитку шкіл аграрного типу на території Підкарпатської Русі було прийняття 29 лютого 1920 року Національними Зборами Чехословаччини Конституції Чехословацької Республіки, яка визначала політико-правове становище Підкарпатської Русі і гарантувала права національних меншин в сфері доступу до освіти на своїй рідній мові [7, s. 256; 267].

Спираючись на дані офіційної статистики, які стосувались організації сільськогосподарських шкіл на території ЧСР, можна виділити наступні групи, категорії і види цих учбових закладів станом на 1920/21 навчальний рік: **I. Вищі сільськогосподарські школи:** відділення сільського господарства; відділення лісового господарства; вища ветеринарна школа. **II. Сільськогосподарські школи:** сільськогосподарські академії; середні сільськогосподарські школи; землеробські школи; зимні сільськогосподарські школи; спеціальні сільськогосподарські школи. **III. Школи садівництва, городництва і виноградарства:** середні школи; нижчі (початкові) школи. **IV. Господарські жіночі школи:** середні і вищі школи; двохрічні школи; цілорічні школи; цілорічні курси і курси, що розраховані на два семестри; літні господарські школи. **V. Школи, що готували спеціалістів для лісового господарства:** середні школи; нижчі (початкові) школи. **VI. Народні господарські школи,** які знаходились у віданні Міністерства сільського господарства ЧСР [6, s. 8].

В 1920/21 навчальному році в Чехословаччині функціонували наступні вищі сільськогосподарські школи : 1. Вища сільськогосподарська школа, що готувала інженерів для лісового господарства при Чеській вищій технічній школі в Празі з відділеннями, що випускали інженерів для сільського та лісового господарства. 2. Самостійна вища

сільськогосподарська школа в м. Брно також з двома відділеннями, що випускали спеціалістів для сільського і лісового господарства. 3. Вища ветеринарна школа в м. Брно і 4. Вища німецька школа в Дечині-Лібверді (Dečíně-Libverdě) з відділенням сільського господарства (це відділення було філіалом вищої німецької технічної школи в Празі) [6, s. 8]. Необхідно відмітити, що вища сільськогосподарська школа в Празі була заснована в 1906 році, а всі інші на протязі 1918 – 1920 років [7, s. 646]. Що ж стосувалось території Словаччини, то на початку 20-х рр. ХХ століття через фінансові труднощі і відсутність спеціально підготовлених викладачів, там відкривались тільки вищі технічні школи [6, s. 9]. Основна задача вищих сільськогосподарських шкіл полягала в тому, щоби підготувати службовців для великих сільськогосподарських маєтків і різних державних органів управління, власників великих сільськогосподарських маєтків і, нарешті, викладачів для всіх інших категорій сільськогосподарських шкіл [6, s. 9].

Говорячи про органи управління вищими, середніми і нижчими (початковими) сільськогосподарськими школами, необхідно підкреслити, що вищі сільськогосподарські школи підпорядковувались Міністерству шкіл і народної освіти (МШНО) ЧСР, а всі інші сільськогосподарські школи (середні і початкові) знаходились у віданні Міністерства сільського господарства ЧСР [7, s. 10].

Якість навчання в вищих сільськогосподарських школах залежала не тільки від рівня теоретичних занять, але і від сільськогосподарської практики в підсобних господарствах та дослідницьких полях.

Література

1. Вегеш М., Фединець Ч. Закарпаття 1919 – 2009 рр.: історія, політика, культура /М. Вегеш, Ч. Фединець. – Ужгород: Ліра, 2010. – 720 с.
2. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті /В. Гомоннай, В. Росул, П. Ходанич. – Ужгород: Видавництво «Гражда», 2003. – 112 с.
3. Дацків І.Є. Історичні та соціально-культурні передумови формування професійної освіти у Закарпатті / І.Є. Дацків // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2014. – Вип. 33. – С. 54-57.
4. Дацків І.Є. Професійна підготовка фахівців торгово-економічного напрямку в Ужгороді (1919 – 1939 рр.) / І.Є. Дацків // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки /Редкол.: Є.С. Барбіна та ін. – Херсон: ХДУ, 2015. – Вип. LXVII (67). – С. 28-34.
5. Кухарчук О.С. Розвиток середньо-професійної освіти на Закарпатті / О.С. Кухарчук // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – Мукачево, 2015. – Вип. 1 (1). – С. 14-17.
6. Nařízení vlády Republiky Československé ze dne 9 zaří 1919 č. 501 o přijmání absolventů středních škol hospodářských za řadní posluchače vysokých škol zemědělských // Sbíрка zákonů a nařízení statu Československého. – Ročník 1919. – Praha, 1919.
7. Sbíрка zákonů a nařízení statu Československého. – Ročník 1920. Častka XXVI. – Praha, 1920.

ПРИСЯЖНЮК Юлія

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ НА ОСНОВІ ІДЕЙ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Головним фактором при підготовці заняття на основі ідей гуманної педагогіки є вміння педагога співпрацювати з учнями у процесі пізнання нового.

Всі навчальні заняття на курсах підвищення кваліфікації в Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти побудовані на принципах андрагогіки, основним з яких є: процес навчання дорослого організований як сумісна співпраця викладача інституту та педагога-слухача курсів підвищення кваліфікації на всіх етапах навчання:

психолого-педагогічної діагностики, планування, реалізації, оцінювання, корекції та рефлексії. Такий процес навчання самого педагога відбивається на його світогляді і він починає розуміти, що треба змінювати методи та технології побудови навчальних занять з учнями, тому що, співпраця дозволяє дитині не тільки наслідувати педагога, а й має емоційну окраску, що сприяє інтелектуальному зростанню. Застосування педагогом особистісно-орієнтованого підходу на навчальних заняттях, що базується на духовному гуманізмі, на основі любові, довіри, духовній спільності в разі збільшує зацікавленість та результативність навчальних досягнень учнів.

Викладачами кафедри андрагогіки Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти розроблено курс лекцій для педагогів-курсантів всіх категорій за темами: «Андрагогічні засади післядипломної освіти», «Технології впровадження андрагогічної моделі навчання в навчальний процес закладів освіти», «Актуальні проблеми, тенденції та перспективи розвитку освіти дорослих: андрагогічний аспект». Ці заняття практико орієнтовані на зміну світогляду педагогів в бік гуманізації освітнього процесу. На практичних заняттях курсанти відповідають на питання : «Чому в процесі навчання дорослої людини ведуча роль надається саме їй, а коли навчається дитина – вона не має права вибору типу, форми, тематики навчального заняття?»

На курсах підвищення кваліфікації педагога навчаються тому, що головне при проведенні занять - створити умови явної та неявної співпраці між педагогом та дитиною, що надає можливість учителю спрямовувати процес розвитку пізнавальних інтересів учнів. Слід зазначити, що простір заняття необхідно насичувати такими специфічними людськими відносинами, які присутні як у сьогоденні, так і в майбутньому – це відчуття колективу, доброти, дружби та товариства, чуйності і співпереживання, взаємодопомоги і пошани особистості. Також, важливо звернути увагу на інформаційне наповнення заняття, тільки цікава, актуальна, сучасна, емоційно забарвлена інформація буде сприяти творчому пробудженню учня.

Отже, гуманне заняття відрізняється від традиційного у особливостях, що пов'язані зі світоглядом педагога, з його духовним гуманізмом. Тобто, це не одночасна акція, а результат серйозної та глибинної праці педагога над самовихованням почуттів, думок та вчинків. Праця над конкретним уроком відбувається задовго до його початку та проявляється у багатьох звичних заняттях у виді постійної сумісної праці педагога та вихованців над особистісними людськими якостями. Тому головною умовою проведення гуманного заняття є зрощування духовної спільності між педагогом та вихованцем у постійній навчально-виховній діяльності.

Тому, на практичних заняттях на курсах підвищення кваліфікації викладачами застосовується технологія контекстного навчання, де педагоги-курсанти навчаються кваліфіковано створювати: навчально-методичні комплекси; мультимедійне освітнє середовище, яке відповідає сучасним потребам дитини та вимогам міжнародного освітнього простору, що базується на принципах гуманної педагогіки.

Гуманізований освітній простір передбачає побудову занять, де у вихованців вирощуються людські якості: чуйність, доброзичливість, правдивість, співпереживання, чуйність, співчуття, чистота. Ці якості є або їх нема, вони не підлягають статистичній обробці, тестуванню, моніторингу, технологізації. Їх неможливо робити об'єктами аналізу, рейтингових оцінок або змагань. Але їх можливо розвивати завдяки сучасним технологіям гуманної педагогіки. Наприклад, технологія контекстного навчання передбачає грамотне використання педагогом на занятті освітніх, художніх фільмів, сюжетів тощо, що сприятимуть розвитку у дітей вищезазначених якостей.

Педагог повинен також особливо враховувати, що при підготовці заняття на принципах гуманної педагогіки треба звертати увагу на те, що не потрібно хвалити дитину за проявлення елементарної моральної культури, наприклад: готовності прийти на допомогу людині. Хвалити потрібно, якщо дитина «переросла» власні погляди та моральні орієнтації, піднялася над вимогами азбуки моральної культури.

Таким чином, визначимо деякі основні структурні компоненти заняття, що базується на ідеях гуманної педагогіки:

- навчальне заняття-акумулятор життя дітей; дитина повинна жити на занятті, а не готуватися до життя;
 - тема заняття відповідає навчальній програмі; підтема, що сформульована педагогом – виражає духовну суть уроку й викликає у дітей зацікавленість проблемою;
 - педагог спілкується з учнями на паритетних засадах, не підносячись над ними;
 - основні дидактичні принципи гуманізованого освітнього процесу-основа заняття, що базується на принципах гуманної педагогіки.
1. Заняття – акумулятор життя дітей, тому необхідно створювати умови, щоб діти жили на занятті, а не готувалися до життя.
 2. Тема заняття може відповідати навчальній програмі, але потрібна ще підтема, яка виражає його духовну суть та викликає інтерес вихованців
 3. Заняття має свій лейтмотив, в ньому висловлюється головна ідея. До лейтмотиву необхідно звертатися в ході заняття. Він – змістоутворювальний етап заняття.
 4. На занятті повідомляється план сумісних дій педагога та вихованця, приймаються пропозиції щодо його доповнення.
 5. Кожне нове заняття має яку-небудь своєрідну ознаку, тобто кожне заняття не може бути схожим за своєю структурою. У занятті повинно бути присутність елементу несподіванки для вихованців.
 6. Педагог спілкується з вихованцями на паритетних засадах, не підносячись над ними. Необхідно звертати увагу на діалогічну культуру мови, вміти висловлювати свої почуття, думки, уникати емоційного перенапруження.
 7. Заняття проводиться в певному темпі, але з врахуванням можливих «спадів» та «підйомів». Такий темп заняття умовно можна назвати «заняття на волнах». Коли матеріал засвоюється в ході співпраці, то темп збільшується, коли вихованці втомилися, то зменшується.
 8. У занятті все повинно бути органічним та цілісним, воно підпорядковується певним законам: Закон Краси та витонченого виконання заняття; Закон Натхнення – самому надихатися від дітей та надихати їх; Закон Любові; Закон терпіння, що Створює.
 9. Основні дидактичні принципи гуманного педагогічного процесу, знаходять своє відображення у занятті

Побудування педагогічного процесу заняття повине бути з врахуванням того, що:

- дитина пізнає та засвоює істинно людське. «Істинно людське» - це правдиве, справедливе, наукове, моральне, добре, корисне;
- дитина пізнає себе як людину. «Як людина» - тобто, як створеного для людства (минулого, теперешнього, майбутнього), для себе, для Природи, для добрих людських справ, для турботи, для творіння, творчості й праці, для збагачення, прекрасення, олюднення життя;
- дитина проявляє свою справжню індивідуальність. «Істинна індивідуальність» - це єдність і неповторність, і тому є особливою місією від Природи
- дитина знаходить суспільний простір для розвитку власної істинної Природи. «Суспільний простір» - це олюднені умови і людське, заохочуюче сприяння для своєчасного і всестороннього розвитку задатків;
- інтереси дитини співпадають з загальнолюдськими інтересами. «Інтереси дитини» - це його потреби, тенденції, захоплення, бажання, досвід, знання; «загальнолюдські інтереси» - це загальнолюдські цінності, культура, знання, досвід, науки, мораль
- Носіями загальнолюдських інтересів для дитини є дорослі, які оточують його, особливо педагог;
- для дитини запобігли джерела, що здатні провокувати його на асоціативні прояви. Такими джерелами можуть бути: грубість у взаєминах людей, серед яких живе дитина, грубість у відношеннях дитини, утиск його особи й гідності, протистояння його

життєвим інтересам, природним тенденціям; авторитаризм та примуси, несправедливість у відносинах до нього, матеріальна недостатність. [1, с. 229 – 230].

Отже, гуманна педагогіка – це теорія й творча практика гуманного педагогічного процесу, який розширюється та доповнюється самим педагогом, що творить у суб'єктивному освітньому полі. Тому запропоновані рекомендації є лише базою за допомогою якої кожний педагог може самостійно творити та доповнювати своє освітнє поле.

Література:

1. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга I / Амонашвили Ш.А. – М. : Арита, 2010. – 288с.
2. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики : собрание сочинений в 20 кн. / Шалва Амонашвили [ред. Богуславский М.В., Александрова В. Г., Зуев Д.Д. Ниорадзе В. Г.]. – М. : Амрита, 2012. – . – Кн. 4. Об оценках – 2012. – 368 с.
3. Выготский / [сост. и автор предисловия А. А. Леонтьев]. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с. – (Антология гуманной педагогики).
4. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики / Шалва Александрович Амонашвили. – Донецк. : Изд-во «Ноулидж», 2013. – 130 с.
5. Ниорадзе В. Г. По стугенькам СКАЛЕ. Уроки по выращиванию письменноречевой деятельности у школьников : сборник учебно-методических материалов / Валерия Гивиевна Ниорадзе . – Донецк, 2006. – 154 с., алл. (Всеукраинская культурно-образовательная ассоциация Гуманной Педагогики).
6. Ступинене Ирена. Физика языком сердца : приложение к курсу физики средней школы для духовно–нравственного воспитания / Ирена Ступинене. – Рига : Паркс рекламай, 2006. – 182 с.

ПОЛИЩУК Ліна

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У НЕМОВНИХ ВНЗ

На сучасному етапі вища освіта зазнає змін відповідно до процесів європейської інтеграції, що підтримуються урядом України та Міністерством освіти й науки. Європейська Комісія, на основі Сорбонської (Париж, 1998) та Болонської (Болонья, 1999) Декларацій про створення єдиного Європейського освітнього простору, визначила головні напрямки дій щодо мовної освіти (Брюссель, 2002): створення сприятливих умов для вивчення сучасних мов, покращення і поширення практики вивчення мов упродовж усього життя людини. Україна не може стояти осторонь від загальних інтеграційних тенденцій у європейській системі освіти. Основними завданнями є виховання самостійних, ініціативних і відповідальних особистостей, здатних ефективно взаємодіяти під час виконання суспільних, виробничих та економічних завдань. Оскільки навчити людину на все життя неможливо, потрібно розвивати в ній прагнення самостійно й творчо оволодівати знаннями, навчити прийомам самостійної роботи з іноземною фаховою літературою тощо.

Викладання англійської мови на немовних факультетах ВНЗ відбувається відповідно до Програми з англійської мови для професійного спілкування (2005 р.). Укладачами програми враховані Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо рівнів володіння мовою, компетенцій користувача, можливих контекстів користування мовою, процедур складання програм та контролю результатів навчання. Програма є загальною за характером і може використовуватись для різних спеціальностей та спеціалізацій професійної підготовки студентів. Вона дозволяє розробляти навчальні модулі у відповідності до вимог кредитно-модульної системи. Предметом навчання майбутніх фахівців уже на 1-2 курсах є спеціальна галузева література, що має складати основу профільно-орієнтованого навчання. Професійно-орієнтоване навчання є не методом або методичним прийомом, а насправді цілісним підходом до вивчення іноземної мови. Механізми оволодіння мовою професійного

спілкування залишаються такими ж, як і в загальноосвітньому курсі. Тому особливого значення набуває педагогічне вміння викладача враховувати загально-методичні принципи оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності та навчання студентів алгоритмам дій по засвоєнню фахової лексики, навичкам роботи з автентичною англійською літературою та її використанням в аудиторній та самостійній роботі. Зростаюча кількість іншомовної інформації, її доступність та необхідність адаптування підвищує вимоги до професійної майстерності самого викладача в керівництві пізнавальною діяльністю студентів. Великою проблемою є відбір змісту професійно-орієнтованого навчання іноземній мові у ВНЗ, враховуючи досить короткий термін самого навчання. Оскільки, профільно-орієнтоване навчання іноземній мові має спиратися на базовий рівень (за європейською шкалою володіння мовою рівень А), то особливого значення набуває проблема відбору лексико-граматичного матеріалу для розвитку мовленнєвих умінь та основних видів діяльності для аудиторної та поза аудиторної роботи. Оволодіння студентами вмінням розуміти іншомовні автентичні джерела набуває особливої актуальності. Викладач повинен уміло підбирати фахову іншомовну лексику, керуючись загально-методичними принципами та критеріями щодо її відбору, а саме: професійної спрямованості; адекватності навчального матеріалу цілям навчання; практичної необхідності; тематичності тощо. Підбір лексики може дещо різнитися в окремих робочих навчальних програмах (у середньому не перевищуючи 1000 лексичних одиниць за курс навчання). Особливостями професійно-орієнтованого навчання іноземній мові є методика оволодіння алгоритмом дій із лексико-граматичним матеріалом з опорою на автентичний текст із певного фаху, озброєння студентів прийомами самостійного отримання знань, оволодіння вміннями та навичками іншомовного спілкування, відбору усних і письмових видів роботи, забезпечення студентів термінологічною лексикою з подальшим її використанням у репродуктивних видах роботи. Студенти повинні вміти: самостійно читати текст із різними цілями: перегляду, ознайомлення і поглибленого вивчення за напрямом факультету; виконувати переклади, робити доповіді, реферативні повідомлення, анотації, працюючи з оригінальною літературою за фахом; складати повідомлення та резюме на конференції, семінари; обґрунтовувати власні наукові дослідження; користуватися Інтернетом для пошуку інформації та спілкування іноземною мовою тощо. Тому необхідно здійснювати диференційований підхід до відбору та розподілу лексико-граматичного матеріалу, ситуацій спілкування та видів роботи в залежності від рівня навчання та спеціалізації.

Література

1. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference /Council of Europe Educational Committee. — Strasburg, 1998. — 224 p.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
3. Кузнєцова Л. Г. Профільно-орієнтоване навчання англійської мови та його особливості // Вісник Черкаського університету. — 2006. — №84. — С. 64-67.
4. Лантух Н. А., Нагаєв В. М. О способах формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере деятельности // Филологические студии. — 2001. — № 2. — С. 94–99.
5. Мильтруд Р. П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 2. — С. 15–21.
6. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 4. — С. 9–15.

ХІМІЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ: ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Основні особливості сучасної системи французької освіти - перевага державних навчальних закладів і безкоштовність навчання для всіх, включаючи іноземців. Ще одна особливість - це практично однакова якість навчання, як у столиці, так і в провінції. У Франції після одержання диплома бакалавра (Licence) зовсім не обов'язково продовжувати освіту в магістратурі. Диплом бакалавра у Франції, як, утім, і в інших європейських країнах - це закінчена вища освіта. Вступити до вишів Франції іноземцеві дуже складно: кожна справа у Франції розглядається в індивідуальному порядку і можливі часті відмови.

Сільське господарство - найбільш опікувана державою галузь, хоча основа його - приватне землеволодіння. Французькі фермери є головними противниками впровадження генетично зміненою продукції в Європі, тому французька продукція традиційно високо цінується через свою якість. У країні велика увага приділяється науковим розробкам з даного питання, зокрема, хімії білків тощо.

У навчанні хімії важливе місце займають практичні та лабораторні заняття. Різноманітні форми проведення практичних занять: вирішення задач, лабораторні практикуми - можуть бути використані і при дистанційному навчанні. У цьому випадку вони набувають деяку специфіку, пов'язану з використанням інформаційних технологій.

Практичні заняття з розв'язання задач. Для успішного оволодіння прийомами вирішення конкретних завдань можна виділити три етапи. На першому етапі необхідно попереднє ознайомлення студентів із методикою вирішення завдань за допомогою друкованих видань за методикою вирішення завдань, матеріалів, що містяться в базах даних, відео-лекцій, комп'ютерних тренажерів. Для самоконтролю на цьому етапі розумно використовувати неформальні тести, які не просто констатують правильність відповіді, а й дають докладні роз'яснення, якщо обраний неправильна відповідь; в цьому випадку тести виконують не тільки контролюючу, а й навчальну функцію. Для відповіді на виникаючі питання проводяться консультації викладача, ведучого курсу, або тьютора. На другому етапі розглядаються завдання творчого характеру. У цьому випадку зростає роль викладача і тьютора. Спілкування викладача зі студентами в основному ведеться з використанням on-line технологій. На розсуд викладача окремі теми можуть бути передані тьютору для проведення занять у периферійних центрах [1]. На третьому етапі виконуються контрольні роботи, що дозволяють перевірити навички вирішення конкретних завдань. Виконання таких контрольних завдань може проводитися як в off-line, так і on-line режимах залежно від змісту, обсягу і ступеня значимості контрольного завдання. Після кожного контрольного завдання доцільно провести консультацію з використанням мережевих засобів або під керівництвом тьютора з аналізу найбільш типових помилок та вироблення спільних рекомендацій з методикою вирішення завдань.

Лабораторні роботи дозволяють об'єднати теоретико-методологічні знання та практичні навички учнів у процесі науково-дослідної діяльності. Лабораторні заняття, як правило, проводяться в кілька етапів.

Перший етап - введення в лабораторний практикум і передбачає знайомство з вимірювальними приладами, методами вимірювання різних величин, методикою статистичної обробки результату, графічними або будь-якими іншими методами представлення отриманих результатів. Особливу увагу при цьому приділяється розумінню студентами таких фундаментальних понять лабораторних робіт як "мета роботи", "завдання експерименту", "висновки" з отриманих результатів, рекомендації щодо їх використання. На цьому етапі навчаються працюють з літературою та комп'ютерними тренажерами. Контроль роботи ведеться за допомогою тестуючих програм, а основним завданням викладача стає консультаційна підтримка.

На другому етапі проводиться робота з тренажерами, що імітують реальну установку, об'єкти дослідження, умови проведення експерименту. Такі тренажери віртуально забезпечують умови та вимірювальні прилади, необхідні для реального експерименту, і дозволяють підібрати оптимальні параметри експерименту. Робота з тренажерами дозволяє отримати навички в складанні ескізів, схем організації лабораторного експерименту, дозволяє уникнути порожніх витрат часу при роботі з реальними експериментальними установками й об'єктами. Функції викладача на цьому етапі зводяться виключно до консультування студентів, а тьютора - до вибудовування індивідуальних траєкторій роботи з тренажерами. Третім етапом є виконання експерименту в реальних умовах. Для цього може бути використаний режим віддаленого доступу до експериментальної установки або матеріальна база філії. На цьому етапі основне педагогічне навантаження лягає на тьютора, який організовує лабораторний практикум і надає допомогу студентам. Звіт з виконання робіт передається для викладачеві курсу або тьютору.

Таким чином, організація і проведення лабораторних робіт при дистанційному навчанні не виключають безпосереднього спілкування викладача зі студентами, але воно має місце, головним чином, на заключному етапі. При цьому лабораторна робота як організаційна форма навчальної діяльності при дистанційному навчанні передбачає посилення ролі викладача з консультаційного і контролюючого супроводу навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також збільшення самостійної роботи студентів з навчально-методичними матеріалами і, перш за все, з тренажерами. Лабораторні роботи мають яскраво виражену специфіку для різних спеціальностей і навчальних дисциплін, тому з кожної спеціальності і дисципліни повинні бути розроблені особливі рекомендації.

Література

1. <https://www.youtube.com/watch?v=-CtS0oPqhws>

РУДНИЦЬКА Наталія

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА СПЕЦИФІКА ТЕРМІНОЛОГІЇ СФЕРИ АГРОБІЗНЕСУ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Одним із пріоритетних напрямів розвитку світової економіки є аграрна сфера. Вона має створити всі умови для якісного буття і здорового харчування суспільства, спираючись на наукові дослідження в галузі наук про живе, інноваційні технології, аналіз і вплив на процеси світової економіки, підготовку кваліфікованих фахівців, дбаючи при цьому про охорону довкілля і харчову безпеку.

Міжкультурна, особливо професійна, комунікація у глобалізованому економічному просторі сприяє інноваційному характеру продуктивної діяльності агрофахівців, які все більше оперують сучасними термінами, доповнюючи терміносистему аграрної сфери.

Аналіз сфери агробізнесу Франції і специфіки французької термінології становить значний інтерес для досліджень, зауважуючи на схожість соціально-економічних формацій України і Франції, а також той факт, що останні роки ще більше активізувалась плідна співпраця двох країн саме в цій галузі економіки.

Французькі вчені визначають термін як мовну одиницю (слово чи словосполучення), що належить до науково-технічної або професійної сфери вживання, репрезентує її спеціальне поняття, виявляє певну сукупність ознак та утворює терміносистему. Він має бути точним, однозначним, зрозумілим для інших фахівців, а також підтриманий ними з метою багаторазового використання й ідентифікації реалії або процесу, послідовним у своїй концепції [1, 4].

Термін і терміносистема взаємопов'язані поняття. Терміносистема – це система термінів у певній галузі, підгалузі наукового або технічного знання, що обслуговує наукову теорію або наукову концепцію. Джерелами терміносистем є термінології. Але, на відміну від термінології, терміносистема формується не одночасно з формуванням певної науки, а відповідно до етапів формування теорії або теорій цієї науки. [5, 85].

Сам термін "агробізнес" (від фр. *agribusiness*) є калькою-запозиченням з англійської мови і означає сукупність заходів та операцій, пов'язаних із сільським господарством і харчовою промисловістю [3]. Необхідно зазначити що, паралельно із терміном "агробізнес" активно вживаються і такі поняття, як "харчовий (продовольчий) сектор" (від фр. *secteur agroalimentaire*), "продовольча система", "агропромисловість" (від фр. *agro-industrie*), які вживаються як синоніми.

У французькій мові терміносистема сфери агробізнесу – це особлива підсистема економічної терміносистеми, яка номінує процеси, поняття, реалії що існують в аграрному секторі при об'єднанні аграрного, промислового і торгового капіталу, інтеграційні взаємозв'язки сільського господарства і промисловості, наприклад, інноваційна концепція якісного харчування "*du champ à la table*" – "від лану до столу".[4].

Терміносистема сфери агробізнесу характеризується наступними загальними якісними характеристиками:

1. Дефінітивно-інформаційна цілісність. Сукупність термінів охоплює всі поняття даної галузі знань.
2. Номінативність поняття, реалії, процесу, системи, тощо.
3. Стійкість. Але при цьому терміносистема родових понять і термінів є відкритою і доповнюється новими корелятивними термінами.
4. Однозначність. Термінологічне поле визначає єдине можливе значення терміна.
5. Структурованість. Терміносистема має ієрархічну структуру (від концепції, категорій до часткових понять і термінів), відповідно до логічно-змістовних лінгвістичних зв'язків. Як правило, наукова класифікація галузі виступає основою терміносистеми.

За семантичними характеристиками французьку термінологію сфери агробізнесу умовно можна розділити на:

- суто терміни сільського господарства (*agriculture, écosystème, matières premières, milieu naturel*);
- терміни, пов'язані з харчовою і переробною промисловістю (*l'industrie agroalimentaire, matériel agricole, intrants, procédés agroalimentaires, traçabilité, sécurité sanitaire des aliments*);
- економічні і комерційні терміни (*marketing, niveau de business, logistique, vente, taux financière, bourse, cotisation, volitation des prix*);
- терміни природоохоронної галузі (*biocénose, nécromasse, évaluation environnementale, contamination*);
- наукові терміни інноваційного характеру (*nanotechnologies, OGM, biopolymères, imprimante 3D*).

Отже, французька термінологія сфери агробізнесу являє собою незамкнену, розвинену систему, одиниці якої взаємодіють на всіх рівнях з лексичними комунікативними полями інших термінологічних систем.

Література:

1. Christophe Roche. Le terme et le concept: fondements d'une ontoterminologie. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/0801/0801.1275.pdf>.
2. Frank Pervanchon et André Blouet. Lexique des qualificatifs de l'agriculture // Courrier de l'environnement de l'INRA n°45, février 2012, p. 117-136. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www7.inra.fr/lecourrier/assets/C45Blouet.pdf>.
3. Définition de l'agribusiness. Dictionnaire Larousse. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/agrobusiness/1791>.
4. La science au service de la protection des consommateurs: du champ à la table [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.efsa.europa.eu/sites/default/files/corporate_publications/files/EFSA_CB_FR.pdf.
5. Васенко Л., Дубічинський В., Кривець О. Фахова українська мова. Київ, 2008.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ І ВІДМІННОСТІ

Професійна підготовка землевпорядників має дуже важливе значення в умовах ринкової економіки, децентралізації влади та проведення земельної реформи. Під час реформування вищої освіти України особливо актуальним є вивчення досвіду постсоціалістичних країн, які пройшли значний шлях розвитку і стали повноцінними членами ЄС. А дослідження процесу професійної підготовки землевпорядників Польщі цікаве передусім тим, що наші країни мають подібну історію та багато точок дотику в економічному, політичному і соціокультурному вимірі.

Професійною діяльністю у сфері землеустрою в Україні можуть займатися особи, які мають вищу освіту за спеціальностями та кваліфікаціями у галузі знань землеустрою. У даний час підготовка фахівців за галуззю знань «Геодезія та землеустрій» здійснюється вищими навчальними за єдиним напрямом підготовки 6.080101 «Геодезія, картографія та землеустрій». Згідно постанови Кабінету Міністрів України від 29.04.2015р. № 266 «Про затвердження [переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти](#)» були внесені зміни до існуючого напрямку підготовки. Відповідно чого встановлено спеціальність 193 «Геодезія та землеустрій», яку віднесено до галуззі знань 19 «Архітектура та будівництво».

На базі бакалаврів за напрямом «Геодезія, картографія та землеустрій» здійснюється підготовка магістрів за п'ятьма спеціальностями: «Геодезія», «Картографія», «Землеустрій та кадастр», «Оцінка землі та нерухомого майна», «Геоінформаційні системи і технології».

Політичні та економічні перетворення в Польщі створили попит на висококваліфікованих кадрів, підготовлених для роботи в різних галузях соціально-економічного розвитку, відповідальних за належні умови взаємодії між природним середовищем і діяльністю людини. Таких фахівців навчають у вищих навчальних закладах на факультетах геодезії та картографії за спеціалізацією землекористування та планування, галузь знань географія. Навчання закінчується підготовкою та захистом дипломної роботи в області територіального планування та планування землекористувань і магістерським іспитом, після чого студент отримує ступінь магістра географії за спеціалізацією: просторова економіка і просторове планування (*Gospodarce przestrzennej i Planowaniu przestrzennym*).

Метою даної спеціалізації є навчання фахівців для планувальних і конструкторських бюро, агентств регіонального розвитку, уряду, бізнесу та органів місцевого самоврядування та установ, пов'язаних з проектуванням навколишнього середовища та територіального планування, що працюють в місцевих і регіональних системах в нових соціально-економічних умовах.

Освіта фахівця в галузі територіального планування та планування землекористувань здійснюється на основі трьох блоків спеціалізації суб'єктів (А, В, С).

Випускники мають професійне спрямування на регіональне і місцеве просторове впорядкування, спеціалізуються в галузі економічного, просторового і політичного планування в різних просторових масштабах (**гміна**, повіт, воеводство).

Підготовка майбутніх фахівців галузі землеустрою здійснюється в Україні багато років на достатньому рівні, але її слід постійно удосконалювати, беручи до уваги кращі здобутки міжнародного досвіду, окремо досвіду вищих навчальних закладів Польщі.

SAMOILENKO Natalia

TEACHING WRITING, TEACHING CULTURE

Teaching writing in foreign languages inevitably includes dealing with culture-specific aspects of writing. The awareness of the social nature of writing processes and of their dependence

upon sociocultural contexts essentially helps both learners and teachers in their joint efforts targeted at mastering written discourse. The idea of our research developed from the experience of teaching an English academic writing course to Master students in sciences. We introduce the course book materials for developing students' humanities intercultural competence in the process of academic writing teaching, describe the task examples from the text book; it is proved the efficiency and challenges of such a course introduced at Sevastopol State University, Sevastopol, Crimea.

Today's learners have to navigate the world of work, study, and travel among people of diverse language backgrounds and unfamiliar cultures. Language and intercultural communication skills are considered to be basic skills in our globalizing world. So cultural awareness is also a crucial 21st century skill. Being aware of other cultures and how they influence what people say, do or write is a key factor of critical literacy.

Nowdays, the concept English for Academic Purposes (EAP) has been the major driver for the changes in the English as a Foreign Language (EFL) programme at Sevastopol State University (SSU), Institute of Humanities and Pedagogy (IHP), which is one of the institutions of the SSU. Some successful steps have been made in our university towards incorporating academic writing into general English for Specific Purposes (ESP) courses.

The University has always put the importance of shaping intercultural communication with a global extension of education at the forefront and support conducting various international educational and scientific programs.

The language teaching profession's interest in cross-cultural communication has increased during the past few decades. According to Kramsch (1995), this development is due to political, educational, and ideological factors (Kramsch, 1995) [3].

Further exploration of this aspect may be found in many sources. Intercultural communication has been described by a number of language educators, including Chen, Guo-Ming & Starosta, William J. (2005), Stella Ting-Tomey (1999), Cooper, P. J., Calloway-Thomas, C., & Simonds, C. J. (2007), William B. Gudykunst (2003), Guo-Ming Chen and William Starosta (2005) [3].

The primary characteristics of intercultural communication are summarized by James Neuliep. He provides a clear contextual circular model for examining communication within cultural, micro-cultural, environmental, socio-relational, perceptual contexts, and verbal and nonverbal codes, applies the model to the development and maintenance of intercultural relationships, the management of intercultural conflict, intercultural management, intercultural adaptation, culture shock, and intercultural competence [2].

Our research describes an attempt to shift the accent to academic writing in an EL textbook for students. The purpose is to show how general EL course can be taught alongside English academic writing, the place of academic writing in the whole system of textbook materials and show how other tasks contribute to understanding academic writing conventions and developing academic writing skills [1].

The development of English academic writing courses in the universities is a new tendency. The courses are designed to prepare students for careers as international professionals by focusing on the cultural factors that influence communication in international/intercultural relations as well as the rules that proscribe and prescribe behavior.

The students were being asked to publish during their graduate studies, in many cases, especially in the sciences, the need for writing in English for international journals became apparent.

Currently there are many different programs throughout the country. There are MA writing programs, PhD programs in various disciplines, and the addition of a writing component to reading comprehension courses, which are required at the undergraduate level. However, there are no real standards, no common goals. Most writing instructors come from other fields and have had little training in the teaching of academic writing [1].

The Master first year syllabus has the following main features: it places project work at the centre of the learning; it equips the trainees with the full range of skills necessary for writing the

graduation paper; it completes the preparation of the trainees to function as autonomous language learners in their future education and careers; it caters for the needs of both future practitioners and researchers.

The Master first syllabus strives to enable the trainees to approach the most relevant processes of social development, signification and identity formation of the foreign culture(s), so that by communicating about them, they can learn about and compare these processes with what they know of their own, and possibly other, culture(s) [2].

We present the course “Teaching Professionalism and Intercultural Communication”, an advanced course for Master students with a strong language background. The course is based on lecturing, reading materials and practical classes. Its objective is to teach the students how to use their knowledge of teaching foreign languages in a professional environment abroad and adapt to intercultural environments at foreign universities.

The activities in the workshops help the students develop themselves as participants of international programs or as international students, and an improvement in the quality of their overall writing was also perceived by the participants themselves.

As there were no courses in academic writing, PhD advisors were expected to teach their students how to write in English, how to publish, and how to enter the international scientific community.

Didactics materials, which were used for developing intercultural competence of students of humanities, were designed in accordance with principles, substantial for intercultural communication in a professional environment and were components on the basis of which the successive developing intercultural competence was carried out.

From a broader perspective, it is argued that teaching cultural aspects of writing requires sensitivity to socio-ideological contexts of learning and to the changing vision of culture.

References

1. Кузьменкова Ю.Б. Academic project presentations: Student's Workbook: Презентация научных проектов на английском языке: Учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов. / Ю.Б. Кузьменкова – 3-е издание. — М.: Издательство Московского университета. 2011. — 132 с.
2. Яхонтова Т.В. Основи англомовного наукового письма : навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців / Т.В. Яхонтова – [2-ге вид., стер.]. – Львів : ПАІС, 2003. – 220 с.
3. Samojlenko N.B. Building bridges on the web: using the Internet for cultural studies / N.B. Samojlenko // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. – Slovakia, 2013. – Vol. 1. – №. 1. – S. 82-84.

СІЛЮТІНА Ірина

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ШВЕДСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Підвищення вимог до рівня професіоналізму педагогів, розробка європейських критеріїв оцінки якості їх роботи зумовили створення сучасної системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Швеції. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя в процесі навчання іноземної мови досліджували: Е. Андерсон, К. Бруслінг, І. Капустян, Л. Михайлова, І. Москальова, Є. Пасов, Б. Хаммер.

Аналіз принципів організації системи професійної підготовки та навчальних планів надав можливість відокремити такі їх особливості:

- система професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Швеції орієнтована на розвиток особистості, здатної розвивати демократію. Для цього здійснюється надання студентам широких можливостей вибору навчальних закладів, дисциплін, викладачів і формування чіткого розуміння студентами кінцевої мети свого навчання.

Використовується студентське самоврядування, як одна з найважливіших передумов формування громадянського світогляду;

- посилена увага до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов. Шведський вчитель іноземних мов бути експертом в області як національної культури та культури країни досліджуваної мови, так і глобальної європейської культури, країнознавства, він має радо і толерантно ставитися до всіх учнів – представників культурно-неоднорідного сучасного шведського суспільства, що передбачає знання умов соціального життя і умов навчання учнів-мігрантів у Швеції, і на батьківщині;

- посилена увага до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати нові знання продовж усього життя, орієнтація на розвиток мотивації до самоосвіти;

- соціально – гуманітарна направленість підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, виховання здатності майбутнього фахівця встановлення з учнями соціально-психологічного контакту, що забезпечує творчий характер процесу навчання, доброзичливих відносин з учнями в міжособистісному спілкуванні, а також творчих контактів з питань своєї педагогічної діяльності. Складовою частиною сталого розвитку вищої педагогічної освіти Швеції є актуалізація проблеми формування соціальної компетентності майбутнього вчителя;

- посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність;

- розвиток дистанційної освіти. Важливою тенденцією розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов Швеції є забезпечення гнучкості навчання, що часто трактується шведськими вченими як «Зняття просторових і часових обмежень» навчання;

- запровадження навчального стажування студентів у країнах, мова яких вивчається.

Ідея нової гуманістичної парадигми освіти нині є провідним науково-практичним напрямком у педагогічній освіті України, зокрема є підґрунтям профпідготовки вчителів іноземних мов. Для реалізації цієї мети значне місце відводиться проблемі полікультурного виховання студентів, важливість якого актуалізується в сучасних концепціях освіти і виховання в Україні. Так, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» особливу увагу надано прищепленню шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій всіх народів, що населяють Україну; у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті зроблено акцент на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життя і праці у динамічному світі.

Основні засади полікультурної політики Української держави закріплені в Конституції (Основному Законі) України, в Законах «Про національні меншини в Україні», «Про свободу совісті та релігійні організації», «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про об'єднання громадян», Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності, Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, інших чинних документах, а також у міжнародно-правових актах, ратифікованих Верховною Радою України.

Чинні програми з профпідготовки вчителів іноземних мов в Україні передбачають, крім опанування основних мовних і мовленнєвих відомостей, засвоєння студентами позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння, для чого викладаються такі дисципліни, як: «лінгвокраїнознавство», «історія країни (мова якої вивчається)», «географія», «культура країни (мова якої вивчається)», що дозволяють студентам засвоїти відомості про особливості розвитку націй, народностей, що населяють країни Європи та інші країни. Але, вважаємо, що освіта України потребує посиленої уваги до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов.

Таким чином, порівняльний аналіз підходів до професійної підготовки вчителів іноземних мов у Швеції та Україні, показав, що освітні концепції супроводжуються активним пошуком підвищення ефективності педагогічної підготовки вчителя як системи професійних компетентностей.

СОЦІОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОГО ХОРОВОГО АМАТОРСТВА

З позицій системного підходу спрямованість колективної діяльності тісно пов'язана із відображенням багатьох важливих процесів, які існують в сучасному соціально-культурному просторі.

„Сучасний культурний рівень суспільства, - зазначає А. Арнольд, - органічно пов'язаний із свободою людини, її творчою діяльністю, що характеризує ступінь засвоєння нею духовних цінностей” [1, с.44].

Студентська молодь теж сприймає культуру як засіб духовного, інтелектуального, морального, емоційно-естетичного збагачення особистості в процесі її творчої життєдіяльності. Тому культура виступає не тільки як модель вільної творчої діяльності студентства, а й як певна сила їхнього духовного становлення і розвитку, універсальним механізмом адаптації до життя, суспільства, цивілізації.

Ми вважаємо, що хорова культура як цілісність, як система універсальних цінностей теж утверджує себе у соціодинаміці сучасного культурного життя й одночасно має потенційні можливості впливу на студентську молодь шляхом „занурення” її в мистецтво хорового співу.

Хорова музика являє собою художньо-образне відображення суспільно-історичного буття людей; впливаючи на почуття, думки і волю, хорова музика „поряд з іншими видами мистецтв, сприяє духовності людського розвитку” [2, с.52].

Соціокультурна спрямованість діяльності студентського аматорського хорового колективу будується на засадах збереження, творення і маніфестації духовних цінностей, що акумулюються у хоровому мистецтві з одночасним збагаченням аксіологічної сфери самосвідомості кожного його учасника.

«Здобутки різних форм суспільної свідомості, - підкреслює В. Мазепа, - засвоюються людиною як її світогляд і система ціннісних орієнтацій та соціальних норм, і як чисельні наукові та спеціальні знання, а також моральні принципи поведінки. Синтезуючим початком духовного змісту особи виступає її світогляд» [3, с.196].

Активно-діяльнісна цілеспрямованість світогляду особи зумовлена тим, що через світогляд у пізнавальному процесі бере участь її суспільна «єдність», весь концентрований життєвий досвід і того соціального середовища, з яким вона взаємодіє. Особливого значення набуває суб'єктивний аспект світоглядного ставлення, той, за виразом О. Спіркіна, «світоглядний імператив переконань», який є «стрижнем реальної поведінки особи» [4, с.275].

Глибока переконливість в доцільності, правильності, істинності тих позицій, які покладені в основу всієї сфери духовного життя особи, – тобто способу її мислення, настрою почуттів, характеру, волі, естетичного ставлення - складають у сукупності цілісність і якісну визначеність особи. Через естетичне ставлення мистецтво формує гармонійну єдність помислів і вчинків людини, наповнює суб'єктивне переживання нею навколишнього світу суспільно значущим смислом. Тому і художня творчість конкретизується через формування, підпорядкованих мистецькому впливові моментів і складових, світогляду особи. Духовно-моральна, естетична специфіка мистецтва позначається тим, що художньо-образний змістовний компонент того чи іншого твору переходить у світогляд особи як її естетичне, моральне, духовне ставлення до дійсності. Мистецтво освоює світ художньо, через естетичне ставлення до нього і тому формує естетичний аспект світогляду. Мистецьке відтворення світу виявляє себе у змісті побудови певного завершального художнього образу, в якому відображена дійсність, що поєднується із власним світобаченням і світосприйманням особи а також в усвідомлюваному прагненні до творення естетичного (у поєднанні з духовним, моральним, етичним) змісту власного життя, що зумовлюється змістом форм та продуктів мистецького творення.

Типові форми організації діяльності в студентському аматорському хоровому колективі доповнюються іншими, що притаманні культурно-дозвілєвій сфері й найбільш пристосовані саме для активізації творчості, залучення студентів до практичної реалізації набутих знань і умінь в різних видах художньо-творчої діяльності, для оприлюднення предметних результатів своїх творчих зусиль та самореалізації. Особливої популярності набувають культурно-мистецькі заходи, в яких приймають участь самодіяльні колективи, святкові заходи, тематичні вечори, тижні культури, студентські фестивалі мистецтв, огляди студентської художньої творчості, конкурси хорового мистецтва за участю аматорських колективів та інші, що виникають у процесі організації культурного дозвілля студентів.

Література

1. Арнольд А.И. Цивилизация грядущего столетия (Культурологические размышления). – М.: Грааль, 1997. – 328с.
2. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве. Сб. статей /Сост. и коммент. А.Павлова-Арбенина. – Л.: Музыка, 1980. – 216с.
3. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання. – К.: Наукова думка, 1974. – 216с.
4. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 28с.

СЕЛИЩЕВА Ірина

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

Характерною ознакою сучасного європейського демократичного суспільства є його відкритість, тому викладання історії ґрунтується насамперед на правдивому викладі фактів минулого. Українське суспільство сьогодні теж прагне відкритості, усвідомлення свого минулого на основі реальних фактів. Проте, історія як наука не належить до числа абсолютно точних, раціональних, безпристрасно об'єктивних, а історична освіта завжди була інструментом формування національної свідомості і світогляду особистості. У процесі вивчення історії та суспільствознавства відбувається формування громадянської позиції учнів, і сьогодні, у контексті подій в Україні, відчувається потреба в формуванні сталих гуманістичних переконань, які могли б протидіяти пропаганді та різного роду впливам на свідомість. Історична освіта готує учнів до адекватного сприйняття сучасного і майбутнього в контексті минулого, на його основі. Досягти цієї мети можна лише за умови залучення учнів до активної участі в навчальному процесі.

Сьогодні актуальними підходами в сфері історичної освіти є багатоперспективність і критичне мислення. Серед тих, хто долучився до дослідження проблеми слід назвати зарубіжних: А. Еккера, Х. Кріїнса, Р. Страдлінга, а також вітчизняних дослідників, серед яких: К. Баханов, В. Мисан, О. Пометун, О. Сахновський, С. Терно та інші. Однак, проблема багатоперспективності в історичній освіті хоча і була предметом дослідження багатьох науковців, потребує уваги через відсутність фундаментальних досліджень і невирішеність проблеми в цілому.

Досить ретельно до вивчення багатоперспективного підходу у викладанні історії підійшов О. Сахновський. На основі ретельного аналізу наукового доробку зарубіжних та вітчизняних дослідників, він констатує, що «багатоперспективність дає можливість зрозуміти, що історичний процес розвивається нелінійно, суперечливо, завжди має кілька альтернатив. З дидактичної точки зору він зорієнтований на максимально об'єктивну оцінку історії і відображає сучасний стан історичної науки. Його застосування дає змогу розвивати історичне і критичне мислення, а також такі соціальні якості особистості, як: громадянськість, соціальну справедливість, сприяє вихованню демократичних цінностей тощо». Отже, такий підхід перетворює історію з тексту для заучування на предмет для роздумів, «привчаючи учня до критичного аналізу й самостійного формулювання власної позиції» [3].

Досліджуючи багатоперспективність, В. Мисан акцентував увагу на тому, що багатоперспективність тісно пов'язана з розвитком критичного мислення. Вона є основою

критичного мислення, тому використання багатоперспективного підходу в змісті шкільних курсів історії автоматично вплине на застосування методики розвитку критичного мислення в сучасній системі навчання історії .

Аналізуючи поняття «критичне мислення» в психолого-педагогічній науці, К. Пилипюк дійшов висновку, що воно має різні тлумачення і розуміється як методологічно свідоме мислення, скептицизм, рефлексивне мислення, соціальний процес [1].

О. Пометун вважає, що критичне мислення – це здатність ставити нові питання, добирати різноманітні аргументи, приймати незалежні, продумані рішення [2].

На думку С. Терно, «критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь впевненості, з якою ми це робимо» [4].

До основних рис критичного мислення учений відносить такі уміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) ухвалювати обґрунтовані рішення; 3) давати (оцінку позитивних та негативних рис) як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) спрямованість на результат.

Наголосимо, що критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, щоб сформулювати думку, ґрунтуючись на об'єктивних даних, сформулювати обґрунтовані судження та прийняти виважені рішення щодо неї. Отже, мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини.

Використання багатоперспективного розгляду подій минулого сприяє розвитку критичного мислення учнів, надає можливість розвивати здатність аналізувати, зіставляти факти історії у інтерпретації різних авторів та з різних джерел, робити висновки на основі такого аналізу, виховуючи тим самим свідомого громадянина країни. Уміння критично мислити особливо важливо зараз, коли постійно в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості.

Література

1. Пилипюк К. М. Формування критичного мислення особистості в контексті європейського освітнього процесу [Електронний ресурс] / К. М. Пилипюк. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ttmniv_2013_33_20.pdf
2. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2012. – № 1. – С. 3–7.
3. Сахновський О. Є. Багатоперспективність у викладанні історії / О. Є. Сахновський // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2013. – Вип. XXXV. – С. 382–386.
4. Терно С. О. Роль критичного мислення у громадянському вихованні на уроках історії / С. О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2013. – Вип. XXXV. – С. 374–382.

СМОЛЯРЧУК Олена

СКЛАДАННЯ ПРОФІЛЬНОГО ЕКЗАМЕНУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ЯК ВАГОМА МОТИВАЦІЯ ЇЇ ВИВЧЕННЯ (на прикладі Ханчжоуського університету)

Навесні 2015 р. нами було проведено опитування студентів Ханчжоуського педагогічного університету на тему: “Аспекти викладання та вивчення англійської мови в китайських університетах”. У цьому опитуванні взяли участь 26 студентів першого курсу бакалаврату, 28 студентів третього курсу бакалаврату і 36 студентів магістратури (п'ятий курс). У нашому дослідженні акцентуємо увагу на тому, як впливає складання профільного екзамену з англійської мови на вивчення цієї мови студентами.

Студенти 1-го курсу вказали, що вони повинні скласти такі іспити протягом їхнього навчання в університеті: “СЕТ-4”, “СЕТ-6”, “ЕМТ-4”, “ЕМТ-8”, “ТЕМ-4”, “ТЕМ-8”, “English level four”, “English level six”, “English level eight”. Щодо питання “Чи впливає це на те, як Ви вивчаєте англійську мову?”, 15 студентів відповіли “Так”, 9 студентів відповіли “Ні”, 2 студенти не відповіли на це питання.

На питання “Як це впливає на те, як Ви вивчаєте англійську мову?”, відповіді були такими:

- 1) “Я повинен виділяти свій вільний час, щоб підготуватися до нього”;
- 2) “Мені потрібно слухати матеріали з англійської мови частіше і більше робити вправ, тоді я можу отримати гарну оцінку”;
- 3) “Я повинен зосередитися на вивченні англійської мови для того, щоб скласти іспит, а не просто вивчати її для задоволення і використання”;
- 4) “Запам’ятовувати набагато більше слів”;
- 5) “Ми повинні здати багато тестів, щоб отримати вищий бал”;
- 6) “Я повинен повторювати більше слів”;
- 7) “Це заохочує мене вивчати англійську мову і дозволяє мені зрозуміти на якому я знаходжусь рівні”;
- 8) “Я можу навчитись практикувати більше навичок і вони можуть збагатити мій словниковий запас”;
- 9) “Ми повинні робити більше вправ”;
- 10) “Коли я вивчаю англійську мову, у мене є ціль”.

Студенти 3-го курсу зазначили, що вони мають скласти такі іспити протягом їхнього навчання в університеті: “ТЕМ-4”, “ТЕМ-8”, “СЕТ-6”, “College English Test-6”, “BEC”.

Щодо питання “Чи впливає це на те, як Ви вчите англійську мову?”, 14 студентів відповіли “Так”, 11 студентів відповіли “Ні”, 3 студенти не дали відповіді на це питання. Ті студенти, що відповіли “Так”, охарактеризували, як це впливає. Їхні відповіді були такими:

- 1) “Конкретна мета”;
- 2) “Зазвичай я вчив/вчила англійську мову нерегулярно, тест дасть змогу підвищити практику в аудіюванні, читанні, письмі.”;
- 3) “Підвищити мої навички з англійської мови”;
- 4) “Я повинна повторювати вивчені слова та вчити багато нових слів”;
- 5) “Я буду вчити англійську мову перед екзаменом”;
- 6) “Вчу багато слів та роблю вправи”;
- 7) “Більш цілеспрямовано, ігнорую вимову”.

Студенти 5-го курсу назвали, які іспити з англійської мови їм потрібно скласти під час навчання в університеті: “ТЕМ-4”, “ТЕМ-8”, “СЕТ-4”, “СЕТ-6”.

Щодо питання “Чи впливає це на те, як Ви вчите англійську мову?”, 23 студенти відповіли “Так”, 12 студентів відповіли “Ні”, 1 студент не відповів на це питання. Ті студенти, які відповіли “Так”, пояснили, як саме це впливає. Їхні відповіді були такими:

- 1) “Вчуся як добре скласти тест”;
- 2) “Приділяю більше уваги словниковому запасу, читанню”;
- 3) “Запам’ятовую слова чи правила граматики”;
- 4) “Ми вчимо методіку навчання англійської мови, словниковий запас, лінгвістику”;
- 5) “Я повинен зробити багато чого заради екзамену, а не задля своїх інтересів”;
- 6) “Практика усної англійської мови”;
- 7) “Це створює спеціальну ціль щоб вчити англійську мову”;
- 8) “Мотивує мене старанно вчитися та оцінювати мої навчальні результати”;
- 9) “Запам’ятовувати більше лексики, більшу увагу звертати на граматику, фокусуватись на розвитку навичок письма”;
- 10) “Це нагадує мені про те, що я маю навчатись весь час і приділяти увагу моему розвитку в цій спеціальності”;

- 11) “Активізує мене”;
- 12) “Орієнтація на тест”;
- 13) “Я повинен/повинна вчитися та застосовувати деякі навички, щоб справитися з цими тестами. Також я маю виконувати деякі вправи, щоб підготуватися до них”;
- 14) “Завдяки тестам ми можемо перевірити, наскільки добре ми засвоїли матеріал та що ми збираємося робити далі”.

Виходячи з вищезазначеного, можна констатувати, що для більшості студентів 1-го, 3-го та 5-го курсу необхідність складання профільного екзамену впливає на те, як вони вчать англійську мову.

СОЛОВЙОВА Олена

DIFFERENT SCIENTIFIC VIEWS ON THE STRUCTURE OF CREATIVE POTENTIAL

Jean Piaget, a Swiss philosopher and scientist said at the Cambridge School Conference on Progressive Education that "the principal goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done; men and women who are creative, inventive and discoverers, who can be critical and verify, and not accept, everything they are offered." Present situation in a Ukrainian society sets an immediate objective before theorists and practitioners to improve the quality of education. That is why researchers do a big work in searching successful tactics and techniques to develop skills and abilities which will enable future English teachers to fully realize their potential, in particular a creative one. First, it is necessary to consider the structure of this phenomenon. There are many scientific views on the structure of creative potential. For some, creative potential contains originality, flexibility, fluency, productivity. For others, it consists of lateral thinking, flexible thinking, intellectual fair-mindedness and so on. In our opinion one the components of creative potential is the ability to think, critically and creatively. In this case Bloom's Taxonomy sheds light on the issue of creative thinking, specifically its cognitive domain.

First, it labored the argument that creative thinking as well as critical one can be taught, it is not what a person is born with (though we strongly believe that there are cases when people are gifted with this ability).

Second, the Taxonomy Table when used while planning and giving a lesson will enable learners who are non speakers to create thoughts, arguments and beliefs in English.

Finally, the highest level of Bloom's Taxonomy is evaluation and accordingly creating, that is creating a thought, an idea, a solution, etc. In other words, due to creative and critical thinking we can be original and why not flexible.

Literature

1. Quotes about Critical Thinking. Jean Piaget, Swiss philosopher and scientist "Education for Democracy," Education for Democracy: Proceedings from the Cambridge School Conference on Progressive Education, 1988 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.procon.org/view.resource.php?resourceID=001926> .Назва з екрану. – 17.10.2015
2. Bloom's Taxonomy. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:[http://oregon.edu/instruct/coursedev /models/id/taxonomy/#table](http://oregon.edu/instruct/coursedev/models/id/taxonomy/#table). Назва з екрану. – (08.01.2016)

СОПІВНИК Руслан

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В АГРАРНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У ХХІ ст., в у мовах наростання терористичних загроз, поглиблення глобальної екологічної та економічної криз, гострого дефіциту вичерпних ресурсів, насамперед прісної води та енергоносіїв, продовження життя людського роду на планеті Земля можливе за

умови дотримання народами світу норм і правил гуманістичної етики, моральних принципів, орієнтації молоді на абсолютні і національні цінності. Усе це залежить у значній мірі від виховання.

А що ж є результатом виховання? У цілому ми знаємо, що виховання – це процес формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, а особистість – це людина у сукупності її соціальних рис і властивостей (якостей), тому результатом вихованості будуть сформовані особистісні якості.

Які ж соціально значимі якості особистості людини можна виділити? Серед них: моральність, інтелектуальність, патріотизм, відповідальність, наполегливість, працелюбність, чесність, справедливість, комунікабельність, гуманність, мужність, громадська активність, ініціативність, емпатійність, любов до природи, гідність, професійність, дипломатичність, толерантність, стресостійкість тощо.

Що таке особистісна якість? Це здатність людини поводитись подібним чином у широкому діапазоні ситуацій (Р. Кеттел). Моральна, чесна людина буде чесною у магазині, на роботі, у стосунках з батьками, друзями, недругами, у бізнесі, спорті, навіть в Африці.

Часто виховання ототожнюють із виховання ціннісного ставлення до дійсності. Ціннісне ставлення – це такий зв'язок людини з різними предметами і явищами дійсності, що характеризується усвідомленням їх значимості, емоційно-позитивною оцінкою та виявляється у соціально-корисній діяльності суб'єкта. Це коли людина бачить у певних об'єктах, предметах, сутностях особисту, загальнолюдську чи національну значимість. Певні предмети і явища об'єктивного світу оцінюються людиною крізь призму добра і зла, істини чи хибності, краси чи потворності, допустимого чи забороненого, справедливого чи несправедливого, піднесеного чи нищого, морального чи аморального. У результаті, такі предмети набувають вартості чи девальвуються, тобто визначається, що є добрим чи поганим, красивим чи потворним, важливим чи малозначимим.

Цінності опредмечуються у кодексах поведінки, нормах і правилах моралі, соціальних і педагогічних вимогах, живописі, літературі, поезії, кінематографії, культурі засвоюються людиною і стають якостями її душі.

Головний суб'єктом виховання в аграрному вищому навчальному закладі є наставник академічної групи. В. О. Сухомлинський підкреслював: «Вихователь – це особа, яка за дорученням народу має повсякденний доступ до найдорожчого народного багатства – душі, розуму, думок, почуттів дітей, підлітків і юнацтва. Перед ним, з одного боку, моральні цінності, створені, вистраждані протягом століть, з другого – багатство народу, його майбутнє, його надія – молоде покоління. Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людина» [1].

У структурі особистості майбутнього фахівця агропромислової галузі, який є представником біономічних професій типу «людина-природа» важливою є екологічна культура, яка формується у процесі екологічного виховання – коли у людини розвивають здатності гармонійного співжиття з живою матерією довкіллям. Зміст екологічного виховання полягає в усвідомленні того, що світ природи є середовищем існування людини, тому вона має бути зацікавлена в збереженні його цілісності, чистоти.

Під екологічною культурою слід розуміти інтегративну якість особистості, що є частиною її загальної культури, включає усвідомлені потреби в гармонійному співжитті із природою, розумінні нероздільної цілісності людини, як частини біосфери, передбачає наявність глибоких екологічних знань, умінь і навичок екологобезпечної поведінки із застосуванням опанованого комплексу заходів із санації природного середовища.

Сучасні біотехнології у веденні агрогосподарства не можна ввіряти аморальній людині, яка молиться «Золотому тельцю» – це небезпечно для майбутнього планети Земля. Генна інженерія, зміна автентичності живої природи згубно позначається на людині й перспективах її виживання. У підготовці майбутніх фахівців АПК слід послуговуватись філософсько-педагогічним принципом Йонаса, який гласить: «Людство має існувати», а

філософія сталого розвитку суспільства вимагає, щоб у природі зберігався баланс, а її ресурси використовувались темпами, що дозволяють їм відновлюватись.

Часто доводиться чути від наставників академічних груп про перевантаженість роботою. Існує простий спосіб вирішення цієї проблеми. Наставник академічної групи не може бути перевантажений якщо він використовує методику А. С. Макаренка і формує колектив академічної групи, у результаті чого частина обов'язків передається активу, або дієвим органам студентського самоврядування, а потім відбувається перехід студентів на рівень самовиховання. А. Макаренко писав: «Якби хто-небудь запитав мене як би я міг в короткій формулі визначити сутність мого педагогічного досвіду, я б відповів: «Якомога більше вимог до людини та максимум поваги до неї» [2]. Вимога не може бути половинчастою, вона повинна бути чітко визначена без поправок і пом'якшень.

Література

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. – Т.4. – К. : Рад. шк., 1976. – 640 с.
2. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / Антон Семенович Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 333 с.

СПИВАКОВА Інна

МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ГОЛОВНИЙ МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Потреба в модернізації методичної роботи в школі є актуальною. Нині важливим завданням методичної роботи навчального закладу стає забезпечення реалізації сучасних пріоритетів освітньої політики, допомога вчителям у досягненні нових рівнів професійної діяльності, науково-методичний супровід інноваційних процесів, які і забезпечують сучасну якість шкільної освіти.

За останні роки відбулася переорієнтація шкільної освіти з структурно-кількісного, знанневого підходу на особистісно-зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний, які засновані на оцінці значущості отриманої освіти для розвитку кожного конкретного учня, його соціалізації та самореалізації. Такий підхід зумовлює необхідність удосконалення методичної роботи як головного механізму забезпечення якості шкільної освіти.

Організація методичної роботи в минулому, а зазвичай і сьогодні, має дещо розмиті цілі «підвищення майстерності вчителя», вона не має чітко вираженої орієнтації на продуктивний, випереджаючий характер організації методичного супроводу інноваційного освітнього процесу у навчальному закладі, на постійний розвиток професійної компетентності вчителя. Методична робота з її традиційними цілями і формами роботи не задовольняє потреби у якісній шкільній освіті не лише державу, суспільство, але самих педагогів, які прагнуть працювати у режимі розвитку, оперативно та ефективно вирішувати психолого-педагогічні проблеми освітнього процесу, які виникають у школі, тому актуальним постає питання модернізації методичної роботи, яка є сполучною ланкою між життєдіяльністю педагогічного колективу, державною системою освіти, психолого-педагогічною наукою, перспективним педагогічним досвідом розвитку школи.

Методична робота в школі завжди була предметом уваги науковців, зокрема Л. Даниленко, Е. Зеєра, І. Колесникової, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, Е. Рогова, В. Серікова, В. Синенка, А. Щербакова та ін. Науковці, досліджуючи різні аспекти методичної роботи, сходяться на тому, що методична робота в школі визначається як цілісна, заснована на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу, система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи в цілому та удосконалення якості навчально-виховного процесу.

Модернізація методичної роботи повинна забезпечити оновлення, зміни, усіх компонентів шкільної методичної роботи, а саме: мети, завдань, змісту, форм і методів її організації.

Основною метою науково-методичної роботи є покращення якості шкільної освіти шляхом підвищення професійної компетентності вчителів та вирішення інноваційних проблем в освітньому процесі, інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Для реалізації поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: створити єдиний інформаційний простір для регулювання інформаційних потоків управлінської та науково-методичної документації, концентрації передового педагогічного досвіду інноваційних досягнень в освітній практиці школи; забезпечити ефективну і оперативну інформацію про нові методики, технології, організацію та діагностику навчально-виховного процесу; сприяти створенню програмно-методичного і наукового забезпечення навчально-виховного процесу, умов для впровадження і поширення позитивного педагогічного досвіду, інновацій, науково-дослідних, дослідно-експериментальної та інших видів діяльності; забезпечити проведення діагностичних та атестаційних процедур для об'єктивного аналізу процесу розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу й досягнутих результатів, стимулювати педагогічну творчість; сприяти організації раціональної педагогічної праці, саморозвитку педагогів та учнів.

Досягнення якості шкільної освіти неможливо без організації дослідницької і експериментальної роботи вчителів по створенню та впровадженню у педагогічну практику різних освітніх нововведень, які дозволять, з одного боку, підвищити професійну компетентність вчителів, з другого, вирішити актуальні проблеми освітнього процесу в школі.

Управління науково-методичною роботою на основі таких сучасних наукових підходів, як системно-діяльнісний, синергетичний, програмно-цільовий, компетентнісний, особистісно-зорієнтований, аксіологічний інтегрується в загальну систему управління школою. Процес управління методичною роботою можна визначити як безперервну послідовність дій, здійснюваних посадовими особами, органами управління, структурними підрозділами школи, спрямованих на забезпечення якості освіти за допомогою підвищення професійної компетентності педагогів і вирішення інноваційних проблем освітнього процесу.

Результати методичної роботи відповідно до її двоєдиної мети визначаються рівнем підвищення професійної компетентності педагогів та вирішенням інноваційних психолого-педагогічних проблем, які в свою чергу мають забезпечити підвищення якості освітнього процесу у ЗНЗ. Таке розуміння результатів науково-методичної роботи сприятиме: вдосконаленню програмно-методичного супроводу реалізації освітньої програми школи; інноваційному розвитку освітнього процесу, який передбачає вирішення актуальних психолого-педагогічних проблем життєдіяльності школи.

СТАРОСТА Володимир

ТЕСТУВАННЯ В ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ В УКРАЇНІ

У сучасних умовах тестування стає важливим інструментом в освітньому процесі та предметом численних педагогічних досліджень.

Тестування дослідники трактують як процес і результат педагогічних вимірювань, засіб педагогічної діагностики та контролю за навчальним процесом, різновид педагогічних технологій, що включає: тест як інструмент педагогічного вимірювання; процедуру, алгоритм, засоби використання цього інструменту для об'єктивізації ефективності, репрезентативності вимірювання рівня навченості; програмну обробку та інтерпретацію результатів тестування [1].

Вивчення сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури

дозволяє виокремити численних дослідників проблем контролю навчальних досягнень учнів/студентів та тестування, зокрема: В. Аванесов, А. Анастасі, Ж. Байрамова, В. Беспалько, О. Бугайов, І. Булах, Т. Ільїна, К. Інгенкамп, М. Кларін, Є. Коршак, О. Ляшенко, О. Петрашук, Дж. Равен, С. Раков, Ю. Романенко, Т. Тализіна та ін.

Різні аспекти вивчення тестування можна виати в багатьох авторів дисертаційних досліджень, наприклад: В. Ландсман (системна організаційно-педагогічна діяльність із впровадження зовнішнього стандартизованого тестування в Україні); О. Масалітіна (педагогічні умови ефективності застосування тестів успішності як засобу контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів); О. Петрашук (теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів; Л. Плетньова – лінгводидактичні засади системи тестів з морфології української мови в основній школі; О. Чаркіна (педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом) та інші.

Таблица 1

Дисертаційні дослідження у галузі тестування в Україні (1995-2011 рр.)

Роки	Загальна кількість захищених дисертацій (пед. та техн. науки)	Пед. науки	Спрямованість змісту в галузі педагогічних наук		
			ЗНЗ	ВНЗ	Зарубіжний досвід
1995	3	3		3	
1996	1	1	1		
1997	2	2	2		
1998	1	1		1	
1999	2	2	2		
2000	5	4	3	1	
2001	3	3	1	2	
2002	3	1		1	
2003	3	2	1	1	
2004	4	1	1		
2005	3	3	2	1	2
2006	4	4	2	2	
2007	2	2	1	1	
2008	10	5	2	3	1
2009	7	2		2	
2010	8	5	2	3	1
2011	4	2		2	
1995-2011	65	43	20	23	4

Нами проведено огляд дисертаційних досліджень в Україні (1995-2011 рр.), що мали за предмет дослідження саме тестування (педагогічні та технічні науки) чи одним із дослідницьких завдань було розробка та застосування педагогічних тестів. Використано електронний ресурс Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. Результати представлено у табл. 1 за роками – кількість дисертаційних досліджень, а також спрямованість змісту в галузі педагогічних наук на вивчення тестування в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), вищих навчальних закладах (ВНЗ) та аналіз зарубіжного досвіду в т.ч.

На основі проведеного дослідження можна сформулювати такі висновки наступне:

- тестування упродовж кінця ХХ початку ХХІ століття є достатньо поширеним предметом педагогічних досліджень в Україні, проходить створення національної школи з педагогічних вимірювань, загальна позитивна динаміка щодо зростання кількості

досліджень в галузі тестування, хоча їх кількість, з нашого погляду, не можна вважати достатньою;

- кількість дисертаційних досліджень за спрямованістю змісту щодо загальноосвітніх та вищих навчальних закладів у цілому збалансована (сума за 1995-2011 рр. у галузі педагогічних наук відповідно 20 та 23);
- незначна кількість дисертаційних досліджень, які спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду (нами виявлено тільки чотири роботи). Отже, з нашого погляду, доцільно більш широко вивчати досвід інших країн, де педагогічне тестування ефективно застосовують тривалий час.

Література

1. Чаркіна О.А. Педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О.А. Чаркіна. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.

СУК Аліна

ПРОВІДНІ ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ АГРОЕКОЛОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Сучасний стан здоров'я нації спонукає всі прогресивні сили суспільства до активізації здорового мислення і пошуку шляхів здорового способу життя.

Дослідженнями встановлено, що здоров'я людини лише на 7-8% залежить від успіхів охорони здоров'я і більш ніж на 60% від способу життя. Здоров'я - це політика, в якій закладено наше майбутнє. Все це підтверджує необхідність цілеспрямованого управління здоров'ям. Перед педагогами, батьками та громадськістю стоїть завдання виховання здорового покоління.

Погіршення показників здоров'я молодіжного контингенту населення країни ставить перед адміністрацією будь-якого навчального закладу проблему пошуку нових, більш сучасних, доступних і ефективних форм і методів роботи, при яких освіта сприятиме формуванню культури здоров'я, а не його втрати.

Тому в якості основи нашої діяльності зі здоров'язбереження стала розробка моделі, що сприятиме формуванню культури здоров'я у студентів агроєкологічного коледжу.

Метою даного моделювання є організація такого навчально-виховного простору, в якому будуть формуватися індивідуально-психологічні та спеціальні здібності студентів до самоорганізації, саморозвитку і самопізнання в нових освітніх та інших системах.

Модель навчально-виховного процесу включає в себе: організацію стабільного функціонування всіх компонентів освітнього простору, забезпечує засвоєння студентами теоретичних основ саморозвитку, самовизначення, самопізнання, а значить формування досвіду діяльності з розвитку особистості студента; створення полікультурного, розвиваючого середовища, вироблення й засвоєння всіма учасниками навчально-виховного процесу основоположних особистісних цінностей, що забезпечують акмеологічний саморозвиток людини; здійснення педагогічної підтримки і супроводу розвитку студента, які реалізуються за його активної участі, що володіє навичками самооцінки і саморегуляції; розширення педагогічного простору освітнього закладу за рахунок встановлення відносин з різними соціальними інститутами, органічного поєднання можливостей основної та додаткової освіти, створення системи взаємодії з працівниками коледжу, як референтною групою спілкування.

Перехід на нову гуманістичну парадигму педагогічного знання вимагає розгляду педагогічного процесу як ціннісно-орієнтованої взаємодії обох його суб'єктів - викладача та студента - як живих сформованих "підсистем", з вже наявним у кожного до входження в заданий освітній простір з мінливим особистісним (суб'єктним) досвідом, що включає вже сформоване структуроване знання, і живе, трепетне, "олюдене" знання. Г.А. Засобіна в

логіці особистісно-орієнтованого підходу визначає педагогічний процес як складну багатогранну розвивається (динамічну) систему, в центрі уваги якої людина у всьому різноманітті її проявів, самостійно вибирає стратегію свого життя і діяльності, узгоджує свої наміри з іншими, що дозволяє іншим бути вільними настільки, наскільки сам відчуває себе вільним. Ми візьмемо це поняття за основу, так як воно найбільш гармонійно відображає необхідність і можливість реалізації педагогічного процесу з позиції здоров'язбереження.

Дидактична модель санітарно-гігієнічної освіти студентів агроекологічної галузі, що включає в себе чотири основні блоки (цільовий, теоретичний, науковий і результативний), побудована нами на основі педагогічних принципів: здоров'язбереження, природовідповідності, гуманізації, культуровідповідності, орієнтації на самоорганізацію студентів; превентивності; соціальної відповідності, неперервного загального та професійного розвитку особистості.

ТЕПЛА Оксана

ВИКОРИСТАННЯ СВІДОМО-ПРАКТИЧНОГО МЕТОДУ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Навчання іноземних студентів української мови пов'язане з багатьма невирішеними проблемами, що зумовлено низкою чинників, серед яких відсутність державної політики щодо навчання української мови як іноземної, недостатня розробленість методики навчання української мови як іноземної, невідповідність кількості та якості підручників з української мови для іноземців потребам навчання. Наявні проблеми і в підготовці фахівців: викладачі української мови, як правило, не мають досвіду роботи з іноземцями. Нині важливо визначити методичні засади саме української мови як іноземної.

Мета дослідження – проаналізувати можливості використання свідомо-практичного методу у навчанні української мови як іноземної.

Концепцію означеного методу можна представити у вигляді положень, визначених як психологічні принципи навчання:

1. Мова як засіб комунікації – це цілеспрямована взаємодія між тими, хто навчається.
2. Комунікація – це творчий процес, а не оперування заздалегідь сформованими вміннями та навичками.
3. Основна увага в роботі має бути спрямована на розвиток у студентів іншомовного мислення і почуття мови, що вивчається.
4. Навчання чотирьох видів комунікативної діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання) має здійснюватися одночасно.
5. Свідоме, творче використання мови в різних комунікативних ситуаціях забезпечує знання системи мови.
6. Зміст презентованого матеріалу має бути значимим для тих, хто навчається.
7. Оскільки поняття, позначені словами двох різних мов, рідко збігаються, то ні переклад, ні наочна семантизація не можуть бути достатньо ефективними способами пояснення іншомовних слів. Для цього необхідно тлумачити (роз'яснювати) поняття, позначувані словами.
8. Відпрацювання навичок є основою іншомовної діяльності, на яку варто відводити більшу частину навчального часу (не менше ніж 85%), а на повідомлення студентам теоретичних відомостей не більше ніж 15% часу.

Методологічні та дидактичні принципи є основоположними для будь-якого методу навчання. В основі навчання відповідно до свідомо-практичного методу покладено такі методичні принципи: комунікативна спрямованість навчання, або принцип активної комунікативності; свідомість у навчанні української мови як іноземної; функціональний підхід до відбору і презентації мовного матеріалу; ситуативно-тематичний принцип організації мовного матеріалу; принцип концентричного розташування навчального матеріалу; принцип комплексності; принцип обліку рідної мови студентів.

Принцип комунікативності характеризується повною відповідністю процесу навчання реальній мовній комунікації.

Суть принципу свідомості у навчанні української мови як іноземної полягає в тому, що засвоєння навчального матеріалу має відбуватися на основі його розуміння і осмислення студентами, а не шляхом механічного заучування.

Необхідність функціонального підходу до відбору та презентації навчального мовного матеріалу визначається комунікативними потребами навчання. Суть цього принципу полягає в тому, що мовний матеріал у вигляді лексичних одиниць і морфологічних форм необхідно вводити в мову відразу, тобто подавати в межах речень.

Ситуативно-тематичний принцип організації навчального матеріалу полягає у відборі мовного та мовленнєвого матеріалу і представленні його в моделях і мовних зразках, що співвідносяться з темами і ситуаціями спілкування.

Принцип концентричного подання матеріалу передбачає організацію лексико-граматичного матеріалу у декількох замкнутих циклах. Кожен цикл (концентр) становить підґрунтя для подальшого вивчення мови, але вже на більш високому рівні.

Завдяки такій організації навчального матеріалу студенти опановують одні й ті ж граматичні категорії або лексичні значення неодноразово в різних концентрах, але на більш високому рівні й у строгій відповідності зі сферою спілкування та вживання. Наприклад: дієслово *допомагати* в конструкції *викладач допомагає мені* може бути засвоєно в першому концентрі в межах розмовно-побутової сфери спілкування; словосполучення *надавати допомогу* в конструкції *державні організації надають допомогу* стосується офіційно-ділової сфери спілкування; словосполучення *надати допомогу* (*хворому було надано допомогу*) – в третьому концентрі стосовно сфері професійного спілкування.

Принцип комплексності передбачає спільне, паралельне засвоєння всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Принцип обліку рідної мови студентів передбачає, що під час добору, організації та презентації навчального мовного та мовленнєвого матеріалу повинні враховуватися труднощі української мови. При цьому головна увага приділяється явищам, що або відсутні в рідній мові студентів, або різняться у формах і способах вираження.

Вищезазначене дає змогу дійти висновку про те, що описані вище принципи роблять свідомо-практичний метод універсальним і ефективним для навчання української мови як іноземної в умовах мовного середовища.

ТЕРЕЩЕНКО Тетяна

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

В умовах глибоких соціальних економічних, культурних, політичних та духовних перетворень, що відбуваються в Україні постає гостра потреба в фахівцях із соціальної роботи, які здатні добре орієнтуватись та адекватно реагувати на соціальні проблеми сьогодення, надавати комплексну допомогу населенню, створювати сприятливі умови для саморозвитку особистості та виконують різноманітні завдання пов'язані із захистом населення.

Питання підготовки фахівців із соціальної роботи стоїть достатньо гостро, оскільки відбувається реформування системи вищої освіти. Змінюються спеціальності, удосконалюються стандарти та плани підготовки фахівців, запроваджуються інноваційні технології навчання, для того, щоб майбутній фахівець умів адаптуватися до мінливих умов діяльності, самостійно засвоювати нові знання, приймати рішення і відповідати за їх результати.

Виходячи з аналізу провідних концепцій теоретико-методичних засад професійної освіти, що розробляли С. Батишев, А. Маркова, О. Мещанінов, Н. Ничкало, О. Новіков, Т. Сущенко, П. Лузана, С. Ніколаєнка, Я. Гурова, М. Євтуха та врахування професійної

підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як складової цілісного процесу навчання і виховання студента вищого навчального закладу (Алексюк А., Капська А., Сопівник І.).

Крім того проблема професійної підготовки майбутнього працівника соціальної сфери знайшла своє відображення у наукових положеннях: теорії соціальної педагогіки (Галагузова М., Зверева І.), соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в різних соціумах (Безпалько О., Вайнолова Р., Ковальчук Т.), підготовки майбутніх працівників соціальної сфери (О. Безпалько, І. Зверєвої, З. Кияниці, В. Кузьмінського).

Проблема професійного становлення і компетентності фахівця широко висвітлена у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуті в роботах С. Харченко, В. Докучаєвої, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Д. Разіної, Е. Зеєра, А. Маркової.

Зокрема формуванню професійної компетентності фахівця соціальної сфери присвячені дослідження А. Белінської, В. Бочарової, В. Сидорова, А. Ляшенка, І. Миговича, Г. Попович, Є. Холостової.

Особливість сучасної соціальної роботи, полягає в тому що для розв'язання проблем соціальної сфери потрібен фахівець який володіє високим рівнем професіоналізму, здатний до самореалізації під час професійного становлення, який з може в умовах інформаційного прогресу швидко реагувати на зміни в суспільстві. Професійне становлення такого фахівця є безперервним і цілісним процесом, під час якого формуються фахові знання, уміння, навички і особистісні якості, які є основною базою його діяльності та які відповідають кваліфікаційним вимогам та етичному стандарту професії.

Під час професійної діяльності фахівець соціальної роботи виконує безліч професійних ролей та функцій, розробляє власну систему професійної діяльності та оригінальну модель поведінки для допомоги й підтримки клієнтам. Вагоме значення у діяльності фахівця соціальної сфери є його мотивація і система цінностей, які складають професійну спрямованість фахівця, яка характеризує здатність до практичної роботи в соціальній сфері.

Конкретизація діяльності фахівця соціальної сфери виходить із його функцій, однією з яких є організаторська (від пізньолат. *organizo* – надаю стрункого вигляду, облаштовую). Дана функція характеризує професійну діяльність з позиції управління, яке ефективно впливає на соціальні процеси, і полягає в структуруванні, плануванні, розподілі різних видів діяльності, координації роботи з різними соціальними інститутами і представниками споріднених професій. Також передбачає активність фахівця по забезпеченню узгодженої взаємодії всіх учасників та установ, задіяних до обслуговування даного конкретного клієнта, групи чи громади у розв'язанні конкретної соціальної ситуації чи проблеми; зміни неефективних сторін функціонування соціальних агентств; створення, розвитку і координації соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських об'єднань соціально-педагогічного спрямування, груп самопомоги, помічників соціальних працівників і т. ін.). При виконанні організаторської функції спеціаліст повинен вміти правильно розподіляти функціональні обов'язки учасників соціалізуючого процесу, планувати основні етапи майбутньої діяльності, координувати та коригувати діяльність учасників соціально-педагогічного процесу, налагоджувати співпрацю і партнерство з різними соціально-виховними структурами.

Встановлено, серед функцій соціально-педагогічної діяльності фахівців соціальної сфери передбачених кваліфікаційною характеристикою, є організаторська, яка забезпечується організаційною компетентністю. Однак, у педагогічній літературі недостатньо висвітлена проблема формування організаційної компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи при вивченні професійно-практичних дисциплін. Тому слід приділити увагу формування організаційної компетентності як здатності особи до структурування, планування, розподілу видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В ринкових умовах функціонування системи освіти особливого значення набуває діяльність керівників освіти, готовність до ефективного виконання професійних функцій і завдань. Світові тенденції та зміни в управлінні зумовлюють необхідність посилення вимог до професійної підготовки магістрів за спеціальністю специфічної категорії 8.18010020 “Управління навчальним закладом”, їхньої компетентності та особистих якостей. Одним із важливих завдань, що стоять перед вищим навчальним закладом, є підготовка майбутніх фахівців означеної спеціальності, здатних здійснювати маркетингову діяльність.

У зв'язку з цим актуальним є вдосконалення процесу навчання майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності як складової їх професійної підготовки. Відтак виникає потреба у розробці та впровадженні у навчальний процес науково обгрунтованої моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.

Проблемі розробки моделі фахівця присвячено дослідження багатьох учених, зокрема: І. Беха, А. Вербицького, І. Зязюна, С. Сисоевої, В. Ягупова, Г. Єльнікової, В. Сластьоніна, Л. Козак, І. Козич, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Романовського, В. Семиченко, Н. Тализіної, В. Маслова, О. Мармази та ін. Сутність компетентнісного підходу щодо організації підготовки фахівців проаналізували такі дослідники, як М. Михайліченко, О. Пометун, М. Степко, В. Зінченко, О. Локшина, О. Савченко та ін. Особливе значення для дослідження мають праці В. Береки, В. Дивака, Л. Кравченко, С. Светлорусової, В. Лунячека, І. Доніної, О. Ганаєвої, І. Яркової, С. Бітаревої, І. Кушніра та ін.

Однак, у працях вітчизняних вчених не приділено достатньої уваги проблемі вдосконалення процесу підготовки майбутніх керівників освіти до здійснення маркетингової діяльності шляхом впровадження науково обгрунтованої моделі.

За результатами вивчення проблеми педагогічного моделювання можна стверджувати, що побудова педагогічної моделі є засобом організації процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності з урахуванням усіх важливих складових цього процесу. З огляду на вищезазначене, варто зауважити, що ефективність підготовки фахівців забезпечується завдяки поступовому оволодінню теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками професійної діяльності. Тому, важливе значення при побудові моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності має урахування основних положень *теорії поетапного формування розумових дій* (О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Тализіна та ін.). Згідно із зазначеною теорією формування знань, умінь та навичок відбувається в процесі спеціально організованої діяльності, що сприяє засвоєнню професійних теоретичних знань та їх практичному застосуванню.

Модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності є образною і логічною схемою удосконалення процесу підготовки магістрантів, яка враховує основні нормативні вимоги щодо підготовки фахівців зазначеної спеціальності.

До складу розробленої нами моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності входять такі компоненти: *цільовий, організаційно-методологічний, змістово-операційний та результативно-оцінний*. Зазначені компоненти моделі взаємопов'язані між собою і забезпечують цілісність та поетапність процесу підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.

Розробку і впровадження моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності здійснювали у такій технологічній

послідовності: визначення основної мети і завдань моделювання; установлення педагогічних умов та визначення необхідного науково-методичного забезпечення для досягнення цієї мети; виокремлення етапів формування готовності магістрантів до маркетингової діяльності, структурування навчального матеріалу, змісту спеціального курсу «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу»; визначення завдань формування означеної готовності на кожному етапі з урахуванням потенціалу розробленого спеціального курсу; визначення засобів досягнення педагогічних цілей на кожному етапі формування готовності; організація поетапного процесу формування готовності; розробка методик діагностики, критеріїв засвоєння знань з освітнього маркетингу і сформованості мотивів; діагностування, коригування і перевірка результатів засвоєння знань та рівня сформованості внутрішньої мотивації навчальної діяльності в аспекті значущості маркетингової діяльності за розробленою моделлю підготовки.

Таким чином, модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності є спроектованою системою професійної підготовки магістрантів до означеної діяльності. За допомогою упровадження означеної моделі здійснюється перевірка ефективності педагогічних умов, доцільності використання запропонованих форм, методів і засобів формування готовності магістрантів до маркетингової діяльності.

ТИТОВА Олена

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІНЖЕНЕРА

В умовах динамічного розвитку сучасних технологій інженер, виконуючи свої професійні обов'язки, нерідко стикається із проблемами, рішення яких не описується відомими йому чи його попередникам алгоритмами. Це вимагає від сучасного фахівця нестандартних творчих підходів, нелінійного мислення та вмінь самостійно здобувати або генерувати необхідну інформацію.

Дослідженню творчості особистості та фахівця присвячено численну кількість наукових праць, що свідчить про актуальність та надзвичайний інтерес вчених до проблеми. Роботи Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Н. Вишнякової, В. Давидова, В. Дружиніна, Д. Ельконіна, Н. Кузьминої, А. Леонтьєва, О. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплової, М. Холодної, І. Якиманської, Т. Амабайл, Ф. Барлетта, А. Біне, Дж. Гілфорда, Дж. Кауфмана, А. Маслоу, Дж. Плакера, Дж. Рензулі, Р. Стернберга, Е. Торренса, Б. Хінтона та інших вчених створили психолого-педагогічну основу для теоретичного та практичного вивчення проблеми формування і розвитку творчої особистості та творчого фахівця зокрема.

Поняття «потенціал» відноситься до числа загальнонаукових категорій. Тлумачні словники надають йому визначення як «сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил і т.ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері»; «запас, резерв», а також «приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов» [1] або можуть «розвиватися у дещо важливе у майбутньому» [2].

Щодо поняття «творчий потенціал інженера», то науковці пропонують цілу низку визначень, які характеризують явище з різних боків. Проте, слід відзначити, що спільним є розуміння творчого потенціалу як наявних творчих «запасів» знань, переконань, сил, умінь, спрямованості, творчих можливостей людини та ін., «які можна використати в разі потреби» [1].

Привертає увагу також погодженість дослідників у наданні великого значення комплексності поняття. Про це свідчить той факт, що переважна кількість авторів застосовує означення «інтегральний», «інтегративний», «синтетичний (інтегруючий)», «складний», «системний», «системо-утворювальний», «багатоплановий», «багатоелементний», а також слів «система», «сукупність», «структура», «комплекс» у

визначенні поняття «творчий потенціал». Це, у свою чергу, зумовлює розкриття не тільки змісту, а і структури творчого потенціалу.

Виробництво є основним «споживачем» результатів творчої діяльності інженера у вигляді якісно нових рішень, технологій та удосконаленої техніки. Якщо інженер має творчий потенціал, це означає, що він здатен пропонувати нестандартні ідеї, які не обов'язково є революційними, а можуть відображати лише нове бачення або поєднання існуючих концептів.

Узагальнюючи дослідження вчених з проблеми творчого потенціалу інженера, необхідно наголосити, що це, по-перше, комплекс, тобто, інтегративне утворення, по-друге, це комплекс ресурсів, властивостей, характеристик, тощо, які проявляються у створенні нового (ідеї, продукту, підходу, рішення) під час здійснення інженером його професійної діяльності.

Розуміння творчого потенціалу як інтегративного утворення дає нам підстави розглядати його як багатокомпонентну категорію. За нашим уявленням творчий потенціал як піраміда, в основі якої лежать *здібності* (за визначенням тлумачного словника [1] здібності – природний нахил, обдарування, талант; у нашому дослідженні це природний нахил до інженерно-технічної діяльності) та *схильності* (хист, інтерес, пристрасть, любов [1] до інженерно-технічної діяльності).

Результат втілення творчості, як вершина піраміди, – це «кінцевий продукт». Компоненти творчого потенціалу інженера постають у вигляді граней піраміди, яких щонайменше може бути три (мотивація, технічне знання та технічне уміння), а може бути більше – як їх бачить та виокремлює дослідник. Причому всі компоненти обов'язково пов'язані між собою і відкриті до розвитку – взаємного одночасного системного розвитку для отримання якісного кінцевого продукту.

Беручи до уваги результати аналізу понять, представлених у науковій літературі, можемо визначити *творчий потенціал інженера як інтегративну властивість фахівця, що базується на генетично (природно) обумовлених задатках та схильностях особистості і відображає її можливості здійснювати інноваційну інженерно-технічну діяльність*.

Єдиної думки щодо кількості компонентів, які складають творчий потенціал, немає. Розбіжності і розходження у представленні структури творчого потенціалу зумовлені різницею у підходах до вивчення означеної категорії. Але незалежно від того, скільки і які компоненти вбачають вчені, розуміння сутності творчого потенціалу інженера і взаємозв'язку між компонентами не змінюється: творчий потенціал базується на задатках і потребує гармонійного розвитку всіх складових одночасно.

Література

1. Великий тлумачний словник української мови : [близько 40 000 слів] / Т.В. Ковальова. Харків : Фоліо, 2005. 767 с.
2. Longman Dictionary of Contemporary English : 3rd ed. Great Britain, 1995.

ХОРОШИЛОВА Наталія

СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ У ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Останнім часом проводилась велика кількість досліджень стосовно навчальних стратегій, які застосовують учні / студенти під час вивчення іноземних мов, щоб коректно спланувати, скеровувати та оцінити результати своєї роботи. Дослідники, які вивчали цю проблему, серед яких У. Рампильон (U. Rampillon) та Г. Цимерман (G. Zimmermann) дійшли висновків, що існують дві проблеми – це інфантилізм тих, хто вчиться, та їх інтелектуальна й емоційна залежність від обраних викладачем методів викладання навчального матеріалу. Інша проблема стосується переоцінка значення неусвідомленості процесів засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, саме обрання певних навчальних стратегій самим учнем могли б допомогти у подоланні труднощів і зробити процес оволодіння іноземними мовами більш успішним.

Поштовхом для розгляду навчальних стратегій є особливості навчання іноземних мов як комплексного та конструктивного процесу, під час якого відбувається активна обробка інформації, що складається з декількох етапів, а саме: чіткого планування, зберігання, використання, також контролю під час використання набутих знань у певних комунікативних і навчальних ситуаціях. Попри різні погляди на поняття «навчальні стратегії», більшість дослідників пов'язують його з такими характеристиками, як: здатність зорієнтуватися у проблемі й визначити шляхи її вирішення, вибір релевантних засобів навчання, цілеспрямованість.

Термін «навчальні стратегії» часто застосовують як поняття, яке об'єднує стратегії навчання та стратегії використання мови (комунікативні стратегії). Існує певне розмежування між навчальними та комунікативними стратегіями перш за все за рахунок ситуативних вимог та того, як сам учень інтерпретує й застосовує раніше отриману інформацію. В. Тьонсхоф (W. Tönshoff) пропонує власну класифікацію навчальних стратегій на основі таких критеріїв:

- якою мірою або наскільки учнем опановуються комунікативні та навчальні стратегії;
- які групи стратегій розрізняють та які ієрархічні відносини беруться до уваги;
- у якому об'ємі використовуються стратегії як на заняттях, так і поза ними;
- наскільки залежними від навчального змісту або незалежними є навчальні стратегії (це означає: застосовуються загальні або спеціальні для вивчення іноземних мов стратегії).

Педагоги і психологи пропонують навчати стратегіям під час вивчення іноземних мов і послуговуватися при цьому іншою класифікацією, згідно якої розрізняють насамперед когнітивні та метакогнітивні стратегії. Когнітивні стратегії – це елементарні стратегії обробки інформації, а саме ті дії, які безпосередньо застосовує учень під час виконання завдань, наприклад, з читання або аудіювання. Метакогнітивні стратегії базуються на плануванні, спостереженні та оцінюванні дій, наприклад, стратегії моніторингу з перевірки коректності та комунікативної грамотності висловлювань. Особливою групою навчальних стратегій з вивчення іноземних мов є соціальні стратегії, до яких належить співпраця з іншими учнями, пошук партнерів з навчання та допомоги носіїв мови, вчителів тощо.

Навчання іноземних мов користується великим попитом, що робить предмет занять все більше популярним, а основним завданням вчителя є не навчання змісту, а допомога учням побудувати або сформувати навички, надати певний інструментарій для того, щоб вони могли мати можливість сприймати та обробляти нову інформацію, опановувати нові знання.

У контексті навчання іноземних мов К. Кнапп (K. Knapp) зазначає, що здатність до подальшого самостійного навчання після закінчення занять необхідно формувати на заняттях, не тільки навчати тим стратегіям, метою яких є здатність до комунікації, а вчити застосовувати їх на практиці, у власній навчальній діяльності.

Вчені єдині у тому, що основне завдання полягає не в тому, щоб навчити учнів універсальних стратегій, а запропонувати на вибір ті стратегії, які є зрозумілими для учнів і формують певну автономію. Йдеться про те, щоб допомогти кожному учню обрати ті стратегії, які підходять саме йому у відповідності з типом учня та поставленими перед ним завданнями. На наступному етапі учень повинен випробувати ці стратегії, самостійно евалювати їх, розширити діапазон стратегій, мати можливість за потреби їх модифікувати, пристосувати до власних вимог.

Систематичне навчання стратегіям використання мови зумовлюється необхідністю, комунікативною ситуацією, метою. Останнім часом провідні фахівці звернули увагу на питання набуття учнями стратегічної компетенції у процесі навчання іноземних мов в умовах навчальної автономії, за рахунок чого з'являється можливість отримати результат.

Важливе значення мають емпіричні дослідження ефективності навчання стратегій, які проводились як експериментальним, так і не експериментальним шляхом. В. Тьонсхоф (W. Tönshoff) і П. Карел (P. Carrell) досліджували ефективність тренінгу навчальних

стратегій і дійшли висновків, що вони є дієвими за наступних умов: навчальним стратегіям навчають не за окремими програмами, а інтегрують їх у заняття; учні повинні бути поінформовані щодо стратегій: чому, коли, як застосовувати стратегії (високий рівень навчальної свідомості); надавати можливість застосовувати на практиці різноманітні, альтернативні стратегії та аналізувати проблеми, які виникають під час виконання завдань; доцільно застосовувати метакогнітивні стратегії для того, щоб учень під час навчального процесу мав змогу керувати ним та оцінювати його.

ХРИСТЮК Світлана

«ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТІВ ТА ДИПЛОМАТИЧНОЇ КОРЕСПОНДЕНЦІЯК РІЗНОВИДУ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Знання мови завжди було ознакою високої культури, освіченості, загального розвитку особистості. Англійська мова належить до міжнародних мов, оскільки є однією з найпоширеніших мов світу, а також засобом для спілкування понад 450 млн. чоловік. Це – офіційна мова Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, США, Австралії, Нової Зеландії, Канади, одна з офіційних мов Республіки Індія.

Мовні особливості сучасних англійських міжнародних документів є дуже цікавою та перспективною сферою дослідження, оскільки тексти документів міжнародних відносин потребують глибокого всестороннього аналізу як лінгвістики, так і міжнародних комунікацій, та заслуговують особливої уваги. Мова є відображенням реальності і повинна постійно набувати нових форм, щоб віддзеркалювати міжнародні трансформації.

Сучасні лінгвістичні дослідження можливі лише за умов міждисциплінарного підходу та загальної антропологічної спрямованості методик, що зумовлені загальним ходом розвитку наукової думки та зміною парадигми розгляду суспільних міжособистісних відносин.

Мовною базою міжнародної документації є загальноживана лексика нейтрального пласта, яка поєднується зі спеціальною та термінологічною лексикою, а також скороченнями, аббревіатурами, неасимільованими латинськими та французькими вкрапленнями. Під час використання такої лексики в контексті міжнародних документів відбувається звуження її семантичного діапазону, звільнення від частини існуючих значень, видозміна аж до виникнення нових. Процентний склад кожного лексичного шару не є однаковим. Якщо загальноживана лексика складає більшість елементів тексту, то спеціальна представлена в меншій кількості. До неї відносимо назви організацій, закладів, органів, процедур, посадових осіб, назв документів, їх частин, а також так звану ситуативну лексику.

Необхідно констатувати, що поняття “переклад” дуже широке. Воно включає в собі і творчий процес як мистецтво, і теорію перекладу як особливу наукову дисципліну, яка має свої теоретичні засади й потребує подальших розробок. Завдання теорії перекладу – досліджувати закономірності в співвідношенні між оригіналом та його іншомовною “копією”, узагальнювати висновки перекладу та сприяти перекладацькій практиці на користь максимального відображення всіх нюансів та тонкощів оригіналу.

Проблема наукового, зокрема перекладу міжнародних документів, полягає, перш за все, у необізнаності перекладача у сфері наукової інфраструктури, не володінні науковими термінами і, як наслідок, невмінні підібрати еквівалент у цільовій мові. Перекладач, що працює в певній галузі, повинен ретельно вивчити інфраструктуру цієї галузі, термінологію, що її обслуговує, а також мовні особливості вихідної мови. Необхідно зауважити, що до перекладу текстів вузькоспеціалізованої наукової тематики не можна підходити тільки з лінгвістичного боку. Необхідно робити ретельний аналіз всього тексту, і тільки зрозумівши,

про що саме йдеться, вдаватися до перекладу. В той же час, не слід покладатися тільки на власні знання в даній галузі знань, нехтуючи лінгвістичним аналізом тексту.

При перекладі міжнародних документів необхідно враховувати не лише змістовий аспект, але й відбирати структури, найбільш близькі до структур в тексті оригіналу як з точки зору синтаксису, так і граматичних конструкцій. Необхідно виділити наступні лексичні трансформації, зокрема: транскрипція, транслітерація, генералізація значення слова, конкретизація значення слова (*body - установа*), додавання слова (*asylum state – держава, що надає притулок*), вилучення слова, заміна слова однієї частини мови на слово іншої (*ambassadorial level – рівень посла*), калькування (*Cold War – холодна війна*).

Синтаксично-семантична структура текстів міжнародних документів є складною, тут домінують складні синтаксичні поєднання та дієслівні форми. Все це змушує перекладача шукати таку трансформацію, яка б правильно передавала не тільки граматичний зміст документу, але й прагматичне навантаження. В мові міжнародних документів активно застосовуються модальні дієслова, пасивні звороти, інфінітивні, герундіальні, дієприкметникові та дієприслівникові конструкції.

Мові міжнародних документів не притаманні синонімічність та різноманітність мовних засобів. Лексика кількісно обмежена, спостерігається тенденція до замкнутості лексичної бази, використання уніфікованого набору лексем і структур, збереження незмінного набору фраз, структур, типових для певних ситуацій, що є виявом консервативності офіційно-ділового стилю.

Аналізовані структури є типовими та продуктивними; вони позбавлені емоційного навантаження, що сприяє творенню основних дискурсних рис угод: офіційності, лапідарності, однозначному розумінню та тлумаченню ситуацій, подій. Вони також відіграють конструктивну, організуючу роль в межах документа: зачин, логічний перехід, кінець. Формуючи текстову архітектоніку, вони сприяють реалізації жанрової специфіки тексту та оформленню однотипних мовних ситуацій (*The member States...have agreed as follows; the Government of ... and ... agree as follows; this Convention shall be open for signature; in witness whereof the undersigned, being duly authorized thereto*). Наведені структури сигналізують про факт підписання, набуття чинності, ратифікацію, схвалення та підтримку статей, протоколів, поправок.

Таким чином, підсумовуючи необхідно констатувати, що перекладачам необхідно досліджувати як ті галузі науки, до яких має відношення об'єкт перекладу, так і підвищувати практичні знання іноземної мови, освоювати теорію перекладу, займатися питаннями словотворення та семантики.

ЧУМАК Лариса

ОПЕРАТИВНІСТЬ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ У ФОРМАХ ІНАКУ

Зацікавленістю суспільства до якісної освіти в умовах сьогодення підвищуються вимоги до компетентності й творчості кожного педагогічного працівника. Одним із шляхів конструктивного рішення вказаної проблеми є розвиток професійної майстерності вчителів зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти у формах інтегрального навчально-атестаційного комплексу (ІНАКу).

Питання підготовки вчителя літератури розглядали Богданова І., Денисенко В. та ін. Розвиток художньо-естетичної та етнолінгводидактичної культури вчителя-філолога досліджували Миропольська Н., Семенов О., Швирка В. та ін. Методичні рекомендації щодо інтерпретації художніх творів у загальноосвітній школі розробили Білоус М., Волошина Н., Панченко В., Степанишин Б. та ін. Проблемами інтерпретації художніх та естетичних

цінностей мистецтва вивчали Асмус В., Бахтін М., Біблер В., Братченко М., Вижлецов В., Волкова Є., Драговець Г., Канарський А., Кузнєцова І., Кухаренко В. та ін.

В сучасних директивних і нормативних документах України простежується орієнтація на істотні зміни спрямованості цілей, змісту й характеру освіти, а саме утворення у Законі України «Про освіту» [2], Законі України «Про вищу освіту» (ст.10) [4], галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [3], Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [1] тощо.

У контексті вирішення поставлених на державному рівні завдань було проведено дослідження розвитку професійної майстерності вчителів зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти у формах інтегрального навчально-атестаційного комплексу, який визначається нами постійним процесом поглиблення спеціалістом власної системи фахових, педагогічних і психологічних знань, умінь, раціонального використання особистісного потенціалу та індивідуальних особливостей, творчої самореалізації у професійній діяльності, що відображається на результативності його праці.

Вивчення теоретичного підґрунтя й практичного досвіду процесу розвитку професійної майстерності вчителя зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти засвідчило, що єдність загальної мети і завдань орієнтує його зміст на оптимізацію розвитку структурних компонентів означеного процесу, а саме: аксіологічного компонента (до якого включено громадянську зрілість, гуманістичний світогляд, соціокультурну компетентність, прогностичну компетентність, педагогічні здібності та деонтологічні якості); гносеологічного компонента (що складають літературознавство, компетентність інтерпретації художніх творів, знання з вікової психології, загальний інтелект); праксеологічного компонента (котрий розуміється як володіння традиційною методикою викладання навчальної дисципліни «зарубіжна література», опанування й запровадження новітніх педагогічних технологій навчання дітей, успішна реалізацію фахівцем висококласної компетентісної педагогічної діяльності на основі набутої та поглибленої системи знань, умінь, навичок, особистісних якостей і педагогічного досвіду, наявності педагогічної техніки й акторської майстерності) та аутоцентричного компонента (ауто психологічної компетентності, хьютопедагогічної компетентності та здоров'язбережувальної компетентності).

Формами інтегрального навчально-атестаційного комплексу (ІНАКу) розвитку професійної майстерності вчителя зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти передбачалася відповідна систематична цілеспрямована робота за певними блоками, а саме: 1. Блок міжкурсового періоду (дієвість на хьютагогічному (самоосвітньому) щаблі – у формах самопізнання; самопрогнозування; реалізації програми власного професійного зростання; самоконтроля) та конструктивна взаємодія на щаблях: а) шкільного методичного об'єднання – предметна комісія; наради філологів; фахові доповіді на шкільній педраді; колективна науково-методична робота групи вчителів над однією темою; шкільні методичні виставки; внутрішньошкільні педагогічні читання тощо; б) міського (районного) методичного кабінету – консультативний центр; творча лабораторія; тематичні заходи гор/району); 2. Блок курсового періоду (у формах педагогічних технологій («технологія проблемного навчання; технологія кооперативного навчання; технологія контекстного навчання; технологія розвитку критичного мислення; технології евристичного навчання; технологія продуктивного навчання; розширення спектра інтерактивних методів лекційно-практичної та семінарської роботи («десантний метод» – вправа, доручення, бесіда; «метод ланцюжка» – вправа, бесіда, доручення, змагання; «релейні контрольні роботи» – вправи; «робота на листках взаємоконтролю» – бесіда, вправа, робота з наочністю; мозкова атака; метод вивчення педагогічних ситуацій, метод обговорення; метод ділової гри тощо) та посилення психологічних аспектів вказаного наукового підходу стимулюванням проявів активності, ініціативи, самостійності й творчості; розширенням кола особистих навичок щодо розв'язання наукових, фахових і практичних проблем, збагачування досвіду творчого розв'язання різнопланових (теоретичних і практичних завдань) тощо.

Таким чином, проведеної науково-педагогічною роботою підтверджено доцільність розвитку професійної майстерності вчителів зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти у формах ІНАКу.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Закон України «Про освіту». – К. : Концепції педагогічної освіти, 1996. – С. 20-88.
3. Наказ «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedpresa.com.ua/blog/zatverdzheno-haluzevu-kontseptsiyu-rozvytku-neperervnoji-pedahohichnoji-osvity.html>. – Назва з екрану.
4. Стаття 10. Післядипломна освіта – Закон України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2984-14. – Назва з екрану.

ШВЕЦЬ Ірина

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Інтеграційні процеси, що відбуваються в науці, культурі, мистецтві та музичній освіті на початку XXI століття, усвідомлюються як пріоритетні для освітнього процесу. У педагогічну практику активно впроваджується інтегративний підхід до освоєння мистецтва, розробляються інтегровані технології та форми навчання музики й мистецтва в шкільному та вузівському навчанні.

Самим універсальним засобом розвитку особистості, особистісних здібностей людини є театральна-ігрова діяльність, яка органічно вводиться в освітній процес. Сучасні програми з музики передбачають багатогранність застосування ігрових форм і прийомів активізації процесу музичного виховання, оскільки музичний репертуар та початкові відомості про музику, яку отримують школярі, надзвичайно близькі і спираються на дитячий життєвий та музичний досвід.

Сучасна педагогіка шукає ефективні засоби дидактичного застосування гри в навчальному процесі. Серед психологів, хто займався питанням гри та її впливу на розвиток особистості, варто зазначити Л. Виготського, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, С. Рубінштейна та ін. Значення ігрової діяльності у навчально-виховному процесі відмічають багато науковців-педагогів, зокрема Г. Лемко, Т. Стратан-Артишкова, О. Швачко, П. Шербань та ін. Використанню ігрових засобів театральної педагогіки в підготовці вчителя присвячена низка вітчизняних досліджень: І. Зайцева, І. Зязюн, Л. Лимаренко, С. Соломаха та ін. Художньо-ігрові технології хореографічного спрямування зафіксовані в працях відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів Е. Жак-Далькроза, Р. Штайнера, В. Верховинця. Проблеми підготовки майбутніх учителів до організації театрально-ігрової діяльності школярів також знайшли певне висвітлення у науковій літературі. Науковці підкреслюють значущість виразного мовлення, розвиненість артистичних умінь, володіння режисерською майстерністю педагога для успішного керівництва театрально-ігровою діяльністю школярів (О.А. Абдулліна, І.А. Зязюн, Н.М. Тарасевич, О.М. Леонтєв, В.Ц. Абрамян та ін.). Отже, у педагогічній науці накопичено значний досвід, який має не лише теоретичне, а й прикладне значення. Створена навіть нова галузь художньої та загальної освіти — драмогерменевтика (В. Букатов), що вивчає соціоігровий стиль навчання, психологію дидактичних ігор тощо.

На сучасному етапі освітнього процесу шкільний музично-виховний захід, масове шкільне свято, концерт розглядаються в контексті інших видів мистецтва: музики, образотворчого мистецтва, хореографії а також літератури, інтегрує їх зміст у досягненні і розумінні нової ідейно-художньої якості образу в сценічному мистецтві. Першоосновою шкільного музично-виховного заходу є драматургія (музична драматургія). Актуальним є проведення шкільних свят в театралізованій формі, яка поєднує в собі музично-виконавську (інтерпретація музичних творів), словесну (літературно-поетичну), акторську, хореографічну

діяльність у межах музичних дитячих вистав, капусників, літературно-музичних композицій, фестивалів, тематичних свят тощо.

З появою спеціалізованих театральних класів, факультативів, впровадженням театральної педагогіки в загальноосвітні процеси, стало зрозумілим, що шкільна освітня установа не зможе обійтися без фахівця, який вміє належно організувати театральну-ігрову діяльність учнів.

У Вінницькому державному педагогічному університеті в систему фахової підготовки вчителів музичного мистецтва введені спеціальні дисципліни, спрямовані на розвиток театральної майстерності майбутніх фахівців.

Навчальна дисципліна «Основи акторської майстерності» охоплює питання сценічної теорії і артистичної техніки за «системою Станіславського». Теми практичних занять спрямовані на засвоєння студентами знань про основи сценічної грамоти, набуття навичок сценічної поведінки. Розглядаються також питання фізичної та психічної свободи, їх тісної взаємозалежності, подолання внутрішнього «закріпачення», без чого є неможливим успішна педагогічна діяльність. Важливою складовою акторської майстерності є сценічна мова, тому студенти набувають знань та вмінь, що стосуються мовної дикції та артикуляції, логіки мовлення, логічного наголосу, підтексту. У процесі вивчення навчальної дисципліни студенти оволодівають процесом органічної дії, переборюючи несприятливі умови публічної творчості, та мають змогу застосувати набуті акторські навички в практичній діяльності під час педагогічної практики.

Навчальна дисципліна «Основи сценарної композиції» є логічним продовженням «Основа акторської майстерності». Метою вивчення дисципліни є набуття студентами теоретичних знань та практичних навичок у створенні сценаріїв до різних музично-виховних заходів. У процесі засвоєння дисципліни студенти вивчають різновиди сценаріїв, закони композиційної побудови; основні етапи роботи над сценарієм та методіку побудови схеми сценарного плану; вивчають сценарно-режисерські основи та організаційні особливості кожної форми театралізованого виховного заходу, навчаються розробляти конференс, вивчають основи музичного оформлення різноманітних театралізованих заходів.

Логічним завершенням «театрального» блоку дисциплін є «Теорія і практика режисури», що має за мету надати практичне спрямування знанням, які студенти отримали з «Основа акторської майстерності» та «Основа сценарної композиції». Студенти опановують основні елементи режисерської діяльності, що є важливими для майбутньої музично-педагогічної діяльності, для роботи з дітьми та молоддю. Студенти набувають знань про принципи і методи організації дитячої театральну-ігрової діяльності. Теми лекційних і практичних занять містять основні питання: дитячий самодіяльний театр як засіб розвитку і становлення творчої особистості; керівництво дитячим театральним колективом, психолого-педагогічні вимоги до керівника театрального колективу; методично-виховні аспекти роботи дитячого театрального колективу; естетичний, соціально-моральний розвиток членів театрального колективу, виховання любові до мистецтва, почуття відповідальності, дисциплінованості. В результаті вивчення даної дисципліни у студентів формуються практичні навички організації театральну-ігрової діяльності і проведення різноманітних дитячих театралізованих заходів.

Професійна підготовка студентів до організації театральну-ігрової діяльності в загальноосвітній школі здійснюється в комплексі з формуванням світогляду, етичних принципів, театральну і музичну культури, уяви, фантазії, інтуїції, організаторських здібностей, розуміння дитячої психології.

Література

1. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. - 261с.

2. «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І.Лимаренко; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2004. - 20 с.
3. Серета Н.В. Елементи театральної педагогіки у формуванні педагогічної майстерності. Збірка наукових статей «Теорія і практика управління соціальними системами», вип.36, Харків, 2011.-242с.

ШЕВЧЕНКО Галина

КРИЗА СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Аналіз дослідження проблем виховання сучасної людини дозволяє нам стверджувати про те, що сучасні кризові явища в політичному, економічному та соціокультурному житті людей ХХІ століття пов'язані, перш за все, з відсутністю належної уваги до педагогіки духовності. Підкреслюємо, передусім, недостатню увагу до проблем виховання душі, духу, сердечності людей і особливо підростаючих поколінь. Про духовний розвиток, духовну культуру написана значна кількість наукових робіт, проте, до цього часу в педагогічній науці не розглядаються належним чином проблеми формування духовних цінностей, проблеми духовності як ціннісного утворення особистості, причини духовного зубожіння сучасної молоді, розробка довготривалої стратегії духовного розвитку сім'ї, дітей, шкільної та студентської молоді. Ці проблеми для педагогіки духовності є фундаментальними.

Слід звернути увагу на значний вплив сучасного інформаційного простору, від якого значною мірою залежить стан духовності в суспільстві й кожної особистості. Ми є свідками значної вседозволеності в подачі інформації широким верствам населення, молоді, підростаючим поколінням. Сьогодні на превеликий жаль в телевізійному ефірі відсутні межі допустимого. Йде цілеспрямований процес насадження штампів поведінки, штампів мислення і мовлення, яке не має нічого спільного з культурою мовлення.

Крім того серйозне занепокоєння для процесу розвитку особистості як духотворчості, представляють ЗМІ, які нав'язують молоді анти-духовну, анти-художню, анти-естетичну, анти-моральну "культуру", а точніше сурогат культури. В гонитві за прибутком вони ігнорують моральні норми переступаючи через загальнолюдські цінності, нав'язують молоді низькопробні ниці смаки, анти-ідеали, стверджуючи розбещеність і вседозволеність в поведінці між юнаком і дівчиною, віддаючи пріоритет плотських насолод на шкоду духовності, піднесеності й світлості думок, почуттів і прагнень. В умовах стійкої цілеспрямованої пропаганди засобами масової інформації, телебачення анти-духовних анти-цінностей широкому колу суспільства збувається пророцтво Платона щодо нав'язування молоді анти-соціальних цінностей деякими демократичними правителями. Характерним є фрагмент із діалогу "Держава":

"Опустошивши і очистивши душу юнака ... вони (демократичні правителі) потім скинуть туди з великим блиском, у супроводі численного хору, нахабство, розгнuzданість і розпусту, увінчуючи їх вінками і прославляючи в пом'якшених виразах: нахабство вони будуть називати просвітництвом, розгнuzданість – свободою, розпусту – пишністю, безсоромність – мужністю" [2, с. 377].

Невипадково, в програмах телевізійних каналів (за Платоном – "численний хор") передбачені "невигадані історії із життя зірок" (не зрозуміло тільки, хто надав їм зіркового статусу – наприклад, стриптизер Тарзан і співачка Корольова). Коли сім'я збирається біля телевізору, на нашу думку, їй не цікаво дивитися на те, у якої артистки хто, коли народився і хто, з ким розлучився. А де ж пізнавально-розвивальні, по-справжньому високохудожні і висококультурні програми, які б збагачували й одухотворювали розум і серце, викликали різнобарвність моральних і естетичних почуттів, викликали б патріотичні почуття, гордості за неповторну *пісенно-мелодійну* культуру України? Відсутня пропаганда натхненного працелюбства і наукових досягнень зарубіжних і вітчизняних винахідників, учених у різних областях знань.

На превеликий жаль початок ХХІ століття ознаменувався такими негативними явищами, які загострили духовну кризу суспільства і особистості: освіта, мистецтво, культура в суспільстві перестали бути цінністю, вони перетворюються в товар, в шоу-бізнес. На превеликий жаль, нам пропонують наступні ідеали: мистецтво – “шоу-бізнес”; освіта, знання – “товар” [1]; культура слідує і стверджує ідеали та смаки “крутих” бізнесменів та тих, “хто замовляє музику”, культура теж перетворюється в бізнес-шоу.

Зважаючи на вище сказане, ми вважаємо за необхідне на рівні ООН, на планетарному рівні ввести обмеження тієї інформації з медіапростору, яка спрямована на руйнування внутрішнього духовного світу людини, що створить умови для формування екології особистості, її індивідуальності, її здатності творити, а не руйнувати як людини, так і навколишній світ, природу, багатства Землі, культурну спадщину Людства.

Суперечлива сутність людської природи, що виявляється в постійній внутрішній боротьбі добра і зла, прекрасного і потворного, піднесеного і низького обумовлює необхідність формування у підростаючого покоління інтересу, а потім і потреби у світлому людському діянні. Складність питання полягає в тому, як пробудити у сучасній молоді інтерес і потребу в тих діяннях, що підносять самого діяча і приносять радість, задоволення, щастя і насолоду іншим. Нам видається абсолютно очевидним той факт, що лише спільними зусиллями сім'ї, дошкільних закладів, загальноосвітньої та вищої школи, позашкільних установ, закладів культури, ЗМІ можливо запобігти проявам різного виду духовної і фізичної загрози для підростаючого покоління в сучасних умовах.

Література

1. Карпов А. О. Коммодификация образования и его целей / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 85–96.
2. Платон. Сочинения : в 3-х т. – Т. 3. – Ч. 1. – М. : Мысль, 1971. – 687 с.

ЯКУШКО Катерина

НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем вищої технічної освіти, а також власний досвід роботи у ВНЗ із перевірки стану сформованості професійно-орієнтованого іншомовного спілкування у випускників-бакалаврів механіко-транспортного профілю засвідчують, що іноземна мова до цього часу не стала ефективним засобом формування у студентів фахової комунікації англійською мовою, хоча саме ця дисципліна має достатньо дидактичних ресурсів для вирішення поставлених на законодавчому й конвенціональному рівнях завдань перед вищою освітою. Це, передусім, формування фахових комунікативних умінь і навичок, які не можуть бути сформовані засобами інших дисциплін, окрім іноземної мови. Серед них: здатність до професійної як безпосередньої, так і опосередкованої іншомовної комунікації, зокрема спроможність студентів входити у комп'ютерну міжнародну мережу, переглядати сайти, сформовані іноземними мовами, вибір необхідної професійної інформації, самостійне поповнення фахових знань із зарубіжних видань, самоосвіта тощо. Одночасно, велику роль у формуванні професійно-орієнтованого іншомовного спілкування (ПОІС) мають і невикористані донині ресурси профільних для техніків-аграріїв предметів: інформатики, нарисної геометрії, деталей сільськогосподарських машин, рослинництва, тваринництва тощо. І творення креслень, і написання формул, і закодування-розкодування комунікативних намірів для реалізації у мовних системах, і створення власних знакових систем, кросвордів, накладних таблиць, і акти спілкування у різних комп'ютерних програмах, здійснені іноземною мовою, значно підвищують ефективність підготовки студентів до професійної комунікації іноземною мовою, поширюючи її розуміння до переходу на різні знакові системи у різних режимах, врахувавши «природну» іншомовність техніка.

Отже, вочевидь, постають протиріччя між:

- вимогами існуючих державних і галузевих стандартів вищої освіти до ПОІС та відсутністю створених умов для їхньої реалізації;
- намаганнями викладачів ВНЗ забезпечити володіння студентами професійною іншомовною комунікацією та браком науково-обґрунтованих технологій, що сприяли б розвитку в них ПОІС;
- потребами ВНЗ у засобах формування ПОІС у майбутніх техніків-аграріїв і нерозробленістю підручників і посібників, орієнтованих на вирішення цих навчально-комунікативних завдань.

Для усунення названих протиріч важливо :

1. Вивчити феномен та визначити поняття «Формування професійно-орієнтованого іншомовного спілкування у студентів технічних спеціальностей аграрних університетів»; встановити наукові засади для виявлення педагогічних умов ефективного формування ПОІС у молодших спеціалістів – майбутніх техніків-аграріїв, бакалаврів.

2. Виділити із галузевих та програмових компонентів зміст професійної освіти, що визначає нормативний рівень сформованості у студентів бакалаврату ПОІС.

3. Виокремити й обґрунтувати критерії і показники, розробити методiku вивчення стану сформованості у студентів ПОІС та виявити її рівні.

4. Запропонувати педагогічні умови формування у студентів-техніків бакалаврату аграрних ВНЗ ПОІС і розробити модель реалізації цих умов.

5. Створити й впровадити експериментальну технологію формування у студентів бакалаврату технічних спеціальностей аграрних вишів ПОІС і перевірити її ефективність та оптимальність створених педагогічних умов.

Ураховуючи вищезазначене, актуалізувати проблему іншомовності бакалаврів технічних спеціальностей аграрних університетів є перспективним завданням педагогічної науки сьогодення через моделювання п'яти напрямів дослідження.

ЯРЕМЕНКО Наталія

МЕТОД ПРОЕКТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВТНЗ

Метод проектів виник ще на початку століття і знайшов широке застосування в багатьох країнах світу тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних областей навколо вирішення однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї.

Навіщо потрібен метод проектів у викладанні англійської мови і як він може бути використаний з урахуванням специфіки предмета?

Необхідно говорити про комунікативну компетенцію як одну з основних цілей навчання англійській мові у ВТНЗ. Щоб сформувати у студентів комунікативну компетенцію поза мовного оточення, недостатньо наситити заняття англійської мови умовно - комунікативними або комунікативними вправами, що дозволяють вирішувати комунікативні завдання. Важливо надати їм можливість мислити, вирішувати якісь проблеми, які породжують думки, міркувати англійською мовою над можливими шляхами вирішення цих проблем з тим, щоб учні акцентували увагу на змісті свого висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а англійська мова виступала у своїй прямій функції - формування і формулювання цих думок.

Основна ідея подібного підходу до навчання англійської мови, таким чином, полягає в тому, щоб перенести акцент з усякого роду вправ на активну розумову діяльність, яка вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами. Якраз метод проектів може дозволити вирішити цю дидактичну задачу і відповідно перетворити заняття англійської мови в дискусійний, дослідний клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значимі і доступні для студентів проблеми з урахуванням особливостей культури країни і по можливості на основі міжкультурної взаємодії.

Як вже говорилося, в основі проекту лежить якась проблема. Щоб її вирішити, студентам потрібно не тільки знання англійської мови, але і володіння великим обсягом різноманітних предметних знань, необхідних і достатніх для вирішення даної проблеми. Крім того, студенти повинні володіти певними інтелектуальними, творчими, комунікативними вміннями.

Підсумовуємо основні вимоги до використання методу проектів:

1. Наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми / завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;
2. Практична, теоретична значущість передбачуваних результатів;
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
4. Структурування змістовної частини проекту;
5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, висування гіпотези її вирішення, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки.

Спочатку це можуть бути міні-проекти, потім вони будуть ускладнюватися і розширюватися. Форми пред'явлення проектів можуть бути різними від листівок, стінгазет, альбомів, мультимедійних презентацій до об'ємних доповідей, рефератів, розробок заходів і прикладних загальнозначущих проектів.[1]

Крім того, важливо мати на увазі необхідність відстеження ефективності діяльності кожного студента на всіх етапах роботи над проектом. З цією метою використовують можливості само і взаємоконтролю. На заняття захисту проектів можна запросити інших викладачів іноземної мови, які можуть виступити в якості експертів. Характер зовнішньої оцінки у великій мірі залежить як від типу проекту, так і від теми проекту (його змісту), умов проведення. Якщо це дослідницький проект, то він з неминучістю включає етапність проведення, причому успіх всього проекту багато в чому залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Тому необхідно відстежувати таку діяльність студентів поетапно, оцінюючи її крок за кроком.

Процес захисту проектів, публічні виступи розвивають мислення, культуру мовлення та спілкування, вміння аргументувати захищати свої ідеї, самовладання. Таким чином, відбувається розвиток особистості.[2]

Підводячи підсумки, ми бачимо важливість використання методу проектної роботи, як одного з ефективних методів розвитку комунікативних навичок на занятті з іноземної мови, а використання різних видів проектів допомагають викладачу зробити навчання різноманітним, щоразу новим і цікавим.

Література

1. Пикеева Е. Н. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. Н. Пикеева // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 534-536.
2. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2–3

ЯЩУК Сергій

НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНИМ ДИСЦИПЛІНАМ : ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У доповіді Міжнародної комісії „Освіта: Прихований скарб ХХІ століття” йдеться про те, що „освітній ідеал ХХІ століття радикально відрізняється від класичного ідеалу, заснованого на енциклопедичності знання” [1]. У цій же Доповіді підкреслюються особливості перспективної системи освіти, до якої потрібно віднести: фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість; випереджальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; розвиток творчих здібностей людини; істотно більшу доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і самонавчання із застосуванням перспективних

інформаційних і телекомунікаційних технологій. Суспільство потребує інтелектуально розвинених, моральних, творчих особистостей, здатних до співпраці, готових самостійно приймати рішення в ситуаціях вибору, для яких характерними рисами є мобільність, конструктивність, толерантність, готовність до діалогу, відповідальність за себе, сім'ю, державу.

Одним із перших переосмислив соціальну роль викладача видатний швейцарський педагог-демократ Песталоцці, він дав зрозуміти, що для успішного виховання молоді потрібні професійно вишколені педагоги. Третину століття він керував освітніми закладами, де на основі дослідної роботи здійснював і розвивав свої педагогічні ідеї. Спочатку організував у своїй садибі "Нойгоф" "Установу для бідних" (1774-1780 рр.) – один з перших в історії дослідний освітній заклад. У період 1800-1804 рр. Песталоцці керував інститутом у Бургдорфі, комплекс середніх шкіл – база для підготовки учителів.

Найважливішою основою навчання Песталоцці вважав наочність, через яку дитина шляхом спостереження отримує правильні уявлення про світ, розвиває мислення і мову. В обґрунтуванні цього принципу Песталоцці пішов далі від Коменського. Він розкрив роль наочності у розвитку логічного мислення дитини під час навчання і, спираючись на свою теорію пізнання, дав цьому психологічне пояснення [4].

Нині, науковий туризм, є втіленням принципу наочності у навчанні спеціальним дисциплінам. Науковий туризм - добре розвинутий в канадській провінції Квебек, де планується розширити сфери наукового туризму і включити в пізнавальні маршрути активну участь у таких видах діяльності, як спелеологія та археологія, сільське господарство, кримінологія, література та медицина. Науковий туризм - поняття відносно нове, хоча і має тривалу історію. Науковий туризм бере свій початок ще за часів античності. Новизна полягає в тому, що саме сьогодні, на наших очах, науковий туризм перестає бути екзотикою і стає предметом нормального ринкового обігу.

Як поняття, науковий туризм включає в себе і екологічний, і етнокультурний, і підводний і багато інших видів туризму, але головна ознака - активна участь туриста в процесі туру, а не просто отримання цікавої інформації та споглядання об'єктів, що характерно для пізнавального туризму.

Науковий туризм включає в себе пізнавальну систему наукових досліджень в регіонах держави та в цілому по всій країні. Пізнавальна частина дозволяє туристам обмінюватися знаннями з різними напрямками наукових досліджень, розвиваючи при цьому новий склад мислення в тій чи іншій галузі народного господарства. При туристських зустрічах і обмінах зароджуються нові наукові ідеї, і вчені отримують сильний імпульс творчого піднесення для душевного стану. Науковий туризм звичайно становить відносно невелику частку в загальному екотуристичному потоці, проте роль його може бути досить вагомою. Зокрема, він може суттєво поповнити інформацію про маловивчені райони і об'єкти. Отримана інформація може бути корисна не тільки для розвитку науки, а й для подальшого розвитку в регіоні [екотуризму](#) на стійкій основі [2]. Цей вид туризму може сприяти розширенню наукових і освітніх зв'язків між різними країнами, покласти початок важливим міжнародним проектам.

Отже, зміна освітніх парадигм призвела до змін щодо цілей освіти [3] (навчання упродовж усього життя), її мотивів (зацікавленість студентів навчанням, задоволення від досягнення результатів; зацікавленість педагога в розвитку суб'єктів навчання, задоволення від спілкування з ними), норм (молодь, яка навчається, несе відповідальність за своє навчання; авторитет педагога створюється завдяки його особистісним якостям), форм, методів та засобів навчання (демократичний і егалітарний (передбачає рівність) методи), ролі педагога (педагог створює умови для самостійного навчання).

Література

1. Сучасна українська освіта в контексті перспектив світового розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q>

2. Наказ "Про затвердження плану заходів Мінагрополітики щодо розвитку сільського зеленого туризму на період до 2015 р."- // www.president.gov.ua
3. Новиков А.М. От школы знаний к технологической школе [Электронный ресурс] / Новиков А.М. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/sh_zt.htm
4. <http://westudents.com.ua/glavy/49588-pedagogchn-de-ta-pedagogchna-dyalnst-gpestalotsts.html>

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: СТАН, ТЕНДЕНЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

КЛІХ Лариса

ФОРМУВАННЯ Й НАПОВНЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

Зважаючи на стрімкий розвиток сучасних технологій, електронні форми навчання в останні роки стрімко набули інтенсивного поширення в освітньому середовищі університетів та істотно змінюють методологію навчального процесу. Клаус Шваб зазначає, що людство стоїть на краю нової технологічної революції, яка кардинально змінить те, як ми живемо і працюємо і ставимося один до одного.

Зважаючи на означене, метою статті стало проведення аналізу стану формування й наповнення електронного освітнього середовища університету.

Сучасні освітні процеси не можуть відбуватися без залучення до організації й проведення навчальних занять широкого спектру інформаційних ресурсів. Тому однією з важливих складових сучасного університету стає його електронне освітнє середовище з потужним ресурсом електронних матеріалів та засобів навчання.

На законодавчому рівні в Законі України "Про вищу освіту" та інших підзаконних актах, таких як постанова КМУ "Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти" зосереджено увагу на розвитку електронних ресурсів ВНЗ, що здатні забезпечити підвищення якості освітнього процесу. Так, в додатку до ліцензійних умов зазначено, що необхідною умовою ліцензування освітньої діяльності університету є наявність електронного ресурсу закладу освіти, що містить навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін навчального плану, в тому числі в системі дистанційного навчання.

Структура електронного освітнього середовища Національного університету біоресурсів та природокористування України на сьогодні об'єднує три підсистеми: накопичення та забезпечення безперешкодного доступу до навчально-методичних матеріалів; управління навчальним процесом; розроблення, наповнення та використання навчально-методичного забезпечення дисциплін.

Підсистема накопичення та доступу до навчально-методичних матеріалів об'єднує всі каталоги електронних ресурсів, бази даних навчального призначення та забезпечує можливість гнучкого пошуку інформації. В НУБіП України до цієї підсистеми належать інституційний репозиторій, електронний каталог бібліотеки, що доступний із зовнішньої Інтернет-мережі, електронна бібліотека, що доступна з локальної мережі університету, а також сайти кафедр, на яких розміщено робочі програми дисциплін.

Підсистема управління навчальним процесом представлена в університеті автоматизованою системою управління (АСУ ВНЗ). Її наповнення та активне функціонування забезпечить реалізацію багаторівневої системи управління «Ректорат – організаційно-методичне управління – деканат – кафедра – викладач» та об'єднає функції віртуального деканату, сумісність з ЄДБО, інформаційні web-сервіси підтримки роботи викладача тощо.

Найвагоміший внесок у наповнення електронного освітнього середовища університету робить підсистема забезпечення розробки, наповнення та використання навчально-методичного забезпечення дисциплін, що надає учасникам освітнього процесу можливість розроблення, наповнення та використання навчальних матеріалів. Вона базується

на функціонуванні платформи Moodle, що забезпечує технічні засоби для розроблення й використання повних навчальних електронних курсів дисциплін, а саме їх пасивної складової (повнотекстових матеріалів лекцій, презентацій лекційних занять) й активної складових (практичних, лабораторних, самостійних, додаткових занять) та системи контролю засвоєння знань (тематичного, модульного й підсумкового).

Підсумовуючи, слід підкреслити, що впровадження в університеті системи електронного забезпечення навчально-методичної та навчально-організаційної діяльності дозволить: сприяти реалізації місії університету щодо широкої доступності до одержання якісної освіти; підвищити конкурентоспроможність університету в українському й міжнародному науково-освітньому просторі; забезпечити позитивну динаміку рейтингу університету в світі та підвищити його вебметричні показники; залучити новий контингент студентів та користувачів освітніх послуг за дистанційною формою навчання; забезпечити споживачам освітніх послуг доступ до відкритих навчальних матеріалів з будь-якого місця, в зручний час; створити умови для самостійної роботи й самонавчання, особливо стосовно програм підвищення кваліфікації та навчання впродовж життя; підтримати широке впровадження принципів академічної мобільності студентів.

КОНДРАШИХИН Андрей

ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ТЕМАТИКА ВУЗОВ СЕВАСТОПОЛЯ

Экономические трансформации, протекающие на постсоветском пространстве, видоизменяют систему производительных сил территорий и управляются определенными технологиями организации общественной жизни, включая сферу высшего образования. Одной из наиболее устойчиво обсуждаемых тем в социокультурном пространстве Севастополя становится трансформация научных и учебных заведений в ходе адаптации их функционирования под новые требования. При этом ключевым параметром качества высшего образования рассматриваются аккредитационные способности ВУЗов города.

Одним из элементов аккредитационной процедуры организаций высшего образования выступает качество и содержание учебно-методического обеспечения: использование современных образовательных средств, связанность учебного процесса с производством, форма выполнения рабочих учебных программ дисциплин, обеспеченность компьютерами и компьютерными программами и др. Важным требованием выдвигается также углубление компетентностного подхода в высшем образовании, корреляция учебных программ, планов и рабочих учебных программ (РУПД) с перманентным формированием у студентов (слушателей) набора компетенций, регламентированных государственными образовательными стандартами, учебными планами вуза, внутренними документами.

Трансформационность характера протекания социально-экономических процессов в системе высшего образования предполагает верификацию качества знаний оценочными средствами по набору общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций будущего выпускника, отображаемых в РУПД как овеществленном носителе учебно-методической информации, например, в период работы аккредитационной комиссии. Управление качеством преподаваемых дисциплин можно осуществлять в ходе разработки РУПД, распределяя заданные компетенции по модулям, блокам, учебным занятиям. Технологичность управления качеством обеспечивается этапами разработки обновлённой РУПД:

- 1) поиск прототипа, выбор прототипа из Фонда учебно-методической документации (ФУМД);
- 2) оценка качества прототипа в материальных единицах (объем – страницы, байты; содержательность; научность, авторский вклад разработчика и др.);
- 3) персонификация авторского вклада (в % от общего объема, иными метрологическими средствами);

4) идентификация фрагментов текста РУПД на соответствие государственным и нормативным требованиям (тематика лекций, иных видов занятий, почасовое распределение, аутентичность оценочных средств, наличие литературы в библиотеке и др.);

5) установление корреляции РУПД с основной образовательной программой высшего образования по заданному направлению подготовки;

6) формирование таблицы компетенций в пределах кафедры, иного учебного подразделения;

7) создание (корректировка) фонда оценочных средств по дисциплине;

8) компоновка технических требований издания (титульный лист, оборот титульного листа, Содержание, Список литературы и др.) с одновременной идентификацией шифра дисциплины, объема часов и структуры видов учебных занятий;

9) дифференциация параметров РУПД по заочной, дневной, ускоренной формам обучения;

10) установление обратных связей путем анализа проектов РУПД учебно-методическими работниками, выявление неточностей написания отдельных фрагментов, шифров, регалий и иных идентификаторов.

Перенос на бумажный носитель учебно-методических документов, создаваемых по данной технологии управления качеством, ускоряет процесс создания РУПД и повышает аккредитационную способность. Факторами, усложняющими оценку и сдерживающими качество образования, становятся: объединение в одной выпускающей кафедре двух направлений подготовки; введение в краткосрочной перспективе (до 6 месяцев) новых нормативных требований, государственных образовательных стандартов, Основных образовательных программ, шаблонов написания РУПД и т.д.; кадровая динамика научно-педагогических работников; неукомплектованность (неполнота) ФУМД; территориально-информационная удаленность учебно-методических подразделений, способных принимать решения по оформлению фрагментов РУПД.

Полезным для наращивания качества высшего образования в ходе его трансформации и выполнения аккредитационных процедур видится фиксация рабочего времени научно-педагогического работника, затрачиваемого на отдельные этапы технологии управления качеством. Эффективным средством также могут стать ревизии ФУМД, проведение постоянно действующих семинаров научно-педагогических работников с разработчиками РУПД, нормативных документов и учебно-методическими работниками.

КУПРІЄВИЧ Вікторія

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Сучасний керівник закладу професійної освіти повинен прагнути до постійного особистісного і професійного зростання, особливо в сучасних умовах модернізації системи освіти. Це можливо тільки завдяки невтомній роботі над собою. Безсумнівно, суспільству необхідні керівники з розвиненими особистими і професійними якостями, пристосовані до реального життя. Однак останнім часом відзначається падіння рівня професіоналізму управлінських кадрів професійної освіти.

Керівник навчального закладу повинен володіти технологіями менеджменту та маркетингу в освіті, щоб не залишитися осторонь реалій сучасного життя. Сучасний керівник - це менеджер, він управляє педагогічною системою навчального закладу, його розвитком, організовує і стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню культури організації, вивчає попит ринку праці на громадян, забезпечує якість освітніх послуг. Крім професійних якостей, він повинен володіти вміннями і здібностями вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності; повинен вміти давати оцінку і прогнозувати соціально - економічні, політичні та культурні явища, вміти приймати рішення і вибирати

стратегію діяльності на основі загальнолюдських цінностей, державних, виробничих та особистих інтересів, а також вміти користуватися сучасними інформаційними технологіями.

Загальна мета професійного самовдосконалення керівника закладу професійної освіти у процесі підвищення кваліфікації полягає у досягненні вершин особистісної і професійної досконалості; в розвитку компетенцій, які інтегруються в професіоналізм управлінської діяльності керівника. Мету саморозвитку власного професіоналізму визначає для себе кожний керівник, і цей особистісний рівень визначення мети є дуже важливим, оскільки зумовлює вмотивованість професійного зростання і самовдосконалення.

Зважаючи на те, що переважна більшість нинішніх керівників закладів професійної освіти не вивчала управлінських дисциплін під час здобування вищої фахової освіти і не має відповідних управлінських компетентностей, залишається можливість самовдосконалення (якщо є в цьому внутрішня потреба й бажання) та підвищення кваліфікації (якої, власне, не здобували) як керівника навчального закладу один раз на п'ять років.

Саме система післядипломної освіти і є однією з найдієвіших ланок, яка стимулює керівників закладів професійної освіти до саморозвитку та самовдосконалення. Вона стає інноваційною, оскільки виконує системоутворюючі функції, як соціальних процесів, так і процесів, які визначають особистісний розвиток.

Післядипломна освіта створює соціально – освітній простір, у якому може вдосконалюватися кожен професіонал. Інститути післядипломної освіти мають стати не стільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, скільки центрами забезпечення системного професійного самовдосконалення та професіоналізму фахівців. Однією з визначальних функцій післядипломної освіти має бути стимулювання професійного зростання особистості. Саме цілі післядипломної освіти тісно переплітаються із цілями самоосвіти й саморозвитку.

Процес формування керівника – професіонала довготривалий і передбачає освоєння не лише теоретичних засад освітнього менеджменту, а й набуття відповідного управлінського досвіду. Саме тому система роботи з керівниками включає як теоретичну складову (курси підвищення кваліфікації, наукові конференції, науково-практичні семінари, тренінги тощо) так і проведення управлінської практики (обмін управлінським досвідом, практика за індивідуальними запитаннями керівників тощо), зорієнтованих на формування методологічного рівня професійної компетентності керівника, що дає змогу осмислювати свої дії та досягнуті результати, базуючись на розумному поєднанні теоретичних знань і практичних умінь.

Ефективність підвищення професійної майстерності багато в чому залежить від бажання людини займатися професійним самовдосконаленням, від того, наскільки це бажання є виразом його внутрішньої потреби і в якій мірі ці потреби стають усвідомленим прагненням постійно рухатися до вершин досконалості. Отже, з усією очевидністю перед нами розкривається актуальність проблеми мотивації підвищення рівня професійної майстерності, прагнення до самовдосконалення, компетентності керівника освітньої діяльності, професіонала - управлінця, менеджера.

МАКОДЗЕЙ Людмила

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ АВТОНОМНІЇ У ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ УКРАЇНИ

Право університетів на автономність виборювалось століттями. Очевидно нині настав той час, на який очікували реформатори вищої освіти. Проте у більшості тих, хто дійсно вболіває за університетську освіту, справедливо виникає наступне питання: «Чи може бути автономним сьогодні вищий навчальний заклад України?». На превеликий жаль, усвідомлення реалій доводять, що сьогодні ми не можемо бути повністю автономними, ми не маємо поки що права на таку академічну розкіш, оскільки не вміємо бути відповідальними і не знаємо міри цієї відповідальності. На це вказує і сам Закон України «Про вищу освіту», де чітко зазначені права, обов'язки, проте зовсім недостатньо приділено відповідальності і

механізмам, якими б вона регулювалася.

Ми звертаємо увагу на основні системні освітні проблеми, які стоять на заваді впровадженню автономності сьогодні. Дослідники виокремлюють наступні [2]:

1. Високий рівень корупції. Введення системи ЗНО випускників шкіл є результативним процесом, який значно знизив рівень корупції при вступі до ВНЗ, але у паралельно корупція під час навчання набула майже неконтрольованих обсягів.
2. Низький рівень оплати праці науково-педагогічних працівників. Заробітна плата викладачів ВНЗ не досягала навіть середньої у промисловості, що провокує пошуки додаткових джерел доходів, у тому числі корупційних. Кар'єра викладача стає дедалі менш привабливою для талановитої та амбітної молоді.
3. Ізоляція від міжнародної інтелектуальної спільноти. Брак фінансування наукової діяльності вищих навчальних закладів, обмеженість доступу до сучасної наукової літератури, старі наукові кадри, котрі не володіють іноземними мовами та сучасними засобами комунікації, неефективний менеджмент призвели до втрати позицій університетських науковців України в міжнародному науковому співтоваристві.
4. Повільні темпи та низька ефективність упровадження принципів Болонського процесу. Упровадження Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи та додатку до диплому європейського зразка суттєво не підвищили академічної мобільності українського студентства і не привели до визнання української вищої освіти за кордоном. Змістовні вимоги Болонського процесу підмінюються формальними нововведеннями, які не виправдано бюрократизують навчальний процес. Задекларована позиція вищої освіти в контексті Болонських реформ сьогодні здається симіляцією і небажанням працювати у заявленому напрямі. Прикладом є звіт [«Європейський простір вищої освіти у 2015 році: звіт про імплементацію Болонського процесу»](#), в якому аналізується сучасний стан реалізації Болонського процесу у 47 країнах-представниках Європейського простору вищої освіти, наведено комплексну кількісну і якісну інформацію за ключовими аспектами реформи вищої освіти. Однак досвід вищої освіти України у цьому звіті не представлений [3].
5. Потенційні загрози, пов'язані з непередуманими заходами посилення автономії. При розробці і втіленні заходів з розширення університетської автономії необхідно передбачити ефективні запобіжники від узурпації влади у ВНЗ. В умовах майже переважної залежності Вченої ради, а також самоврядних інституцій (студентського самоврядування, профспілок, професійних і громадських товариств, університетських ЗМІ тощо) від адміністрації ВНЗ (в особі ректора) автономія університету від держави може набирати форму, не передбачених законодавством.

Останній пункт з прийняттям Закону України «Про вищу освіту» став топовою темою дискусій серед університетської спільноти, критиків й аналітиків. Зокрема, експерти групи «Реанімаційний пакет реформ – Освіта» стверджують, що розширення автономії може призвести до олігархічного капіталізму в освіті на чолі з ректором і щоб не допустити такого пропонується впровадження в Україні антикризового управління [1].

Отже, висновком є позиція, що окремі прояви кризових явищ у вищій освіті породжені неефективним управлінням. Збільшення свободи університету є суттєвою потребою університетської спільноти, проте, вона не може бути надана одним введенням визначення до нормативно-правових документів. Проблема полягає у приведенні системи вищої освіти до норм етики здорового суспільства, здатного діяти і відповідати за наслідки чи результати таких дій. Тому ми погоджуємося, що ряд невирішених проблем в освіті та науці, пов'язані з «людським фактором».

У зв'язку з цим формування університетської автономії в Україні можливе, на нашу думку, через неухильне дотримання універсального принципу автономії, основою якого є відповідальність за здійснювальну діяльність. У цьому контексті сприяти вищим навчальним закладам (керівництву, науково-педагогічному, студентам) усвідомити відповідальність за освітню діяльність через механізм посилення цивільно-правової, адміністративної та

кримінальної відповідальності.

Література

1. Благодетелява-Вовк С. Вища освіта: криза як запит на антикризовий менеджмент. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://gigamir.net/news/society/pub1759449>
2. Богачевська І.В. Автономізація як складова реформи вищої освіти в Україні. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/895/>
3. Сацик В.І. Про Україну як “білу пляму” у міжнародному звіті щодо результативності імплементації Болонського процесу (авторський огляд). – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.edu-trends.info/education-news-may-2015/>

НИКОЛАЄНКО Станіслав

СТУДЕНСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ В УПРАВЛІННІ ВИЩИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Демократичні зміни, що відбулися в Україні, події на Майдані, загальна ситуація в державі вимагають широкого залучення громадян до управління країною, в тому числі і освітньою галуззю, надання їй нової якості, оновлення всього процесу підготовки кадрів. В умовах соціально-економічної кризи, коли в державі відсутні необхідні фінансові і матеріальні ресурси, пошук нових моделей управління галуззю є резервом росту якості освіти, неминуче приводить до широкої участі громадськості, бізнесу, місцевої влади, батьків, студентів у діяльності навчальних закладів, житті всієї країни.

Однією із форм впливу на життєдіяльність навчального закладу, демократизації процесу управління є *студентське самоврядування*.

Ефективність запровадження у вищій школі студентського самоврядування підтверджується світовою практикою. Наприклад, у Польщі існує студентський парламент, делегатів якого обирають самі молоді люди. Студенти Франції мають можливість бути представленими в різних органах на всіх рівнях діяльності навчального закладу (адміністративна рада, наукова рада, рада з питань навчання та університетського життя). Студентські організації у Великій Британії функціонують у форматах студентської спілки, студентського уряду або студентської ради.

Подібні форми самоврядування студентства існують і в багатьох вишах України: Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут», Національному університеті «Кієво-Могилянська академія», Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова та ін.

Прикладом дієвої участі студентства в управлінні університетом може слугувати Колегія студентів та аспірантів Львівської політехніки, Миколаївського гуманітарного університету, Полтавського університету споживчої кооперації, Студентська колегія Національного авіаційного університету, Студентська Рада Європейського університету та інших навчальних закладів.

Статтею 34 Закону України «Про вищу освіту» надано відповідних повноважень студентству, зокрема право входити до складу вчених рад факультету/інституту, університету та органів громадського самоврядування у кількості не менше 10% від їх загальної чисельності¹.

Проте в цьому процесі є багато недоречностей, недосконалостей. Частина студентів сприйняли студентське самоврядування як процес, паралельний діяльності колективу університету. Окремі молодіжні лідери демонструють відвертий кар’єризм, заангажованість, ранню схильність до бюрократії. Шкодить справі й намагання політичних партій серйозно

¹ Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 № 1556-VII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

впливати на студентський рух. Кожна партія хоче мати свою кишенькову студентську організацію.

В Ерфуртській декларації університетського самоврядування «До надійного університету XXI сторіччя» зазначено: «Університет повинен функціонувати як надійна згуртована спільнота, а не як анархічне та безвідповідальне утворення. Як спільнота викладачів і студентів університет несе спільну відповідальність за дії, вчинені під його юрисдикцією та від його імені»².

Для розуміння ролі студентства у житті вишу, на нашу думку, слід дати відповідь на два запитання: Чому студентське самоврядування потрібне студентству? Чому студентське самоврядування потрібне навчальному закладу?

Перше. *Студентське самоврядування потрібне студентству*, бо це

- практична школа для тих, хто хоче спробувати себе як адміністратор, координатор, керівник групи;
- можливість спільно реалізувати корисні проекти та молодіжні ініціативи, що сприяє не тільки саморозвитку, а й розвитку суспільства;
- постійне вдосконалення комунікативних даних, навичок;
- самоврядування – це шлях до громадянського суспільства, коли сама громада (університетська спільнота) висуває своїх лідерів і вчиться контролювати їх дії.

Друге. *Студентське самоврядування потрібне навчальному закладу*, бо:

- ефективно студентське самоврядування сприяє гармонійному розвитку навчальному закладу;
- навчальний заклад може відчувати себе єдиною корпорацією, де панують партнерські стосунки, атмосфера взаємодії та взаємопорозуміння;
- завдяки студентським ініціативам можна визначати нові напрямки розвитку позанавчальної діяльності, вдосконалювати сам навчальний процес;
- це додатковий фактор, що впливає на вибір абітурієнтом навчального закладу;
- підвищується практична підготовка студентства, набуття необхідних організаційних навичок, на відсутність яких часто скаржаться роботодавці посилення³.

Разом із тим слід взяти до уваги і два застереження. Студентське самоврядування не повинне перетворитися на таке собі студентське КРУ або розпорядчий орган, якому підпорядковується адміністрація. Як це вже було в СРСР у 20-ті роки та в Китаї у 60-ті роки ХХ ст. По-друге, очолювати студентське самоврядування мають особи, що навчаються в цьому університеті, інакше є небезпека перетворення студентського самоврядування в інструмент певних політичних сил.

Студентське самоврядування має перейматися фундаментальними проблемами освітньої галузі, передусім її якістю. Окрім того, воно мусить сприяти росту національної самосвідомості молоді, патріотизму і громадянської позиції. Сьогодні, як ніколи, необхідно подбати про активну участь студентства у волонтерському русі, відновити рух студентських будівельних загонів, формування у студентів здорового способу життя, високої моральності і здатності захищати суверенітет і незалежність України.

ПОЛИЩУК Тетяна

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Організаційна культура – це в основному невидима частина організації і водночас вона є непрямим методом управління цією організацією, тобто дієвим управлінським важелем, інструментом.

² Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе / Т. С. Георгиева. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

³ Ніколаєнко С. М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: монографія / С. М. Ніколаєнко. – К.: Національний торговельно-економічний університет., 2007. – С. 417-420.

В сучасному менеджменті об'єктом управлінської діяльності вважаються не окремі процеси, технології, структури, працівники та їхня діяльність, а організаційна культура та її особливості як об'єднуючий чинник цих процесів у межах кожного навчального закладу. Культура управління – це сукупність теоретичних та практичних положень, принципів і норм, що мають загальний характер і стосуються рівною мірою всіх аспектів людської діяльності, це важлива сфера впливу на свідомість, вчинки підлеглих, їх помисли і бажання, і водночас, вирішальних факторів успіху в управлінні [1].

Розвиток організаційної культури закладу має прямий зв'язок з рівнем управлінської культури його керівника. Суть управлінської культури полягає у тому, що це: високий рівень особистісної культури суб'єкта управління; достатнє володіння теорією управління, сучасними досягненнями науки та практики у цій галузі; сформована система знань про процес управління, структуру, форми, методи та технології управлінської діяльності; наявність системи цінностей, норм, принципів, ідей, які формують стиль поведінки управлінця, зокрема щодо спільної взаємодії з об'єктами та суб'єктами управління; адекватними способами їх реалізації в умовах демократизації та децентралізації управління, наявність культурних традицій, які активно використовуються як в окремому навчальному закладі, так і впливають на рівень корпоративної культури; рівень організації управління, забезпечення матеріально-технічних умов.

Якщо коротко дати визначення управлінській культурі керівника ПТНЗ, то воно може бути таким: сукупність інтелектуальних, професійних, моральних, емоційно-вольових якостей особистості, які дають змогу ефективно вирішувати завдання, визначені суспільними потребами, нормативними актами у даній освітній галузі й забезпечувати високий рівень результативності життєдіяльності навчального закладу.

Предметом управлінської діяльності керівника - є життєдіяльність колективу навчального закладу.

Основними компонентами управлінської культури керівника є його загальна культура, професійна культура, правова та економічна культура, а також політична культура.

Основними ознаками культури управління є: глибина наукових знань, компетентність керівника; широта ерудиції, світогляду управлінця, глибоке розуміння значення організаційної культури; доброзичливість, людяність, гуманне ставлення до працівників; здатність бути самим собою та визнавати свої помилки; толерантність, чуйність, повага до інших; скромність, почуття власної гідності; уважність, чемність, готовність підтримати й допомогти; розумне дотримання норм і правил поведінки у колективі [1].

Загальна культура керівника є основою управлінської культури і проявляється в культурі особистості, культурі діяльності, культурі соціальної взаємодії.

Особистісні якості керівника мають базуватися на нормах моралі, етики, естетики і права.

Розвинена ОК сприяє створенню в навчальному закладі позитивного психологічного клімату, що забезпечує високу та якісну продуктивність навчально-виховного процесу, підвищення позитивного іміджу навчального закладу.

Розвиток ОК педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю впливає на професіоналізм педагогічного колективу, а це позитивно відбивається на компетентності учнів.

На усіх стадіях розвитку ПТНЗ як організації особиста культура її керівника багато в чому визначає культуру ПТНЗ. Особливо сильним такий вплив буває в тому випадку, якщо організація знаходиться в стадії становлення, а її керівник наділений видатними особистісними і професійними здібностями.

Організаційна культура ПТНЗ, забезпечуючи організацію навчально-виховного процесу, вибір стратегій взаємодії педагогічних працівників між собою, з учнями, їхніми батьками, керівництвом навчального закладу, форми, методи, технології навчання, виступає основою для побудови освітнього простору.

Організаційна культура кожного навчального закладу зумовлена ціннісними орієнтаціями, поглядами, переконаннями його членів, а також особливостями життєдіяльності в конкретній місцевості та характером виробництва.

Організаційна культура, як філософія і ідеологія управління, створює основу управління розвитком ПТНЗ і впливає на ефективність його діяльності.

Здатність до новаторства, готовність до ризику, довіра до підлеглих, вміння створити необхідний психологічний клімат, розуміння особливостей життєдіяльності в сільській місцевості – ось необхідні характеристики сучасного успішного керівника ПТНЗ аграрного профілю.

Література

1. Палеха Ю.І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури. / Юрій Іванович Палеха. – Навч. посібник. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 337 с.

ПРИХОДЬКО Валентин

ОСНОВНІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Одна з гострих сучасних проблем управління загальноосвітніми навчальними закладами – це підготовка осіб, які за певними особистісними та професійними якостями спроможні успішно управляти такою складною соціально-педагогічною системою, якою є навчальний заклад, зокрема загальноосвітня школа. Але, незважаючи на те, що з 2006 р. ведеться підготовка магістрів за спеціальністю специфічної категорії 8.000009 «Управління навчальним закладом», за кваліфікаційною категорією «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)», але ще існує давня традиція призначення директора школи або його заступників без відповідної кваліфікаційної підготовки, і досить часто в процесі роботи виявляється не тільки нездатність управління школою, а й безвідповідальність за результати своєї роботи. Настав час усвідомити на всіх рівнях, що непідготовлений керівник навчального закладу в умовах сьогодення – не може бути повноцінним соціальним лідером, менеджером, творчою людиною, дослідником.

З цим положенням погоджуються керівники навчальних закладів усіх рівнів та освітньо-кваліфікаційних ступенів, а також департаментів та управлінь освіти.

Разом з тим, однією із важливих і недостатньо осмислених проблем, на наш погляд, є проблема вивчення напрямів підготовки директорів шкіл до управління загальноосвітнім навчальним закладом в системі післядипломної педагогічної освіти. Ця проблема, попри велику кількість публікацій, недостатньо чітко відображена у психолого-педагогічній і методичній літературі.

Виходячи з того що, післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду (4, с.48), що вона є найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання людини, або безпосередньо обслуговує швидкоплинні зміни, що відбуваються у системі виробництва і громадського устрою, проблеми підготовки спеціалістів, підвищення їхньої кваліфікації та перепідготовки визначаються як пріоритетні, що безпосередньо пов'язані з економічним і культурним розвитком, соціальною стабільністю будь-якої держави. При цьому ключова роль тут має належати сучасному загальноосвітньому навчальному закладу, його директору і в цілому післядипломній педагогічній освіті.

У нашій країні склалася певна система закладів післядипломної педагогічної освіти, перед якими стоїть завдання вдосконалити і підвищити якість надання освітніх послуг, забезпечити відповідність змісту післядипломної педагогічної освіти вимогам сучасної школи. Зокрема, забезпечити підготовку директорів загальноосвітніх навчальних закладів до

управління сучасною школою.

Загальноосвітній навчальний заклад є тим соціальним утворенням, у якому об'єднано багато людей для досягнення спільної мети – забезпечення умов для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру як найвищі цінності, незамінні чинники соціального прогресу.

Директор загальноосвітнього навчального закладу керує функціонуванням закладу в усіх напрямках відповідно до чинного законодавства і статуту. Слід також відзначити велику відповідальність керівника за досягнення мети управління, адже головний об'єкт і водночас суб'єкт його впливу – учні, в яких лише формуються духовно-етичні основи, зрілість, які мають безумовну довіру до дорослих, особливо в початковій ланці освіти. Це зумовлює вплив керівників на суб'єктів навчально-виховного процесу не тільки через такі усвідомлювані соціально-психологічні механізми впливу, як переконання, але й неусвідомленими, насамперед, наслідування, керівники освітніх організацій самі мають бути зразком особистості, яку вони прагнуть виховати у всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. (1, с.9)

Це висуває нові вимоги до рівня професіоналізму управлінців у галузі освіти, який, як зазначає Дж. Равен, залежить від:

- мотивації та здатності включатися в діяльність високого рівня, виявляючи ініціативу, брати на себе відповідальність, аналізувати роботу організацій або інших систем;
- у готовності включатися в суб'єктивно значущі дії, наприклад, прагнути вплинути на те, що відбувається у своїй організації, або на напрям руху у суспільстві;
- готовності та здатності сприяти клімату підтримки й заохочення тих, хто намагається вводити новачі або шукає шляхи більш ефективної роботи;
- адекватного розуміння того, що функціонує держава і суспільство, де людина живе і працює, адекватного сприймання власної ролі та ролі інших людей в організації та суспільстві в цілому;
- адекватного уявлення про низку понять, що пов'язані з управлінням організаціями, в тому числі ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія.

Виходячи з того, що підготовка до управлінської діяльності загальноосвітнім навчальним закладом практично буде проводитися з дорослими, які вже мають певний досвід роботи у закладах освіти, основну увагу ми звертали на розвиток ціннісних орієнтацій керівників шкіл і вчителів: усвідомлення особистої та соціальної значущості своєї діяльності; володіння розвиненою правосвідомістю, толерантністю, комунікативністю, емпатією, організаторськими здібностями; усвідомлення своєї ролі наставника і організатора, що забезпечує освітні процеси діяльності, управління, корекції взаємодією.

Підготовка директорів шкіл до управління загальноосвітнім навчальним закладом в системі післядипломної педагогічної освіти має ще одну важливу особливість. Це її управлінська спрямованість, яка має два аспекти. З одного боку – наявне управління педагогічним процесом школи; з другого – проектування та побудова управління якісної освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу на основі кваліметричного (моніторингового) підходу.

Для здійснення першого напряму необхідна цільова кваліфікаційна перепідготовка, підвищення управлінської культури та майстерності. А другий підхід потребує значної уваги до стратегічної підготовки: науково-освітньої, кадрової, управлінсько-організаційної.

Науково-освітня стратегія потребує широкого вивчення та моніторинг попиту на фахівців, здатних до управлінської діяльності, розробки й удосконалення змісту їхньої методологічно-методичної, психолого-педагогічної та управлінської підготовки.

Кадрова стратегія повинна вирішувати завдання безперервної (неперервної) підготовки, підвищення кваліфікації відповідно до мінливої освітньо-соціальної ситуації та проблем ринку освітніх послуг, вивчення потреб педагогічних працівників у набутті ними

широкого спектру спеціалізацій, мотивів виробу її як другої спеціальності.

Управлінсько-організаційна стратегія передбачає узгодження змісту підготовки чинних керівників шкіл і резерву на цю посаду на міжвідомчому рівні, відпрацювання системи і моделей підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ми вважаємо, що показниками якості управління загальноосвітніх навчальним закладом можуть бути: економічність, надійність та усталеність, оперативність і гнучкість, проєктивність, цілеспрямованість, стиль і характер. При визначенні подібних показників якості, по-перше, не порушувати параметрів діяльності закладу, по-друге, чітко уявляти зв'язок між ними та власне управлінськими діями, по-третє, не забувати про те, що проблема якості управління щільно пов'язана з кваліфікацією, професіоналізмом, професійною компетентністю.

Ми повністю згодні з О. Мармазою в тому, що основними засобами підвищення якості управлінської діяльності можна вважати досягненням таких властивостей управлінських систем, як ціннісний характер управління (наявність пріоритетів); адаптивність управління; релевантність (відповідність справі); цілеспрямованість; превентивність (випереджальний характер); активність; прогностичність (визначення перспектив і прогнозів); консолідуєчий (об'єднуючий) характер управління; інноваційність, творчість (орієнтація на розвиток); демократичний, партисипативний, колегіальний характер управління; особистісно орієнтована спрямованість управління, індивідуальний підхід; рефлексивність управління [6, с.45-47].

Щодо підвищення кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу можна виділити два аспекти:

- удосконалення в межах своєї спеціалізації;
- удосконалення як опанування іншої спеціалізації.

У першому випадку зміст, форми і методи підвищення кваліфікації зумовлюються тими технологіями роботи, які опановує спеціаліст. У другому випадку організація і зміст удосконалення залежить від того, наскільки близькими є спеціалізація, якою володіє спеціаліст, і спеціалізація, яку він хоче здобути.

Тут ми маємо говорити про два типи або шляхи підвищення кваліфікації:

1. набуття навичок і досвіду практичної роботи в певній управлінській техніці (соціальній технології);
2. формування навичок методиста (майстра), що вміє не лише виконувати роботу, а й учити цьому інших.

Ці два типи підвищення кваліфікації мають наслідувати один одного. У разі, коли спеціаліст змінює спеціалізацію, він має спочатку опанувати її в повному обсязі, а вже потім підвищувати свою методичну майстерність.

На жаль, у вітчизняних і відомих авторів зарубіжних публікацій науково-методичної розробки з питань методичного забезпечення підготовки слухачів післядипломної педагогічної освіти до здійснення управління загальноосвітнім навчальним закладом не систематизовані з огляду на наукове осмислення цього поняття, суті, основних складових, взаємозв'язку між рівнем та ефективністю підготовки. Належно непроаналізовані та неузгаальнені фактори, що впливають на стан і підвищення рівня методичного забезпечення.

Проте без з'ясування цього важко говорити про цілеспрямований, системний, концептуальний підхід у поліпшенні методичного забезпечення підготовки фахівців до здійснення управління школою, визначення перспектив у цій роботі.

Ми не ставили перед собою завдання детально розкрити зміст роботи за окремими складовими методичного забезпечення, головними напрямками підвищення його рівня, оскільки ці питання так чи інакше висвітлені в низці наукових публікацій. Це дає змогу обмежитися найнеобхіднішим фактичним матеріалом, конкретними прикладами для ілюстрації чи аргументації висунутих положень, визначення проблем тощо, а також оперувати загальними висновками.

Методичне забезпечення підготовки можна класифікувати за такими ознаками:

державні стандарти – навчальний план, навчальні програми, навчальна дисципліна – навчальні підручники і посібники, дидактичні матеріали.

На перше місце правомірно поставити державні стандарти, які є основою оцінки освітнього й освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм здобуття освіти.

Державні стандарти, навчальні плани і програми освіти розробляються окремо для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук) і затверджуються Кабінетом Міністрів України.

Державний стандарт освіти – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього (кваліфікаційного) рівня. Складові державного стандарту освіти: освітня (кваліфікаційна) характеристика; нормативна частина змісту освіти; тести.

Освітня характеристика – це вимоги якостей і знань особи, яка здобула певний освітній рівень.

Кваліфікаційна характеристика – це основні вимоги до професійних якостей, знань і вмінь фахівців, які необхідні для успішного виконання професійних обов'язків.

Основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу в конкретному напрямку освітньої або кваліфікаційної підготовки, є навчальний план.

Навчальний план – це нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньо-професійної програми і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність її вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їхній обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю. Нормативні навчальні дисципліни встановлюються державним стандартом освіти.

Місце і значення навчальної дисципліни, її загальний зміст і вимоги до знань та вмінь визначаються навчальною програмою дисципліни. Навчальна програма нормативної дисципліни є складовою державного стандарту освіти.

Для кожної навчальної дисципліни, яка входить до освітньо-професійної програми підготовки, на підставі навчальної програми дисципліни та навчального плану вищим навчальним закладом складається робоча програма дисципліни, яка є нормативним документом вищого навчального закладу. Робоча навчальна програма дисципліни містить виклад конкретного змісту навчальної дисципліни, послідовність, організаційні форми її вивчення та їх обсяг, визначає форми та засоби поточного й підсумкового контролю.

Завданням закладів післядипломної педагогічної освіти є створення умов для психолого-педагогічної і технолого-дидактичної реконструкції процесу перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців. Ця обставина є основним напрямом для подальших розвідок у цьому плані.

Невід'ємною складовою методичного забезпечення професійної підготовки керівника навчального закладу до управлінської діяльності є підручники і навчальні посібники. Проблема забезпечення посібниками стає однією з найбільш нагальних у сьогоденній школі. Як позитив, необхідно зауважити на тому, що у напрямі вирішення проблеми дуже активно працює видавництво «Основа». Ряд матеріалів на сторінках науково-методичних журналів «Управління школою», «Завучу для роботи», «Виховна робота в школі» є реальною можливістю обрати найбільш вдалі, особливо для фахівців сільської місцевості, щоб вони мали змогу розібратися в потоці думок та пропозицій з проблем управлінської діяльності директора школи сільської місцевості.

Проте в умовах, коли ряд проблем підготовки ще належно теоретично неосмислений, висвітлений, вкрай необхідна література з коментарів чинного законодавства, засобів роботи, рекомендацій, узагальнених висновків. Потрібно, щоб у навчально-методичних кабінетах концентрувалися наукові доробки, конкретні матеріали стосовно зазначених проблем. Потреба в таких методичних матеріалах безсумнівна і підготовка їх має бути більш активною. Видання таких матеріалів мають бути плановими, націленими на перспективу. Треба об'єднати зусилля науково-методичних рад вищих навчальних закладів та Міністерства освіти і науки України.

За умов сьогодення особливого значення набуває забезпеченість підготовки фахівців до управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом сучасною науковою, навчально-методичною літературою, навчальними посібниками з курсів, що викладаються. Не менш актуальною є також проблема забезпечення навчального процесу оперативним інформаційно-довідковим, статистичним матеріалом, матеріалами узагальненого досвіду. Вважаємо, що однією з можливих умов вирішення наявних проблем є більш активна допомога з боку організацій, які здійснюють роботу з дітьми, молоддю та сім'єю.

Отже, можна зробити висновок, що методичне забезпечення підготовки директорів до управління загальноосвітнім навчальним закладом в системі післядипломної педагогічної освіти – це сукупність державних стандартів, професійних навчальних планів і програм, наукової навчально-методичної й інформаційно-довідкової літератури, навчального приладдя, технічних засобів виховання та дидактичних матеріалів до них, форм і методів практичної роботи.

Стан та вдосконалення методичного забезпечення професійної підготовки фахівців залежить від ряду чинників. Серед найважливіших з них, на нашу думку, потрібно виділити:

- наявність відповідної навчально-методичної і матеріально-технічної бази;
- наявність науково-педагогічного потенціалу компетентності з питань суті методичного забезпечення;
- чітке визначення змісту щодо методичного забезпечення взаємодії дисциплін психолого-педагогічного циклу з предметами спеціального та особистісно орієнтованого циклу;
- узгодженість підходів до методичного забезпечення формування професіонального інтересу, розвитку потреби в здобутті знань, напрацюванні умінь і навичок шляхом максимального наближення навчального процесу до практики;
- розвиток потреби в методичному забезпеченні як умови підвищення професійного інтересу до проблеми моніторингу якості освіти.

Разом з визначенням основних чинників удосконалення методичного забезпечення професійної підготовки важливу роль відіграє визначення психологічних умов та засобів формування соціально-психологічної готовності фахівців до управлінської діяльності.

Ми впевнені, що реалізація психологічних умов та засобів формування соціально-психологічної готовності фахівців до управлінської діяльності доведе ефективність методичного забезпечення підготовки в таких аспектах:

- а) на рівні професійної компетенції;
- б) на рівні навчально-виховного процесу;
- в) на рівні кадрового зростання (професійної кар'єри). У сучасній науковій літературі професійна кар'єра розглядається як «процес розвитку людиною у період її трудової життєдіяльності внутрішньої діяльності, що скерована на досягнення показників успішності у проявах нею зовнішньої активності в її суспільно-значущій формі»;
- г) на рівні управлінського процесу освітньою діяльністю загальноосвітнього навчального закладу;
- д) на рівні позитивних змін і зростання рівня сприятливості соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах.

Урахування цих чинників дасть змогу досягти високого рівня методичного забезпечення професійної підготовки директорів загальноосвітніх навчальних закладів, відповідності цього рівня сучасним вимогам.

Отже, підготовка професійно-компетентніших, мобільних керівників шкіл потребує певних умов, серед яких ми виділяємо такі:

- створення системи підготовки на основі нових концептуальних парадигм;
- розширення змістового поля підготовки для формування компетенцій, що забезпечують його професійну готовність до управління школою;
- використання інноваційних технологій і засобів професійної підготовки;
- пошук варіативних освітніх структур, що могли б забезпечити підготовку в сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти;

- підготовка (перепідготовка) і підвищення кваліфікації керівника має становити цілісну систему безперервного навчання, бути диференційованою, спиратися на єдині методологічні позиції.

Висновки. Цілком зрозуміло, що реалізація основних науково-методичних напрямів підготовки директорів шкіл до управління загальноосвітнім навчальним закладом за умов післядипломної педагогічної освіти, як зазначає академік В.В. Олійник [7, с.32], «має передбачати реформи в системі підготовки педагогічних кадрів, які б узгоджувалися за відповідними концептуальними ідеями та технологіями реалізації. Післядипломна педагогічна освіта за її статусом випереджального чинника підготовки фахівців до якісних змін у суспільному розвитку може відбуватися тільки за умов розроблення і впровадження прогностичної моделі навчання дорослих упродовж життя на основі відповідного закону України, який би увібрав у себе усі кращі європейські елементи освіти дорослих і специфіку розвитку підготовки та кваліфікаційного зростання фахівців в Україні».

Література

1. Бондарчук О.І. Самоефективність керівника освітньої організації як психологічна детермінанта розвитку організаційної культури / О.І. Бандура // Актуальні проблеми психології зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т.1. Випуск 37. – Київ, 2013. – С.6-10.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України ГСВОУ-06. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 – «Управління навчальним закладом» кваліфікації 12 «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання). Видання офіційне. – Київ: Міністерство освіти і науки України, 2006.
3. Галузевий стандарт вищої освіти України ГСВОУ-06. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 – «Управління навчальним закладом» кваліфікації 12 «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання). Видання офіційне. – Київ: Міністерство освіти і науки України, 2006.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. 19.8.2014 <http://www.golos.com.ua/Print.aspx?Id=345592>.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж.Равен; пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Мармаза О.І. Якість управління: сутність, ознаки, засоби формування / О.І. Мармаза // Управління школою: науково-методичний журнал. – 2010. - № 19. – С.42-51.
7. Олійник В. Проблеми та шляхи розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України в сучасному полікультурному суспільстві // Вища освіта України, № 4. – 2009. – С.24-34.

СВИСТУН Валентина

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Однією з помітних тенденцій управління розвитком організацій різних сфер економіки (виробництво, освіта, сфера обслуговування) є диверсифікація. Як об'єктивна, закономірна тенденція розвитку діяльності будь-якої організації в сучасних умовах економіки, науково-технічного прогресу й інформатизації диверсифікація набуває особливого значення й для професійно-технічної освіти (ПТО), де виявляється в тенденціях розширення різноманітності змісту освіти, спеціальностей, форм, технологій і методів навчання, критеріїв якості освіти, а це впливає на зміни в управлінні, його підходи, цілі, форми, методи, функції, стратегії, об'єкти й веде до диверсифікації управління.

Проблема диверсифікації управління ПТО привертає пильну увагу дослідників. Проте відчувається відсутність єдиної думки про її суть і підходи до її вирішення. Аналіз змісту

наукових публікацій і нормативних документів, пов'язаних з проблемами управління освітою взагалі й професійно-технічною зокрема свідчить, що термін «диверсифікація» уживається зі зростаючою активністю. Синтезуючи різні думки, ми прийшли до таких узагальнень: по-перше, диверсифікація управління ПТО розглядається як інноваційний процес, що може виявитися ефективним засобом підвищення якості професійної освіти; по-друге, диверсифікація управління ПТО сприятиме підвищенню соціального попиту на неї, освоєнню ПТНЗ освітніх програм різних напрямів і рівнів, проведенню організаційно-управлінських заходів суб'єктами управління ПТО щодо професійної підготовки робітничих кадрів для нових галузей економіки; по-третє, диверсифікація припускає розширення переліку методів управління ПТО в умовах ринкової економіки; по-четверте, диверсифікація управління ПТО як педагогічна проблема недостатньо розроблена в загальнотеоретичному плані і практично не вирішувалася на рівні розробки управлінських технологій, методів і засобів забезпечення цього процесу.

Диверсифікація управління ПТО виявляється в різних її аспектах – методології, організації, технології, методах управління.

Методологічними основами диверсифікованої системи управління ПТО є:

– системний підхід до диверсифікації управління ПТО на основі перебудови організаційно-управлінської структури й оптимізації методів управління з урахуванням процесів деконцентрації й інтеграції;

– цілісність диверсифікаційних процесів в управлінні ПТО, що досягається за допомогою взаємозв'язків його основних компонентів на основі принципів інтеграції, децентралізації, координації, диференціації тощо;

– перебудова компонентів системи управління ПТО (цілей і завдань, змісту, засобів і методів управління) на основі програмно-цільового, маркетингового підходів з урахуванням ринків освітніх послуг і праці;

– самостійність ПТНЗ у виборі методів управління відповідно до потреб ринку праці та своїх можливостей;

– орієнтація на безперервний цілісний розвиток суб'єктів управління.

Для вирішення загальної проблеми диверсифікації управління ПТО необхідне вирішення локальних проблем диверсифікації управління ПТНЗ. Тому зміст, структура, методи і засоби диверсифікаційних процесів в управлінні ПТНЗ залежно від типу навчального закладу, напрямів і спеціальностей підготовки робітничих кадрів, організаційно-правової форми власності ПТНЗ і регіону значно різняться.

Диверсифікація управління ПТО інтегрує в собі:

а) процес структурної перебудови, розвитку і трансформації типів професійно-технічних навчальних закладів;

б) принцип структуризації освіти і сучасної освітньої політики;

в) тенденцію розвитку всіх видів освіти, зміни інституційних структур, рівнів навчання, різностороннього розвитку багатьох видів освітніх програм, систем, форм навчання, курсів підготовки, асортименту і змісту освітніх послуг та систем їх реалізації;

г) напрям реформування і подолання кризи ПТО, вирішення суперечностей між проголошеною свободою особи у виборі освітньої траєкторії і реальними умовами одержання цієї свободи;

д) шлях до подолання нерозвиненості, слабкої диференціації й надмірної централізації.

Отже, диверсифікація управління ПТО є багатовимірним, складним соціально-педагогічним явищем, що характеризує сучасний період розвитку освіти, його кризи і зміну освітньої парадигми.

Потребують дослідження реальні процеси диверсифікації управління ПТО, організаційні проблеми, пов'язані зі структурою органів управління ПТО, проблеми управління фінансами, інформаційного забезпечення суб'єктів управління, підвищення рівня управлінської компетентності суб'єктів управління тощо.

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА – ОЗНАКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Здійснений теоретико-педагогічний аналіз наукових підходів до розуміння сутності формування управлінської культури інженера залізничного транспорту дав змогу управлінську культуру розглядати як соціально-педагогічний феномен професіоналізму особистості фахівця, особливістю якого є постійне активне прагнення до оновлення й удосконалення інженерної діяльності, відповідальність і відданість справі, багатство змісту запропонованих управлінських рішень і авторських пропозицій, культура аналізу, планування й успішної організації та підтримка психологічно комфортного спілкування, духовної взаємодії з людьми.

Управлінська культура інженера залізничного транспорту – це високий сплав вияву культури, інтелігентності й професіоналізму в цілепокладанні, плануванні, успішній організації виконання управлінських рішень, пов'язаних з удосконаленням інженерної діяльності та ділового спілкування людей.

Тому, повертаючись до створеної нами концептуальної моделі формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту, узагальнюючи існуючі наукові погляди, можемо констатувати: незважаючи на те, що управлінська культура інженера залізничного транспорту є динамічним явищем, що розвивається вона протягом усіх етапів професіогенезу і, що цей процес формування не є рівномірним, найбільш чутливими періодами її розвитку є такі:

- час професійної підготовки у вищому навчальному закладі, коли студент усвідомлює як майбутній фахівець сутність інженерної діяльності на залізничному транспорті, свої професійні функції і ролі, наміри, цілі (далекі й близькі), визначає свій професійний образ, домінування особистих норм поведінки та форм взаємодії з людьми, встановлення професійних контактів, цінності й особливості професійної дружби тощо;
- час професійної адаптації, коли відбувається практична реалізація інженерної діяльності, професійні контакти;
- у процесі професійного самовдосконалення, проектування перспектив професійного розвитку і кар'єрного зростання.

Крім того, зазначимо, що яскраво виражена особистісно керована потреба самого студента в розвитку управлінської культури полягає не в тому, щоб обов'язково прагнути бути керівником, а набуття необхідних теоретичних знань і практичних умінь для того, щоб в умовах динамічних змін на залізничному транспорті висувати нові кваліфікаційні пропозиції, в яких поєднується і кваліфікація в строгому сенсі цього слова, і соціальна поведінка, і здатність працювати в команді, і любов до оновлення й ризику; розвивати професійно-особистісні якості у процесі підготовки до ефективної професійної діяльності, які допоможуть легко і набагато доцільніше, ніж це було раніше, професійно розв'язувати компетентно орієнтовані завдання, застосовуючи отримані знання, починаючи від самих простих до самих складних.

Оптимальне дієве формування управлінської культури забезпечується здатністю і вмінням викладачів-організаторів цього процесу «притягувати талантом», залучати студентів до власної системи цінностей, насичувати вузівський педагогічний процес такою професійно-творчою діяльністю і таким змістом викладання, які мають велике духовне, соціальне й науково-педагогічне значення.

Такий взаємозв'язок можна вважати педагогічною формулою К. С. Станіславського: «учити навчаючись», зміст якої полягає в тому, що в процесі формування управлінської культури студенти для викладача є скарбом нової, свіжої думки й оригінального спільного розв'язання проблеми, а їх спілкування будується на взаємній необхідності один одному в умовах рольового, індивідуально-творчого, емоційно-позитивного співіснування. Коли такий взаємозв'язок настає, рівень творчих задумів, кількість їх спільних з викладачем

«відкриттів» зростає відповідно до спільного творчого самопочуття, потреби включитись, у колективний пошук і відчутти в ньому власну обдарованість.

Це і є найважливіша складова професіоналізму і викладача, і майбутнього інженера залізничного транспорту, методична парадигма й педагогічна умова ефективності професійно спрямованого вузівського педагогічного процесу, стійкої тенденції утвердження нових, емоційно-інтелектуальних взаємин між викладачами і студентами, яка будується на прихильності до співтворчості, доланні стереотипів у ставленні до розвитку залізничної галузі, створенні атмосфери пріоритетності професійних цінностей як найбільшої цінності суспільства.

ШАХНОЗАІ Раджабіён

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ І ТАДЖИКИСТАНУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Кожен вищий навчальний заклад (далі - ВНЗ), в залежності від напрямку спрямування, країни розташування, релігійних, національних та освітніх традицій має власні відмінності в організації освітнього процесу (далі - ООП), які суттєво впливають на формування компетентності та професійної свідомості тих, хто задіяний в освітній галузі.

Зазначимо, що освітній процес (далі - ОП) – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що здійснюється через систему науково-методичних, педагогічних і виховних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших навичок студентів, формування гармонійно розвиненої особистості [1]

В усьому світі розвиток інновацій у підходах до реалізації освіти виступає показником його результативності, тому сучасні ВНЗ ведуть «гонку інноваційності», що можна спостерігати як в Україні, так і в Республіці Таджикистан (далі - РТ). «Гонка» ведеться через впровадження інновацій в медіа-інформаційне, технологічне та автоматизоване забезпечення ООП.

Проводячи паралель ОП в порівняльному вимірі між Україною та РТ, виділимо, що ці країни мали спільне минуле на просторах СРСР, проте після його розпаду в 1991 році, кожна країна пішла власним шляхом ООП з врахуванням попередньої освітньої культури, нагальних потреб в покращенні економіки, підвищенні національно-релігійної свідомості та рівня освіти.

Проведемо порівняльний аналіз ООП за наступними складовими [2]:

1) навчально-методичне та інформаційне забезпечення ОП. Україна завжди вважалася прикладом європейської системи освіти. Проте, сучасна глобалізація внесла свій вклад в підняття таджицької освіти на європейський рівень, що доводять перекладені європейські освітні програми та книги з різних дисциплін для викладання в Таджикистані. За цією складовою між Україною та РТ є багато спільних характеристик, серед яких наявність Навчального модуля, Деканату, Відділу кадрів, Веб-порталу, Дистанційного навчання та Автоматизованої системи електронної бібліотеки.

2) впровадження інновацій в ОП. В українських ВНЗ не рідкістю є проведення наукових круглих столів, майстер-класів від фахівців, тренінгів відомих коучерів, наукових досліджень та науково-практичних семінарів. Перевагою ж сучасних таджицьких ВНЗ є нещодавня комп'ютеризація освіти, наприклад, за останньою постановою МОН РТ, будь-яка наукова робота, реферат, презентація чи домашнє завдання мають подаватися в електронному вигляді, більшість занять супроводжуються презентацією, значна кількість кабінетів оснащена комп'ютерами, проекторами та мікрофонами.

3) удосконалення підготовки з іноземних мов. Спільною для України та РТ є мета європеїзації освітнього процесу в умовах сучасної глобалізації шляхом поглибленого вивчення іноземних мов для забезпечення права студентів на міжнародну мобільність. В Україні іноземні мови вивчають зі школи, тому при вступі до ВНЗ ними володіють частіше. Шкільна освіта РТ, в

силу історичних обставин, тільки дійшла до визнання необхідності у вивченні іноземних мов - більшість учнів при вступі до ВНЗ не володіють жодною мовою, окрім таджицької. Тому вища освіта відіграє вирішальну роль у поліпшенні ситуації - більшість занять проводять російською, а обов'язковою дисципліною є англійська мова, і це сприятиме стрімкому підвищенню рівня іноземної мови РТ.

Спільним для ВНЗ України та РТ є проведення заходів, які сприяють популяризації вивчення іноземних мов (олімпіади, конференції з англійської мови, концерти на іноземних мовах, присвячені Дню Європи).

4) практична підготовка за спеціальністю. Як в РТ, так і в Україні, для організації ефективної практичної підготовки студентів та сприяння подальшому їх працевлаштуванню ВНЗ співпрацюють з підприємствами, установами та організаціями на підставі укладених договорів та угод, тому кожен студент матиме змогу застосувати отримані знання на практиці та відчути себе фахівцем у своїй ніші шляхом участі у практичній та кваліфікаційній підготовці студентів, починаючи з другого-третього курсу.

5) сприяння працевлаштуванню випускників. Знову ж таки, більшість ВНЗ РТ та України мають подібні способи організації подальшого професійного шляху випускників - положення про працевлаштування випускників, проведення інформаційних семінарів, зустріч з представниками різних установ для відбору на стажування з можливим працевлаштуванням. В РТ при кожному ВНЗ для випускників є відділ центру зайнятості.

6) підвищення кваліфікації кадрів. На виконання статті 70 Закону України «Про вищу освіту» в питанні підготовки фахівців українські ВНЗ розробляють та подають до МОН України власні проекти та програми, загальну науково-педагогічну концепцію підготовки та підвищення кваліфікації кадрів у різних галузях. Що в РТ, що в Україні, МОН держав проводять курси підвищення кваліфікації. Також спільною є наявність міжнародних угод між ВНЗ про співпрацю, відповідно до яких таджицькі та українські спеціалісти та викладачі підвищують кваліфікацію за кордоном.

7) міжнародне освітнє співробітництво. В РТ, як і в Україні, існує значна кількість міжнародних програм для отримання освіти за кордоном. Щодо Таджикистану, зовнішня міжнародна співпраця – відсилання студентів за кордон, популярніша за внутрішню – отримання іноземних студентів, порівняно з Україною, яка до останніх політичних подій, серед іноземців вважалася привабливим місцем для отримання вищої освіти.

8) освітня співпраця між ВНЗ РТ та України. Посол України в Таджикистані, Віктор Никитюк, у своєму нещодавньому інтерв'ю 15 лютого 2016 року надав читачам «Asia-Plus» розгорнуту відповідь на це питання [3].

Отож, дослідивши порівняльний аспект організації освітнього процесу в університетах РТ та України, робимо висновок, що ООП має, в основному, спільні риси за всіма складовими ОП, різниця лише в тому, що РТ знадобиться час для поліпшення комп'ютеризації навчання, оскільки більшість студентів не мають комп'ютерів з дитинства, а тому знайомляться з ними в старших класах школи та в університеті. Також, за міжнародної інтеграції, неминучою є тенденція стрімкого вивчення іноземних мов та впровадження закордонних освітніх програм, що зробить студентів РТ конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці, в ногу з Україною. Особливістю є і національно-релігійна та культурна відмінність, яка в умовах глобалізації та співпраці держав пом'якшиться, сприяючи розширенню свідомості, поліпшенню комунікації та розвитку особистості студентів РТ.

Як сказав Посол України в РТ, Віктор Никитюк в кінці інтерв'ю: «Чекаємо на вас в Україні!». Від імені РТ відповідаємо: «Ласкаво просимо в Таджикистан!».

Література

1. Міністерство Оборони України / Наказ № 346 / Положення про особливості організації освітнього процесу від 20.07.2015 – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1126>
2. Українська інженерно-педагогічна академія. Організація освітнього процесу. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://uipa.edu.ua/imp-op.html>

*ШОСТАК Анатолій
РУДИК Ярослав*

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ КІЛЬКІСНИХ КРИТЕРІЇВ

Креативна природа навчально-виховної й наукової діяльності важко піддається формалізації. Розроблена методика дає можливість якісні критерії такої діяльності представити за допомогою кількісних показників (коефіцієнтів). Відомо, що методика оцінки навчально-виховного процесу зводилася, останнім часом, до рівня пошуку якісних критеріїв. Пошук кількісних критеріїв оцінки різних аспектів науково-навчально-виховного процесу, які подають об'єктивну інформацію про сильні й слабкі грані діяльності ВНЗ, – необхідна передумова вдосконалювання його роботи. Саме тому, спробуємо крізь призму якісних показників побачити, вивести деякі кількісні показники (критерії). Інакше кажучи, формалізувати гуманітарну діяльність із метою об'єктивної оцінки ефективності роботи ВНЗ, його підрозділів і окремих науково-педагогічних працівників(НПП).

Річний бюджет часу для науково-педагогічного працівника (НПП) становить 1548 годин (258 шестигодинних робочих днів). Розроблена в НУБіПУ методика визначення рейтингу суб'єктів діяльності дозволяє оцінити якість навчально-виховного процесу за допомогою кількісних показників (критеріїв). І не тільки оцінити, але й оптимізувати його організацію, поліпшити керування, підсилити мотивацію до праці, привчити до ретельного обліку власноруч виконаної роботи, спонукати до самоаналізу і самокорекції, іншими словами, розкрити приховані внутрішні резерви особистості і колективу [1].

Далеко не завжди якість діяльності структурних підрозділів і окремих співробітників вдається формалізувати. Що стосується НПП, то запропоновані для рейтингу критерії оцінки його діяльності базуються на «Положенні про планування та облік навантаження науково-педагогічних працівників НУБіПУ» і узгоджені зі Статутом НУБіПУ й посадовими інструкціями. Слід зазначити, що головним недоліком всіх відомих методик (автори ретельно відслідковували, як вирішуються питання оцінювання науково-педагогічної діяльності у провідних вітчизняних та зарубіжних університетах) є те, що розробники, прагнучи до об'єктивності і максимального врахування різноманітних факторів, створюють надто громіздкі і незручні методики, обтяжені великою кількістю анкет, формул, таблиць, додатків, рейтинг-листів та іншою супроводжуючою документацією. Це завжди викликає внутрішній протест і несприйняття у безпосередніх виконавців: оцінити роботу за такими методиками складніше, ніж виконати саму роботу. Такі методики вже не обслуговують основну діяльність з метою її оптимізації, а самі являються окремим видом діяльності. Але тоді виникає питання: кому і навіщо вони потрібні? Окрім того, наша методика має одну унікальну привабливу властивість: у нас кожен виконавець сам підраховує свої здобутки і сам подає в електронну базу кафедри. А що ж рейтингова комісія? А рейтинговій комісії залишається перевірити достовірність поданих первинних документів, проконтролювати, щоб процедура відбувалася згідно з «Положенням про застосування рейтингової системи» і скласти відповідний звіт [2].

Розроблена і впроваджена у НУБіПУ методика пройшла добротну і багатоступеневу експертизу, має міцну нормативну і правову основи. Ми відірвались від системи нарахування балів, на чому, власне, базуються майже всі існуючі методики. Наша методика, - на сьогодні єдина в Україні, – дозволяє максимально формалізувати навчально-науково-виховний процес у ВНЗ і, в той же час, вона достатньо об'єктивна, проста у вжитку і однозначна. Як відомо, усе пізнається в порівнянні: відношенні того, що маємо до того, що необхідно або бажано мати (нормативу). Числовим визначником такого відношення є коефіцієнт. Тому й суть методики зводиться до визначення коефіцієнтів, що найбільш повно характеризує навчально-науково-виховний процес і його суб'єктів [3].

Розглянемо фінансову складову рейтингу (діяла у 2014 році). Якщо НПП реально виконав робіт обсягом 1548 год/рік (чисельник), то його $K_{\text{заг}}=1,00$ і він отримує базовий посадовий оклад (БПО) і плюс 20% підвищеного посадового окладу(ППО) зі всіма належними надбавками (за науковий ступінь, за вчене звання, за нагороди, за вислугу років тощо). Нагадаємо, що за розміром БПО і ППО однакові, це по-суті, подвійний БПО. Таким чином, рейтинговий фінансовий зазор (РФЗ) становить 80% від ППО. У 2004 році ми починали з 10%. Розглянемо варіант, коли НПП реально виконав робіт обсягом 3096 год/рік (чисельник), тоді його $K_{\text{заг}}=2,00$ і він отримує у повному обсязі все: 100% БПО, плюс 20% ППО, плюс 80% РФЗ. У вигляді формули це виглядає так:

$$ППО = БПО \times 1,2 + ППО \times 0,8 \times (РП - 1),$$

де РП - рейтинговий індивідуальний показник, визначений за викладеною тут методикою.

Повинна виконуватись одна дуже важлива умова. Годинні нормативи на окрему роботу з будь – якого із 5-и видів діяльності, не можуть перевищувати значення річного обсягу часу на цей вид діяльності. Адже елементарно: частка не може бути більшою від цілого. У той же час керівники всіх рівнів постійно порушують цю аксіому за всіма видами діяльності (окрім навчальної) – в результаті систему «збоїть», кінцевий (підсумковий) університетський коефіцієнт виходить занадто великий (до 2,00, а то і більше), при цьому зникає мотиваційна складова рейтингу. Тому слід обов'язково встановити «верхню планку» годинних нормативів на окремі роботи усередині кожного виду діяльності, що дозволить скласти перелік цих робіт у ранжованому порядку. А взагалі, довелося переглянути всі існуючі нормативи і експертним шляхом обґрунтувати нові годинні нормативи, які при напруженій продуктивній роботі відповідають робочому дню тривалістю до 12-и годин ($K_{\text{заг}} \leq 2,00$), що й закладено в «Положенні про оплату праці». Хоча спокуса підсилити значимість тієї або іншої роботи за рахунок збільшення норм часу на її виконання в деяких НПП залишилася. Але це, скоріше, від нерозуміння фізичної суті методики [4].

Висновки. Розроблена методика – це ефективний інструмент для керівника, який отримує безпосередній зворотній зв'язок з кожним із суб'єктів діяльності університету. Це не менш ефективний інструмент для самоатестації, корекції і самокорекції не лише структурних підрозділів, але й окремих виконавців всіх рівнів.

Література

1. Melnychuk D.O. Method of labor effectiveness estimation for research and educational workers and structural divisions in the national agrarian university of Ukraine / D.O. Melnychuk, A.V. Shostak // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К. : НАУ, 2004. – Вип. 73. – С. 17–27.
2. Melnychuk D.O. Technique of formalization of scientific and pedagogical activity at National Agrarian University / Melnychuk D.O., Shostak A.V., Tsurpal I.A. // (DSR AM-1) Динаміка, міцність і надійність с/г машин : праці 1-ї Міжнар. наук.-техн. конф. 4-7 жовтня 2004 р., Тернопіль (Україна) / Відп. ред. В.Т. Трощенко. – Тернопіль: ТДТУ ім. Івана Пулюя, 2004. – 670 с.
3. Методика визначення рейтингу структурних підрозділів вищого закладу освіти, викладачів і співробітників за критеріями якості навчально-виховного процесу : метод. посібник / Мельничук Д.О., Шостак А.В., Ібатуллин І.І. та ін. – К.: НАУ, 1998. – 41 с.
4. Рейтинг субъектов деятельности Национального Аграрного университета Украины [Текст] / Д.А. Мельничук, И.И. Ибатуллин, А.В. Шостак // Университетское управление: практика и анализ. - 2004. - N 3. - С. 44-58.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

*АНТРАПЦЕВА Надія
КРАВЧЕНКО Ольга
СОЛОД Надія*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Хімія – провідна фундаментальна дисципліна в системі підготовки спеціалістів аграрного профілю. Одним із найважливіших шляхів здійснення взаємозв'язку курсу хімії з майбутніми фаховими дисциплінами є реалізація міжпредметних зв'язків і професійної спрямованості, що сприятиме засвоєнню студентами профілюючих дисциплін та вмінню використовувати отримані знання і навички.

Велике значення для досягнення вищезазначеної мети має використання в навчальному процесі інформаційних технологій. Це дає змогу зекономити час на вивчення теми, підвищити рівень сприйняття і розуміння студентами матеріалу. Базуючись на дослідженнях О. Харченко та Н. Кононенко [1, 2], доцільно виділити наступні напрямки використання ІКТ при викладанні хімічних дисциплін:

- вивчення нового матеріалу, візуалізація знань за допомогою демонстраційно-енциклопедичних програм та презентацій PowerPoint;
- проведення віртуальних лабораторних робіт з використанням навчальних програм;
- закріплення знань за допомогою різноманітних навчальних програм;
- здійснення тематичного контролю знань;
- організація самостійної роботи за допомогою розвиваючих відеофільмів, програм, електронних енциклопедій
- проведення інтегрованих занять, використовуючи метод проектів.

Таким чином, використання комп'ютерних технологій під час викладання хімічних дисциплін має наступні переваги:

- відбувається систематизація і поглиблення знань;
- студенти засвоюють навички роботи з технологіями дистанційного навчання, при створенні презентацій проявляють ініціативу, активність в пошуку матеріалів;
- студенти опановують навички самоосвіти;
- повноцінний навчальний процес із застосуванням сучасних інформаційних технологій відповідає потребам сьогодення.

Отже, використання новітніх інформаційних технологій в навчально-виховному процесі дає позитивні результати, підвищує ефективність роботи викладача і студента, є соціально, педагогічно, економічно виправданим і доцільним.

Разом з тим, варто запам'ятати, що навіть найпрогресивніша інформаційна програма ніколи не замінить живе спілкування викладача та студента. Тому використовувати інформаційні технології слід обережно, не перенавантажуючи заняття зайвою інформацією.

Література

1. Кононенко Н. Мультимедіа на уроках хімії / Н. Кононенко // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 4. – С. 38–39.
2. [Харченко О. Г.](#) Інформаційно-комунікаційні технології на уроках хімії / О. Г. Харченко // Наукові записки екологічної лабораторії УДПУ. – К.: О.Т.Ростунов, 2013. – Вип. 16. – С.141-147

КЛАСИФІКАЦІЇ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ: БОРОТЬБА МЕТОДІВ

Поняття «електронні засоби навчального призначення» (ЕЗНП) не має єдиного загальноприйнятого визначення і у самому загальному сенсі тлумачиться як засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні.

У сучасних педагогічних дослідженнях паралельно застосовуються два типи класифікацій ЕЗНП, побудовані за основними класифікаційними методами – ієрархічним і фасетним, які мають позитивні і негативні аспекти.

Під ієрархічним методом класифікації розуміється метод, при якому задана множина послідовно ділиться на підпорядковані підмножини, поступово конкретизуючи об'єкт класифікації, а основою поділу служить певна обрана ознака.

Перші класифікації ЕЗНП будувалися за ієрархічним методом. Як зазначає Ю. Машбиць, комп'ютерні навчальні системи аналізувалися не в контексті технології навчання і здебільшого характеризувалися за однією ознакою (найчастіше за функцією у навчанні). Прикладом можуть слугувати класифікації Дж. Скандури, Дж. Чемберса і Дж. Шпрехера, Т. Ши. та ін.

Перші вітчизняні класифікації комп'ютерних навчальних програм також будувалися за ієрархічним методом, проте відрізнялися від зарубіжних: в радянських і пострадянських працях не виокремлювалися як клас наставницькі програми, а в зарубіжних – контролюючі.

Характерними недоліками ієрархічних класифікацій є їх невичерпність і неоднозначність. Проте до переваг ієрархічних класифікацій належать їх традиційність і простота побудови, тому вони застосовуються у працях багатьох науковців, у тому числі і сучасних (Б. Гершунського, А. Горемичкіна, І. Захарової, А. Кривошеєва, О. Муковоза, Л. Стрікелевої, М. Піскунова, М. Шишкіної та ін.). В основі таких класифікацій лежить одна ознака, за якою і систематизуються об'єкти – функція у навчальному процесі, цільове або педагогічне призначення, типи діяльності, для підтримки яких можуть бути застосовані ЕЗНП тощо.

На думку багатьох дослідників, недоліком ієрархічної класифікації є слабка гнучкість структури, обумовлена фіксованою основою поділу, що не допускає включення нових об'єктів і класифікаційних угруповань – тому при зміні складу об'єктів класифікації необхідна корінна переробка всієї класифікаційної схеми. За словами О. Суботіна, у гарну класифікацію, як і в гарну теорію, легко вписуються нові відкриття, не позначаючись на її стійкості, а навпаки, ще більше стабілізуючи її. При цьому необхідно мати на увазі, що класифікації, побудовані на одній чи небагатьох ознаках, часто ведуть до створення штучних угруповань, від яких рано чи пізно відмовляються; тоді як засновані на комплексах багатьох істотних властивостей об'єктів мають об'єктивну гнучкість і, допускаючи удосконалення, зберігаються [2].

Певна обмеженість ієрархічних класифікацій виникає з самого принципу ієрархії, за яким кожен об'єкт може бути приписаний лише одному класу, внаслідок чого класифікації бувають неоднозначними або надмірними.

На думку Ю. Машбиця та ін., найбільш суттєве обмеження при спробах створити наукову класифікацію систем комп'ютерного навчання пов'язано з тим, що автори подібних класифікацій прагнуть знайти для них одну основу. Найголовніша вимога до класифікації полягає в тому, що вона має бути багатоаспектною, оскільки технологія навчання включає різноманітні способи реалізації [1, с. 26].

Природно, що еволюція ЕЗНП призводила до уточнення і ускладнення їх класифікацій. Класифікації, в основі яких лежить декілька ознак об'єктів, будуються за допомогою фасетного методу, який припускає паралельний поділ множини об'єктів на незалежні класифікаційні угруповання. При цьому не передбачається жорсткої

класифікаційної структури і наперед побудованих кінцевих угруповань. Фасетна класифікація – це декілька незалежних класифікацій, що здійснюються одночасно за різними ознаками; це множина, елементами якої є множини, поняття в ній представлені у вигляді перетинання ряду.

До переваг фасетної класифікації належить можливість створення класифікації великої глибини за рахунок створення великої кількості ознак для формування угруповань, можливість простої модифікації всієї системи без зміни структури існуючих угруповань.

Основною перевагою такої класифікації є гнучкість структури, яка обумовлює хорошу адаптивність до мінливого характеру розв'язуваних завдань, що є особливо актуальним для класифікації ЕЗНП, які внаслідок відносної новизни і досить стрімкого розвитку явища не набули усталених ознак. Наприкінці ХХ ст. з'являються перші фасетні класифікації таких засобів. Зразки таких класифікацій знаходимо у працях О. Алексеева, О. Баликіної, О. та І. Башмакових, М. Беляєва, В. Демкіна, Л. Зайнтудінової, М. Ізергіна, І. Карпової, Б. Кривицького, Г. Можаяєвої, І. Роберт та ін.

Незважаючи на недоліки фасетного методу, до яких варто віднести складність побудови та неповне використання місткості, саме його ми вважаємо перспективним для подальшої систематизації електронних засобів навчального призначення, які на сучасному етапі знаходяться у стадії динамічного розвитку і ще не мають усталених ознак.

Література

1. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
2. Субботин А. Л. Классификация / А. Л. Субботин. – М. : РАН, 2001. – 94 с.

БЕНЬКОВИЧ Наталія

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Важливою сучасною умовою здійснення діяльності вищим навчальним закладом є впровадження системи забезпечення якості освітніх послуг на основі моніторингу. Саме моніторинг дозволяє здійснювати багаторівневу оцінку якості професійної підготовки випускників, сприяє визначенню стратегії закладу на її високий рівень. В сучасних умовах жорсткої конкуренції та насиченості ринку праці порушена проблема є актуальною для кожного вищого навчального закладу.

На основі аналізу теоретичних підходів до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців дійшли висновку, що його важливою умовою є отримання оперативної, своєчасної та об'єктивної інформації в процесі моніторингу, де застосування інформаційних технологій дозволяє оптимізувати інформаційне обслуговування та значно підвищити інформативність отриманих результатів. Інформаційне забезпечення у результаті моніторингу пов'язане з величезною кількістю первинних даних, що підлягають обробці, їх подальшим всебічним аналізом й повинне відображати рівень мотивації та адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі; їх успішність та досягнення на кожному етапі підготовки; можливості й результати працевлаштування випускників, їх задоволеність якістю підготовки до майбутньої діяльності; ефективність роботи викладачів.

Завдяки таким вимог ефективного здійснення моніторингу якості професійної підготовки на рівні вищого навчального закладу стає неможливим без використання сучасних інформаційних технологій. Саме впровадження сучасних інформаційних технологій та технічних засобів у процес здійснення моніторингу стає важливим фактором, що суттєво впливає на ефективність якості підготовки майбутніх фахівців та на розвиток діяльності вищого навчального закладу в цілому. Застосування інформаційних технологій, спрямоване на здійснення моніторингу, передбачає організацію контролю, накопичення даних, їх обробку, всебічний аналіз та прийняття рішень.

Результатом впровадження інформаційних технологій у процес моніторингового дослідження є створення бази даних, що в майбутньому необхідно постійно поповнювати. В сучасних умовах, коли не всі навчальні заклади мають можливість придбати спеціалізоване програмне забезпечення, організація такої бази даних повинна бути розробленою на основі загальнодоступних програм, за допомогою інформаційних ресурсів, що будуть максимально зрозумілими у використанні всім споживачам продукту та застосовані без додаткових матеріальних витрат. На наш погляд, таким вимогам найбільше відповідають широко поширені програми пакету Microsoft Office. Функціональними завданнями бази даних моніторингового дослідження на рівні викладача навчального закладу є підвищення ефективності його роботи та результативності впроваджуваних ним методів, як наслідок, поліпшення знань студентів за рахунок якості та оперативності автоматизованого вирішення організаційних, методичних та діагностичних завдань; оперативне забезпечення студентів та адміністрації достовірною інформацією про результати діяльності. Все вищезазначене можна реалізувати шляхом створення електронних документів, що містять форми для накопичення первинних даних, розроблені за допомогою табличного процесора Microsoft Excel, блоків обробки й аналізу даних для автоматизованої підтримки рішення про якість підготовки засобами названого програмного продукту. Електронні документи призначені безпосередньо для збору та зберігання інформації про рівень мотивації студентів до навчальної діяльності, процес адаптації до навчання у вищому навчальному закладі, їх успішність, а також інформації, що характеризує їх особистісні професійно значущі якості. Зручність таких документів полягає в тому, що вони дозволяють автоматизовано, без додаткових зусиль викладача, здійснювати збір, первинну обробку, поточний аналіз та узагальнення даних про досягнення кожного окремого студента або навчальної групи за окремим навчальним модулем або семестром з будь-якої дисципліни; зводити й порівнювати отримані дані на рівні курсу, факультету, навчального закладу за навчальний рік та з року-в-рік; охопити величезну кількість респондентів та виключити суб'єктивність оцінки; наочно подавати отримані результати у вигляді діаграм та графіків для більш сприятливого сприйняття інформації; відслідковувати позитивні та негативні зміни у процесі професійної підготовки, тому мати можливість вчасно впливати на її якість.

Впровадження інформаційних технологій у процес моніторингу якості професійної підготовки фахівців сприяє порівнянню результатів роботи в різних студентських групах одного потоку або однієї вікової аудиторії різних років навчання, що дозволяє відстежувати динаміку якості здійснюваного навчального процесу та формування тенденцій не тільки за кінцевими результатами, як відбувалося під час традиційної системи навчання, а саме під час здійснення самого процесу. Отримавши негативні показники, викладачеві залишається вчасно відреагувати на зміни, відкоригувати власну діяльність й скористатися більш ефективними формами, методами та засобами навчання з метою поліпшення результатів діяльності студентів.

Моніторингові дослідження за умови впровадження інформаційних технологій мають ряд переваг, бо дозволяють систематично відстежувати процес формування майбутнього фахівця на кожному етапі підготовки, фіксувати досягнення певних рівнів її якості, скоротити часові та фізичні затрати при роботі з великою кількістю респондентів, вчасно коригувати проблеми в підготовці студентів. Така діяльність, заснована на об'єктивній, точній та всебічній інформації, значно сприяє якості професійної підготовки майбутніх фахівців та її позитивній динаміці, підвищує зацікавленість студентів до обраної професії, що сприяє формуванню позитивного іміджу закладу.

БАКУЛИК Ірина

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ

Світовий досвід свідчить, що вирішення проблем освіти розпочинається з професійної майстерності педагогів. Адже без якісного росту педагогічного професіоналізму ми

приречені залишатися у минулому. Тому такими необхідними стають навчальні та контролюючі системи, системи пошуку інформації, моделюючі програми, інструментальні засоби пізнавального та універсального характеру, а також засоби для забезпечення комунікацій.

Комп'ютерні програми мають безліч переваг перед традиційними методами навчання мовам. Вони дозволяють більш ефективно тренувати різні види мовленнєвої діяльності, розвивати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, дозволяють підтримувати постійний контакт із носієм мови та привносять елемент зацікавленості в досягненні кінцевої мети.

Видатний психолог початку минулого століття Л.С.Виготський сформулював головне завдання педагогіки майбутнього, у якому життя постає як система творчості, постійного напруження й подолання, постійного комбінування й створення нових форм поведінки: кожна наша думка, кожен наш рух і кожне переживання є прагненням до створення нової дійсності, проривом уперед до нового.

Існуючі оф-лайн технології було розроблено перш за все для дистанційного навчання як освітньої категорії, котра може бути легко інтегрована у будь-яку іншу форму навчання. У вузькому розумінні термін «дистанційна освіта» означає освіту на відстані і передбачає опосередковану двобічну комунікацію між тим, хто навчається, і тим, хто навчає з використанням технологій, які забезпечують доставку основного обсягу навчального матеріалу і їх інтерактивну взаємодію. Проте зони фокусування реалій життя «підказали» новий вимір використання оф-лайнових технологій. І вже на нинішньому етапі викладання будь-якої дисципліни основним завданням, яке постає перед викладачами у процесі застосування інноваційних технологій, є упровадження навчальних програм та електронних навчальних курсів, розміщених на навчально-інформаційному порталі на базі платформи Moodle (moodle.nubip.edu.ua), з метою покращення і поглиблення їх змісту та оптимальної організації навчального процесу. Це орієнтація на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, академічної та професійної мобільності.

На прикладі кафедри української та класичних мов гуманітарно-педагогічного факультету можемо зазначити, що розроблено і «діє» лише п'ять електронних навчальних курсів («Українська мова за професійним спрямуванням», «Українська мова для аспірантів», «Латинська мова для юристів», «Латинська мова для студентів агробіологічного факультету», «Українознавство»), але викладачі й надалі працюватимуть над комплексом навчально-методичних матеріалів, створених для організації індивідуального та групового навчання з використанням дистанційних технологій, котрі дозволять змінити парадигму суб'єктивно-діяльнісного підходу до навчання та оптимізують практичний досвід до умов майбутньої професійної діяльності.

ВОРОТНИКОВА Ірина

ФОРМУВАННЯ ІКТ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ НА ІНДИВІДУАЛЬНОМУ, СУСПІЛЬНОМУ, ДЕРЖАВНОМУ РІВНЯХ

ЮНЕСКО визначено три рівні ІКТ компетентності вчителів: технологічної грамотності, поглиблення знань, створення знань. На першому рівні вчитель засвоює ІКТ та більш працює на індивідуальному (особистісному рівні), на другому – реалізує ІКТ у професійній діяльності (громадський рівень), а на третьому – організовує своїх учнів на створення знання, транслює засобами ІКТ власні методики, знання (для інших вчителів, учнів, суспільства в цілому).

Формування ІКТ компетентності можлива при запровадженні результативно - орієнтованого навчання, створенні відкритих навчальних програм та ресурсів, оцінюванні компонент інформаційно-освітнього середовища, створенні дитиноцентристського середовища насиченого ІКТ, із універсальним доступом; запровадження індивідуальної,

коучингової педагогіки, відкритого навчання та технології 1:1, в якому кожний, хто навчається або навчає, має комп'ютер [1].

Тільки в системі вчитель – школа – суспільство (групада) можливе поєднання особистих, громадських і державних ресурсів для професійного розвитку вчителя (в тому числі формування його ІКТ компетентності), інноваційного розвитку школи та розбудови громади, інформаційного суспільства.

Можливість професійного розвитку особистості, потенціалів школи та громади, інформаційного суспільства на основі використання ІКТ зростає за умов використання та запровадження:

- школою – технології 1:1, державного та установчого контенту, занять з використанням ІКТ. Результат – це тематичне навчання в часі і просторі ІКТ різні форми навчання);
- суспільством, громадою – забезпечення доступу до Інтернет, створення відкритих ресурсів, інформаційно-освітніх середовищ, уроків поза межею школи (неформальна і інформальна освіта). Результат – поглиблене вивчення ІКТ та набуття компетентностей за допомогою ІКТ;
- особистістю – персональних пристроїв, створення освітніх електронних ресурсів, коучингу та проектних методів навчання. Результат – створення нових знань і персоналізоване навчання протягом життя.

Розглянемо можливості розвитку ІКТ компетентності вчителя на основі використання потенціалів особистості, школи та громади, суспільства.

Таблиця 1

Рівні ІКТ компетентності	Індивідуальний (особистісний) рівень	Громадський рівень (школа, методичне об'єднання, професійна мережа)	Державний рівень, рівень суспільства (система підвищення кваліфікації)
1 рівень технологічної грамотності	- самоосвіта з використання ІКТ. Наприклад, навчання в МООС	- підбір інструментів для виконання професійних завдань і задач, - обмін досвідом і співпраця.	- організація курсів підвищення кваліфікації для вивчення основ ІКТ, - вимоги до освітніх електронних ресурсів - оцінка і контроль умінь та навичок вчителя
2 рівень поглиблення знань	- створення програм, методики роботи з використанням ІКТ в професійній діяльності; - навчання учнів за дистанційною, змішаною формою; - впровадження телекомунікаційних проектів; - поглиблене вивчення окремих програм та засобів ІКТ.	- створення ІОС вчителя, учня, школи - створення груп, центрів із розвитку ІКТ компетентності вчителя, - створення методичного об'єднання вчителів одного предмета, яке організовує обмін досвідом з впровадження окремих інструментів та ІКТ; - створення електронних освітніх ресурсів, - експертиза відкритих ресурсів.	- організація навчання для отримання поглиблених знань (наприклад, ІТ академія Майкрософт); - обов'язкові корпоративні стандарти та вимоги до ІКТ компетентності вчителя; - організація курсів підвищення кваліфікації за дистанційною (змішаною) формою.
3 рівень створення знань	створення нових знань, електронних освітніх ресурсів	використання ІОС для запровадження змішаного та адаптивного навчання	підготовка менеджерів, експертів електронного навчання для школи

Інструментами оцінювання і самооцінювання ІКТ компетентності вчителів є: анкетування, тестування, сертифікація вчителів з основ ІКТ, розробка індивідуальних

освітніх маршрутів для формування ІКТ компетентностей, експертизи е-портфоліо та освітніх електронних ресурсів педагога (електронних уроків, блогів, сайтів, дистанційних курсів, репозиторіїв, медіатек), наявність інформаційно-освітніх середовищ в школі, професійних мереж взаємодії.

Література

1. Фенчун Мяо. Забезпечення ефективного використання ІКТ у викладанні та навчанні. [Електронний ресурс] /Мяо Фенчун. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – Матеріали Міжнародної конференції. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=dLa4lo3eyYc>.– Дата звернення: 09.11.2015.

**ГЕТЬМАН Ірина
СТАШКЕВИЧ Ігор**

РОЛЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТУ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

У сучасному інформаційному суспільстві фахівцеві будь-якого профілю необхідно вчитися практично все життя. Сьогодні ідея «освіти через все життя» призводить до необхідності пошуку нових методів осягнення знань і технологій навчання. Використання Інтернет-технологій та дистанційного навчання відкриває нові можливості для безперервної освіти і освоєння нових професій через отримання другої освіти, при цьому навчання стає більш доступним. У той же час необхідність оновлення основної освіти протягом всього життя або перекваліфікації розвивають потенціал дистанційного навчання (ДН). З розвитком і поширенням Інтернет-технологій у ДН з'явилися нові можливості.

У цілому аналіз можливостей здійснення ДН дозволяє виділити наступні його переваги: гнучкість; модульність і варіативність; паралельність; охоплення; економічність; технологічність; соціальне рівноправ'я; легкість оновлення змісту і можливості архівації старого матеріалу; інтернаціональність.

Повний сучасний навчальний курс повинен включати необхідний набір складових частин, а саме: опис курсу і графік виконання різноманітних навчальних завдань; повний конспект лекцій, що включають численні мультимедійні фрагменти (звук, відео, анімацію); завдання для домашніх робіт; мультимедійні рішення типових завдань; приклади завдань і рішень контрольних робіт; базу даних актуальних питань та відповідей до них; архів повідомлень, запитань і відповідей, обговорень студентами попередніх років; «Гарячу» електронну пошту для забезпечення оперативних взаємодій між студентом і викладачем; список WWW-адрес, що мають відношення до даного курсу; анонімну таблицю поточної успішності студентів; дошку поточних оголошень; засоби забезпечення аудіо- і відеоконференцій.

Як у будь-якого засобу дистанційного навчання, у Інтернет є і свої недоліки: обмежені технічні можливості і повільний трафік; відсутність особистого контакту з викладачем; технічні навички в управлінні комп'ютером; можливості виконання ряду практичних і лабораторних робіт; утруднений доступ до Інтернет в деяких районах; зменшена різноманітність форм навчального процесу; наявність мовного бар'єру для студентів міжнародних систем дистанційної освіти; вартість створення гарного дистанційного курсу.

Для підвищення ефективності методів дистанційного навчання необхідно використовувати наступні рекомендації, перевірені практикою [1]: визначення необхідного тону в самому початку курсу; ретельне і детальне планування діяльності учня, її організації; чітка постановка завдань і цілей навчання; підвищення ступеня інтерактивності електронних підручників; забезпечення зворотного зв'язку за допомогою електронної пошти, факсу, аудіо- і відеоконференцзв'язку, телефону; зворотний зв'язок повинен бути як поопераційний, оперативний, так і відстрочений - у вигляді зовнішньої оцінки, щоб учні могли бути впевнені в правильності свого просування в отриманні знань; недопущення, щоб дискусія була заснована тільки на тексті підручника; формування згуртованості групи, представлення учасників один одному, розбивка їх на пари, використання групових завдань; час

спілкування учнів з викладачем має бути максимально тривалим і зручним для учнів; розвиток в учнів таких необхідних навичок, як: технічні; управління дискусією; самостійного вчення; критичного мислення; управління інформацією, її відбору та критичної оцінки; використання різних видів діяльності, таких як дебати, голосування, роздуми і критика; використання навчальних контрактів для формулювання цілей учасників педагогічного процесу; структурування курсу повинно бути модульним: учень повинен чітко усвідомлювати своє просування від модуля до модуля; об'ємні модулі або курси помітно знижують мотивацію навчання; надання студентам допомоги у вирішенні технологічних проблем при використанні технічного обладнання; використання сайтових помічників, які є фактично «вухами і очима» викладачів в сайтах і надають реальну допомогу у встановленні інтерактивного зв'язку між викладачами та студентами і студентів між собою; організація активного, діяльносного навчання з виходом на практичний результат [2], наприклад навчання в малих групах (віртуальних командах) за схемою «постановка завдання - рішення - впровадження»; створення віртуальної системи переговорів, що забезпечує відсутність мовного бар'єру, використання методу «занурення» в мову; орієнтація навчального процесу на індивідуальні потреби учня з збереженням цілісності викладу.

Доцільність використання ДН і можливість його розвитку в тому чи іншому навчальному закладі визначається наявністю: професійного складу розробників в області інформаційного забезпечення процесу ДО; власних або ліцензованих розробок в області прикладного програмного забезпечення як засобів підтримки прикладних і спеціальних дисциплін; матеріальної бази, достатньої для організації спеціалізованих мультимедійних комп'ютерних класів з доступом в Інтернет; досвіду роботи вузу в заочній формі; достатнього контингенту абітурієнтів в регіоні даного вузу і стабільного попиту на спеціальності та напрямки, за якими передбачається вести прийом і використання дистанційного навчання; філіалів вузу в інших регіонах і населених пунктах.

Література

1. Полат, Е.С. Дистанционное обучение. Учебное пособие / Е.С. Полат // М.: Владос, 2008. - 192 с.
2. Триндаде А.Р. Информационные и коммуникационные технологии и развитие человеческих ресурсов / А.Р. Триндаде // Дистанционное образование. - 2000. № 2. - С. 5-9.

ГУМЕННИЙ Александр

ОПТИМІЗАЦІЯ СТВОРЕННЯ ТЕСТІВ ДЛЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ У MOODLE

Рівень професіоналізму професорсько-викладацького складу є основною конкурентною перевагою в умовах зростання конкуренції на ринку освітніх послуг. Одною з складових професіоналізму є освоєння та використання у навчальному процесі сучасних засобів e-learning.

Система дистанційного навчання Moodle – це відкритий пакет програм, створений для ефективно організації online-навчання з використанням широкого спектру педагогічних принципів. Маючи міжнародну ліцензію GPL (General Public Licence), система Moodle дає змогу вільно тиражувати, копіювати і поширювати створені електронні ресурси. Електронні ресурси з інтегрованою системою контролю знань – універсальний інструмент для визначення рівня знань студентів на всіх стадіях освітнього процесу. Комп'ютерне тестування – це інструмент контролю, який використовується поряд з іншими методами оцінки знань студентів. Створення тестів безпосередньо у Moodle передбачає роботу з кожним питанням і відповідями до нього. У випадку значного набору питань для внесення тесту потрібно затратити деякий часовий інтервал. Викладачі з високим рівнем інформаційної культури в змозі оптимізувати створення тестів.

Процес розробки електронного тесту з дисципліни розділяється на два етапи: етап підготовки тестових завдань (запитань і відповідей) виконується викладачами в редакторі MS Word у відповідності з вимогами до тестових завдань, та етап введення підготовлених тестових завдань в банк завдань з подальшим створенням тестів на основі сформованого банку. Саме процес імпорту об'ємних за розміром тестових завдань із Word у Moodle уможливорює *значне скорочення часових затрат на заповнення банку даних* у порівнянні із цією ж роботою у самому Moodle. Окреслимо процес підготовки та імпорту тестів, підготовлених у текстовому редакторі Word: створюємо тести у зовнішній програмі Word; імпортуємо їх в Moodle. Для цього «вордівський» файл з питаннями тесту необхідно реорганізувати у формат GIFT (рис.1). У випадку імпортування питання з малюнками, їх потрібно конвертувати в рядок символів base64 (замість вихідного файлу з картинками ми отримуємо текстовий файл, придатний для імпорту).

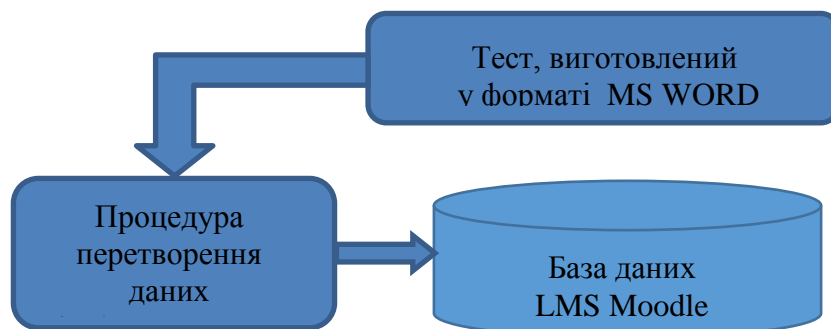


Рис. 1. Структурна схема перетворення тестів із Word у Moodle

Деталізуємо процедуру перетворення даних із формату MS Word у формат GIFT. У процесі перетворення даних необхідно окреслити три етапи, а саме: 1) перетворити файл у таблицю, «зняти» форматування; 2) підготувати структуру файлу до тестової форми; 3) імпортувати файл формату GIFT у середовище Moodle. Розглянемо процедуру схематично.

Перший етап (рис.2):

На другому етапі перетворюємо таблицю в текст. Використовуючи опції меню: «знайти», «замінити», скориставшись опціями підменю «спеціальний», автоматизуємо процес визначення блоків відповідей кожного питання, які окреслюємо фігурними дужками згідно формату

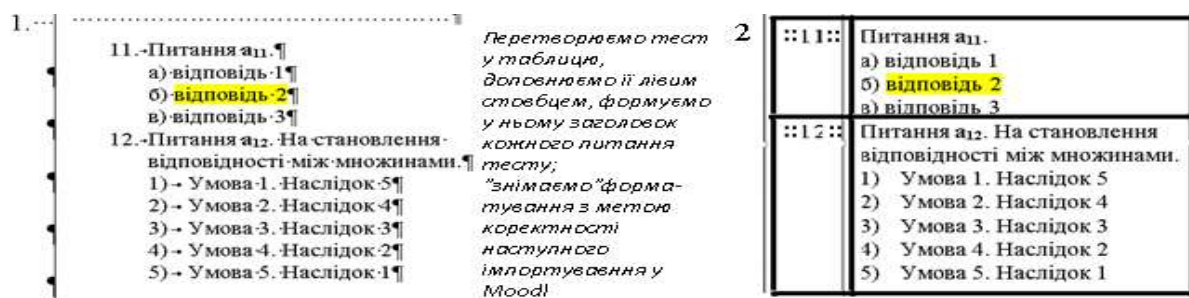


Рис.2. Перший етап процедури перетворення тесту

GIFT, структуруємо правильні і неправильні відповіді, вказуємо «вагове» значення тощо. Після другого етапу отримуємо результат:

```

::11:: Питання a11
{
  ~ відповідь1
= відповідь2
  ~ відповідь3
}
  
```


::12:: Питання a12

```
{  
= Умова1 ->Наслідок5  
= Умова2 ->Наслідок4  
= Умова3 ->Наслідок3  
= Умова4 ->Наслідок2  
= Умова5 ->Наслідок1  
}
```

Кодування імпортованого текстового файлу виконується у форматі: UTF-8.

Зберігання файлу у Word 2013 виконується за наведеною допустимою схемою: ФАЙЛ->Сохранить как->Компьютер->Рабочий стол->Имя файла->Тест1->Тип файла->Обычный текст->Сервис->Параметры веб-документа->Кодировка->Сохранить документ как:->Юникод(UTF-8)->Ок->Сохранить->Ок.

Третій етап. Завантажити Moodle. Вибрати формат імпорту. Завантажити підготовлений файл.

ДЖЕВАГА Григорій

ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ДЕМОНСТРУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ОПЕРАЦІЙ

Формування технологічних умінь і навичок одна з першочергових завдань на уроках трудового навчання. Ефективність навчання виконувати технологічну операцію залежить від ступеня точності і повноти створеного в уяві учня образу дії. Для того, щоб образ дії був чітким і точним, а розуміння учнями способу виконання технологічної операції – повним, педагоги застосовуються такі методи навчання, як розповідь, пояснення і демонстрування [1, с. 9-11]. Проте, під час проведення демонстрування технологічної операції, вчителі технологій зустрічаються ряд труднощів. По-перше, виконання технологічної операції візуально важко побачити збоку з певної відстані (наприклад, згинання дроту, точіння заготовки на токарному верстаті). По-друге, технологічна операція може виконуватись досить короткими рухами (наприклад розмічання заготовки), що також ускладнює сприймання учнями дій вчителя. У цих випадках, щоб вирішити такі проблеми, вчитель збирає учнів навколо верстака і проводить демонстрування технологічної операції. При цьому не можна уникнути таких труднощів, як збільшення часу на проведення вступного інструктажу і ускладнюється забезпечення безпеки учнів. Досвід технологічної підготовки молоді і використання мультимедійних технологій у навчальному процесі, надав можливість вирішити дану проблему.

Оскільки необхідно підвищити візуальне сприймання технологічних операцій учнями на уроці трудового навчання, використаємо можливість мультимедійного проектору виводити на великий екран відеозображення. Розглянемо докладніше, яким чином можна забезпечити у реальному часі вивід відеозображення дій вчителя на екран саме під тим кутом, який необхідно.

Використовувати для захвату відео можна камери різного типу: фотокамери, відеоканери, і веб-камери. Обирати слід за такими критеріями: наявність роз'єму, інтерфейс якого підходить для під'єднання до комп'ютера; достатня роздільна здатність відео; автофокусування оптики; вбудований мікрофон.

Підійдуть для під'єднання камери до комп'ютера такі роз'єми: USB, micro USB, mini USB, HDMI, mini HDMI. Роздільна здатність відео отриманого цифровою камерою може бути: Full HD (1920×1080), 1600×1200, 1280×1024, HD (1280×720) і VGA (640×480). Звичайно, чим вищий показник роздільної здатності вашої камери, тим краще сприймання учнями дій вчителя. Ви можете отримати чітке, контрастне реалістичне зображення з детальною передачею об'єктів. Автофокусування оптики допоможе не зосереджувати увагу вчителя на цьому процесі під час проведення уроку і зображення буде весь час чітке. Вбудований мікрофон полегшить підготовку робочого місця до уроку. Всі критерії може

задовольнити веб-камера. Вона має малу вагу, зручно встановлюється на штативі за допомогою кліпси, більш доступна у порівнянні з фотокамерами і відеокамерами, бо її частіше використовують для спілкування через комунікаційну систему Skype і її вартість в рази нижча.

Правильно встановити відеокамеру на робочому місці вчителя, де буде демонструватись технологічна операція, теж важливо. Від цього залежить чи буде правильне візуальне сприймання учнями дій вчителя. Це можна зробити, або за допомогою штатива трипода, який встановлюється на різній висоті поряд з верстатом чи верстаком, або штатива з кабінету хімії на верстаку. Для збільшення зони розміщення камери було виготовлено з дерев'яного бруска додатковий горизонтальний кронштейн довжиною 500 мм, який закріплено болтовим з'єднанням на штатній штативній головці. Наприклад, для відео підтримки демонстрування технологічної операції розміщення заготовки, камеру доречно розміщувати зверху. У цьому випадку камеру зручніше розташувати на додатковому горизонтальному кронштейні.

Відеосигнал, перш ніж подати на екран через проектор, необхідно опрацювати на комп'ютері, хоч і не завжди. Підключення камери до комп'ютера (стаціонарного системного блоку чи ноутбука) потребує, ще програмної підтримки. Наприклад, вивід зображення на повний екран з веб-камери через панель "Мій комп'ютер" і ініціалізацію USB-відеопристрою, неможливий. Необхідність виводу на весь екран відео (без панелей управління і меню) обумовлене тим, що учні зможуть побачити детальніше збільшене зображення без зайвих об'єктів, що відволікають увагу. виправити цю проблему можна за рахунок використання відео плеєра "Potplayer". Це безкоштовна програма для некомерційного використання, що може використовуватись у державних закладах освіти. Вивести зображення з веб-камери можна через головне меню, у верхньому лівому куті, з розділу "Відкрити" обрати пункт "Відкрити веб-камеру" або через гарячу клавішу "Ctrl+J". Далі можна розгорнути на весь екран відповідною клавішею у верхньому правому куті або клавішею "Enter". Зручним також є те, що за допомогою клавіші "Пауза" або гарячої клавіші "Space" можна зробити стоп-кадр. Це може допомогти, якщо необхідно вчителю призупинитись, пояснити як тримати інструмент і в цей час можна підійти до кожного робочого місця учнів у майстерні.

Якщо камера розташована спереду і знімає фронтально дії рук вчителя, то сприйняття лівої і правої руки буде хибне, тому що ліва рука буде справа екрану, а права навпаки – зліва. Зображення до того ж буде виводитись на екран у перевернутому вигляді. Це можна виправити через головне меню у розділі "Відео" та підрозділі "Обробка відео" необхідно активувати "Відображення по горизонталі" або гарячу клавішу "Ctrl+z" (перевертає зображення зліва на право) та "Відобразити по вертикалі" або "Ctrl+v" (перевертає зверху у низ). Після цього учні будуть дивитись на дії рук вчителя начебто від першої особи і сприймання буде набагато полегшуватиметься.

Отже, використання мультимедійних технологій у навчальному процесі це можливість візуальної підтримки під час проведення вчителем вступного інструктажу для кращого сприймання учнями образу дій виконання технологічної операції.

Література

1. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. / Частина II. Теорія трудового навчання. 4-е видання, перероблене і доповнене. / Д.О. Тхоржевський. – Київ. – 2000, РНЦ "ДІНІТ" – 186 с.

ЄВТЮХОВА Наталія

СУЧАСНІ ЗАСОБИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із сучасних пріоритетів Україниє побудова орієнтованого на інтереси людей, відкритого для всіх і спрямованого на розвиток інформаційного суспільства, в якому кожен

може створювати інформацію і отримувати знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними.

У Законі України «Про освіту» ставиться мета формування в особистості «вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах».

Основні напрями реалізації стратегії розвитку інформаційного суспільства в галузі освіти в Україні визначені в Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки».

Інформаційна технологія - процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, обробки і передачі даних (первинної інформації) для отримання інформації нової якості про стан об'єкту, процесу або явища.

Можливість застосовувати інформаційні технології в освіті існує на різних етапах навчання. В результаті навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами. Можна організувати самостійну роботу студентів, економно використовувати час на аудиторних заняттях, при підготовці до занять та під час здійснення автоматизованого контролю, розвивати вміння моделювати завдання чи ситуації. Наявна можливість збільшення обсягу та оптимізація пошуку потрібної інформації. Інформаційні технології допомагають визначити глибину засвоєння матеріалу студентами, визначити темп роботи, використовувати різні аудіовізуальні засоби навчання для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу, адаптувати наявні навчальні матеріали до комп'ютеризованих умов навчання, створити комфортне середовище навчання, допомогти сформувати самооцінку студента, розвинути його комунікативні здібності, здійснити естетичне виховання.

Глобальна мережа Internet дає можливість спілкування зі студентами та викладачами не тільки на освітньому просторі України, але і за її межами.

Викладач має змогу розвивати та заохочувати творчий потенціал студентів за допомогою публікацій в Internet їхніх кращих робіт. Крім того, така робота допомагає викладачеві формувати [банк](#) матеріалів з курсу, який він викладає.

У педагогічну практику увійшли презентаційні засоби, тестуючі системи "Sun Ray Test Office Pro", "Net Support Manager", "My Test", "Test-W2", електронні бібліотеки, навчальні сайти знань і блоги обміну передовим педагогічним досвідом, програмні засоби інтерактивного навчання на базі тригер технологій, опитувальні форми Google, дидактичні матеріали для використання в навчальному процесі програмних продуктів Windows, Movie Maker, Render Soft, Cam Studio, сервіси Інтернет, на основі яких розробляються і впроваджуються в навчальний процес методичні матеріали нового формату.

Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій є система Moodle - вільно поширювана система управління навчальним компонентом.

Вона має багатомовний інтерфейс, надає можливість організувати повноцінний навчальний процес, включаючи засоби навчання, систему контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів. Також за її допомогою можна створити відео - та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо, мультимедійні лекційні матеріали, використовувати термінологічні словники, розробляти віртуальні лабораторні роботи з методичними рекомендаціями щодо їх використання, розробляти та застосовувати пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, проводити тестування із автоматизованою перевіркою та ділові ігри.

У наш час у відкритому продажі викладач може знайти електронні конструктори до уроку у видавничій групі «Основа», а також у видавничій групі «Розумники». В електронних конструкторах є готові конспекти до уроків відповідно до програми та медіа презентації до них у форматі Power Point. Викладач має можливість вільно редагувати конспекти та презентації. Мультимедійний інтерактивний підручник у видавничій групі «Розумники» включає конструктор тестових завдань, методичні рекомендації, довідкову інформацію тощо. Такі електронні підручники можна застосовувати на I-II курсах у ВНЗ I-II рівня акредитації.

Таким чином, головне завдання викладача в сучасних умовах – оволодіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій навчання та передати свої знання студентам на сучасному ефективному рівні.

Література

1. Офіційний сайт LMS Moodle [Електронний ресурс]//Режим доступу:<http://moodle.org/>
2. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании.-М.Школа-Прес.-1994.

ЖУРАВСЬКА Ніна

ЕЛЕКТРОННІ КУРСИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Дистанційне, а точніше, електронне навчання (від загальноприйнятого терміна e-learning (насправді поняття дистанційне навчання і e-learning нерівнозначні) займають у сучасній системі навчання міцні позиції, органічно доповнюючи очне навчання і різноманітні очні тренінги та курси. Електронне навчання активно використовується як у навчальних закладах, так і на підприємствах і, за даними IDC, за ступенем популярності воно досить скоро наздожене очне. Провідні світові аналітичні компанії пророкують йому велике майбутнє і стверджують, що світовий ринок систем дистанційного навчання є джерелом великих можливостей для продавців та інвесторів. У кращих вищих навчальних закладах світу створені центри e-learning, що дозволяють пройти дистанційне навчання з отриманням відповідного диплома; активно розвиваються корпоративні навчальні центри компаній і державних структур, а річний дохід на ринку e-learning в ряді країн обчислюється вже в мільярдах.

Більшість вищих навчальних закладів у Франції організує багато вільних і платних лекційних курсів актуального змісту для дорослих. Поряд з вечірнім навчанням є і дистанційне (понад 30 000 студентів у 23 університеті і Національному центрі заочної освіти), а також специфічні форми фахової підготовки в таборах чи майстернях різної тривалості влітку чи у вечірній час під егідою Національної консерваторії мистецтв і ремесла. Наполегливість у виконанні програм цих таборів може привести аж до отримання диплома інженера. Цікавою особливістю Франції є поширеність "вільних слухачів" - дорослих осіб, які за символічну плату (за користування бібліотеками, лабораторіями тощо) можуть відвідувати за власним бажанням академічні програми університетів, але без права складати екзамени й отримувати диплом про вищу освіту [2].

Нині у вишах України лекція, консультація, семінар, урок проводяться зі студентами дистанційно у синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану (пункт 3.3 розділу III із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки [№ 761 від 14.07.2015](#)) [3].

Контрольні заходи з навчальної дисципліни при здійсненні підготовки фахівців за дистанційною формою навчання у вишах включають проміжний (тематичний, модульний), підсумковий та інші види контролю знань, умінь та навичок, набутих студентом у процесі навчання, визначені вишем. Усі контрольні заходи у вишах можуть здійснюватись відповідно до рішення навчального закладу дистанційно з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема відеоконференц-зв'язку за умови забезпечення аутентифікації того, хто навчається, або очно.

Науково-методичне забезпечення дистанційного навчання включає: методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання; змістовне, дидактичне та методичне наповнення веб-ресурсів (дистанційних курсів) навчального плану/навчальної програми підготовки [3].

У всьому світі безперервно зростає тиск на бюджет освіти. Однак, незважаючи на цей факт, освіта продовжує нарощувати свої інвестиції у технології, пов'язані з навчанням. За даними CB Insights у 2014 році фінансування освітніх технологій підскочило на 55% без

будь-яких ознак уповільнення. У своєму звіті Global Industry Analysts (GIA) прогнозує, що у 2015 р світовий ринок електронного навчання (e-learning), руханий технологічними досягненнями і попитом на додаткові компетенції, досягне \$ 107 млрд. Далі представлені п'ять головних тенденцій освітніх технологій, які допоможуть вам стежити за подіями у 2015 році: корпоративне навчання онлайн; вимірювання компетенцій; альтернативні стилі навчання; онлайн-навчання, засноване на компетенціях; перевернута технологія навчання. Хармен Сінгх зазначає, що розробники онлайн-інструментів і потокового відео, які є центральними для даного підходу, повинні приділяти першорядну увагу оптимізації їх інтерактивності. Шукати нові покоління хмарних, мобільних та інших додатків із потужною аналітикою для оцінювання студентських відповідей, щоб у 2015 році замінити вже застарілі системи управління навчанням [1].

Всеукраїнська асоціація електронного навчання, створена 16 січня 2015р., у своїй назві використала такі визначення електронного навчання: визначення фахівців ЮНЕСКО: «e-Learning - навчання за допомогою Інтернет та мультимедіа»; електронне навчання (e-learning) - це навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та електронних навчальних ресурсів; електронне навчання - організація освітньої діяльності із застосуванням освітніх ресурсів і використанням при реалізації освітніх програм інформаційних технологій, технічних засобів та інформаційно-телекомунікаційних мереж, що забезпечують передачу інформації, взаємодію учнів та педагогічних працівників [4].

Література

1. Аарон Сконнар.- (<http://www.inc.com/welcome.html?destination=http://www.inc.com/aaron-skonnard/5-top-trends-in-education-technology-2015.html>)
2. Інститут дистанційного навчання Париж 8.- <https://foad.iedparis8.net>
3. Наказ МОН України «Про затвердження Змін до Положення про дистанційне навчання від 14.07.2015 № 761.- <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15>
4. <http://www.onlinelearningevent.com/media/1001051/27265.pdf>

*КОХАНЕК Анна,
ПОГРЕБЕННИК Володимир*

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

Вступ. Інформатизація освіти є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, відображує загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікаційний базис розвитку освіти, гармонійного розвитку особистості і соціально-економічних систем суспільства.

Тому перед освітою виникло складне завдання: вона повинна широко впроваджувати у навчально-виховний процес інформаційні технології (ІТ), а також – формувати в молоді риси, необхідні для успішної самореалізації в інформаційному суспільстві після завершення навчання в університеті.

Але поряд з певними успіхами, процес інформатизації вищої освіти в Україні виявив цілий комплекс проблем, серед яких головною є відсутність єдиного підходу в обґрунтуванні і формуванні напрямів застосування ІТ для вдосконалення системотворчих елементів освітньої діяльності у ВНЗ. Зокрема:

- недостатній рівень врахування можливостей використання сучасних ІТ при визначенні змісту освітніх програм і структури державних освітніх стандартів;
- відсутність цільового бюджетного фінансування створення інформаційних, освітніх і наукових ресурсів;
- недостатньо розвинена система контролю якості електронних засобів навчання й освітніх інформаційних технологій, у тому числі дистанційних;
- відсутність ефективної системи перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів і професорсько-викладацького складу щодо використання сучасних ІТ у вищій школі.

Одним із методів удосконалення системи управління освітою є впровадження новітніх інформаційних технологій.

Тому необхідно розвивати механізм узагальнення і поширення передового досвіду використання ІТ в освітній діяльності ВНЗ.

Метою роботи є висвітлення можливостей використання ІТ для ефективного управління освітнім процесом у ВНЗ Польщі на прикладі Державної Вищої Технічної Школи (ДВТШ) в м. Новий Сонч.

Об'єкт дослідження – процес впровадження новітніх інформаційних технологій у вищі навчальні заклади.

Предмет дослідження – умови та шляхи впровадження інформаційних технологій у ДВТШ.

Виклад основних результатів досліджень. До складу ДВТШ входять 6 інститутів: Економічний, Педагогічний, Технічний, Фізичної культури, Здоров'я та Іноземних мов.

Основні інформаційні системи ДВТШ: «Головна», «Для студента», «Для працівника», «Для кандидата», «Для випускника», «Віртуальний деканат».

Інформаційна система Технічного інституту має таке меню: «Навчання», «Якість освіти», «Організація», «Післядипломна освіта», «Курси», «Для працівника», «Оголошення», «Додатки», «Контакти».

До системи «Навчання» входять такі підсистеми: «Плани навчання», «Програми дисциплін», «Розклад занять», «Академічні групи», «Розподіл аудиторій», «Консультації», «Чергування керівників кафедр», «Чергування працівників Дирекції».

Система «Якість освіти» містить такі підсистеми: «Новини», «Нормативне забезпечення», «Кваліфікація кадрів», «Цілі системи оцінювання якості освіти», «Структура системи оцінювання якості освіти», «Елементи системи оцінювання якості освіти», «Політика якості освіти в Технічному Інституті», «Комісія ТІ з якості освіти».

Технічний Інститут має 3 кафедри: інформатики, мехатроніки і керування та інженерії продукції.

Найпоширенішими автоматизованими системами керування ДВТШ є комп'ютерні системи «Віртуальний деканат», «Навчальні програми», «Обслуговування дипломних робіт», «Електронна система обслуговування навчання», «Навчальний портал», «Антиплагіат».

Найфункціональнішими, з точки зору автоматизації сфер діяльності, є пакети «Віртуальний Деканат» і «Антиплагіат».

Пакет програм «Віртуальний деканат» призначено для автоматизації планування та обліку навчального процесу.

У даному пакеті створено і підтримується база даних, в якій формують та реєструють: 1) структуру навчального процесу (предмети, спеціальності, групи тощо); 2) дані про всіх викладачів; 3) дані щодо всіх студентів закладу та їхньої успішності за весь період навчання.

Пакет програм «Антиплагіат» призначено для аналізу дипломних та магістерських робіт, який містить інформацію про назву роботи, автора, керівника, дату, коефіцієнти подібності від 1 до 5, довжину фрази з даним коефіцієнтом подібності, кількість слів, знаків та кожний розділ роботи. При цьому в електронному вигляді оформляють рецензію з кожної дипломної та магістерської роботи.

Висновок. Отже, в Україні необхідно поширювати передовий досвід використання ІТ, який впроваджено в освітній діяльності ВНЗ Польщі.

МАРТИНЕНКО Марина

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Деякі закономірності соціально-економічного, політичного та екологічного стану України створюють усі передумови для переходу на нову освітню парадигму, яка передбачає використання інтерактивних методів навчання при викладанні дисциплін у вищих навчальних закладах.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація вищої освіти, постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

Перед системою вищої освіти в цілому та викладачами зокрема постає потреба якісних змін у підготовці спеціалістів та виникає необхідність упроваджувати в навчальний процес такі форми, прийоми, методи і засоби навчання, які максимально інтенсифікують навчальний процес та сформують активну, творчу (креативну), свідому особистість.

Проте, в умовах традиційних форм і методів навчання, студенти, пасивно отримуючи знання, не можуть застосувати їх у реальних умовах. Така ситуація вимагає перегляду існуючих форм організації навчального процесу у вищих професійних навчальних закладах, зокрема застосування інтерактивних методів навчання, як засобів залучення студентів до навчання в умовах «навчаючись – учись», розвиваючи самостійність, активність, творчість та практичність мислення.

Процеси інформатизації сучасного суспільства і тісно пов'язані з ними процеси інформатизації всіх форм освітньої діяльності характеризуються процесами вдосконалення і масового поширення сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ). Подібні технології активно застосовуються для передачі інформації і забезпечення взаємодії викладача та студента в сучасних системах відкритої та дистанційної освіти. Сучасний викладач повинен не тільки володіти знаннями в сфері ІКТ, але і бути фахівцем щодо їх застосування у своїй професійній діяльності.

У сучасних системах освіти широкого поширення набули універсальні офісні прикладні програми та засоби ІКТ: текстові процесори, електронні таблиці, програми підготовки презентацій, системи управління базами даних, органайзери, графічні пакети і т.п.

З появою комп'ютерних мереж та інших, аналогічних засобів ІКТ освіта набула нової якості, пов'язаної в першу чергу з можливістю оперативно отримувати інформацію з будь-якої точки земної кулі. Через глобальну комп'ютерну мережу Інтернет можливий миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, баз даних, сховищ файлів тощо).

У мережі доступні і інші поширені засоби ІКТ, до числа яких відносяться електронна пошта, списки розсилки, групи новин, чат. Розроблено спеціальні програми для спілкування в реальному режимі часу, що дозволяють після встановлення зв'язку передавати текст, що вводиться з клавіатури, а також звук, зображення і будь-які файли. Ці програми дозволяють організувати спільну роботу віддалених користувачів з програмою, запущеною на локальному комп'ютері.

З появою нових алгоритмів стиснення даних доступна для передачі по комп'ютерній мережі якість звуку істотно підвищилася і стала наближатися до якості звуку в звичайних телефонних мережах. За допомогою спеціального обладнання і програмного забезпечення через Інтернет можна проводити аудіо і відео конференції.

За допомогою мережевих засобів ІКТ стає можливим широкий доступ до навчально-методичної та наукової інформації, організація оперативної консультаційної допомоги, моделювання науково-дослідницької діяльності, проведення віртуальних навчальних занять (семінарів, лекцій) в реальному режимі часу.

PAZYUK Luba

THE ROLE OF THE IPAD IN EDUCATION

Since the launch of the first Tablet PC by Microsoft in 2000 (Fontana, 2010, January 17), many discussions have taken place regarding the role of a handheld, tablet-like device in all levels of education. Bitter and Legacy (Bitter & Legacy, 2008) described the Tablet PC as the personal computer of the future, providing students with all they might possibly need for learning purposes

on a “magic slate” (p.104). While the term used by Bitter and Legacy is open to argument, there is very little to question the impression the Tablet PC has recently made on the computing world. In order to better understand the role of the Tablet PC in education, this paper will examine the arguments for and against this technology’s role as a learning tool. While there are many Tablet PCs currently available on the market, this paper will be focused solely on the Apple iPad.

Arguments for the Use of the iPad in Education

While desktop and laptop computers are widely available to students in all educational levels, the iPad changes the paradigm by providing a more personal experience for the learner. For educators like Walters (Baum & Walters, 2011, May), this experience begins with the iPad’s ability to provide application-based learning tools for both content consumption and content creation in a package that is both portable and interactive (pp. 6-7). Walters goes on to explain that this experience is only ameliorated by the ease of use for both the instructor and the learner (p. 7). In an article titled “Enter the iPad (or not),” published in the *Journal* (Waters, 2010, June), Julie Bohnenkamp, the director of technology for Center Grove Community School Corporation in Greenwood, Indiana, alludes to some of the advantages outlined by Walters and adds that the personal experience is further enhanced by the technology’s ability to easily integrate applications that allow for instant translation for students who speak another language, or “text-to-speech” for learners who require communication assistance (Waters, 2010, June). The headmaster of a private high school in New Jersey, interviewed in an article in the *New York Times* titled “Math that moves: schools embrace the iPad” (Hu, 2011, January 4) adds that the iPad has brought “individual technology” into the classroom without interrupting the class dynamics (“Math that moves: schools embrace the iPad”).

While the technology itself has received rave reviews, other aspects of the iPad have been positioned as advantageous by commentators in all levels of the educational sector. One benefit that appears frequently in the literature is the cost-effectiveness of the iPad when compared to other computing platforms. Walters (2011) makes reference to an innovative application for primary school students that cost less than three dollars to purchase and a curriculum redesign incorporating iPad technology that only cost 200 dollars to complete. (p. 7) A high school superintendent based in Long Island, New York, interviewed in the *New York Times* (Hu, 2011, January 4) adds to this argument by suggesting that the iPad can, in the long-term, eliminate printing and textbook costs for educational institutions (“Math that moves: schools embrace the iPad”).

While the arguments for iPads in the classroom are by no means definitive, the evidence shows that there is potential for the iPad to be a widely used, cost-effective, advanced learning tool. As more research is conducted on this relatively young computing platform, educators will have a better opportunity to evaluate the technology and assess its implementation on a case-by-case basis.

Arguments Against the Use of the iPad in Education

Despite the excitement for the iPad in some circles of the educational sector, there are some educators who are not convinced that this technology is poised to improve student learning or, in some cases, revolutionize education. (Baum & Walters, 2011, May) In the contemporary classroom, the personal computer has become an indispensable part of the teaching and learning experience. Desktop computers and laptops are used to consume and create content, with the latter adding to a new level of accessibility and portability. The iPad’s unique features, such as its size and battery power, can be seen as an upgrade on the laptop, but the lack of a full keyboard, as opposed to the device’s on-screen, virtual keyboard, has some experts questioning the iPad’s potential as a holistic computing platform. Bohnenkamp, who has been open in her admiration for the iPad (Waters, 2010, June), admits that the device is limited in its capacity to create new content (“Enter the iPad (or not?)”). Bohnenkamp adds that computing platforms like the iPad should be mostly leveraged for its ability to deliver “cost-effective” digital content, online and offline, which helps engage “students in learning (“Enter the iPad (or not?)”).

For some commentators, the other disadvantage for the iPad in education is that the technology has yet to create a proper niche for itself in all levels of the sector. This has left some experts, such as Lev Gonick, the Chief Information Officer (CIO) at Case Western Reserve

University in Ohio, wondering if the iPad and other Tablet PCs cannot properly define their role in the educational sector without a proper understanding of how the technology fits into the classroom. (Roach, 2010, March). For Baum (2011), the iPad is just a more “portable” version of the technology that currently exists in the classroom (p. 6). He also compares the iPad to other computing technologies that were, at one point in time, hailed as game-changers in the educational sector, including the desktop computer, the laptop and the Internet, but then goes on to add that the money allocated to technology in this area can always be support proven difference-makers in this sector – more teachers (pp. 6-7) Larry Cuban, a professor emeritus in education at Stanford University, echoes Baum’s argument in a *New York Times* article (Hu, 2011, January 4) when he suggested that more funds could be used to hire educators when “there is very little evidence that kids learn more, faster or better using these machines” (“Math that moves: schools embrace the iPad”).

While it is undeniable that technology will continue a larger role in the education sector, these arguments against an unproven technology cannot be dismissed. Based on the current rate of technological advancement, it may be prudent, especially during an economic downturn or an extended recession, to consider other existing or future technologies – and the budget necessary to cover the costs for these technologies. Despite her initial support for the iPad, Yvonne Belanger, the head of assessment and planning for Perkins Library and the Center for Instructional Technology at Duke University, who is quoted in the education trade publication *Campus Technology* (Raths, 2010, November), believes a more careful approach to full-scale adoption is required. In a warning to the Apple, Belanger adds that her institution will drop the technology “in a minute if something better comes along.” (“Mobile Learning on Campus: Balancing on the Cutting Edge”)

Conclusion and Recommendations

Despite the efforts made by Apple to provide more than 5,000 educational applications available via the iPad (Hu, 2011, January 4), and the work of instructors who are looking to uncover the iPad’s technology in the classroom, it is undeniable that this tablet PC, as mentioned by Cuban in the *New York Times* article, does not have the research to support its widespread adoption or use (“Math that moves: schools embrace the iPad”). Based on the popularity of these products and the initial work that has already begun in introducing iPads into the classroom, however, it is incumbent upon academics covering this area of educational research to initiate and complete more quantitative and qualitative studies on the impact of this technology. Moreover, in cases where the budget exists to develop programming based on iPad course work, or a sponsorship program – from Apple or a third party sponsor – allows for widespread use, educators should not hesitate to take advantage of the opportunity and engage students with the device and the applications that currently exist.

Educators might also want to consider the opinion of Bill Rankin of Abilene Christian University (ACU), who is noted for his ambitious efforts as the institution’s Director of Mobile Learning (Raths, 2010, November). According to Rankin, the iPad, and similar handheld devices like the iPod and the iPhone, allows the student to “define the future of education” as “active participants” in the discoveries that unfold using this technology (“Mobile Learning on Campus: Balancing on the Cutting Edge”). In this case, the students are in a position to set the agenda and, in turn, uncover new and innovative forms of learning that may go beyond the initial goals or learner outcomes set by the educator. By using this constructivist approach, the true nature of the iPad and its potential as a learning tool might truly be revealed.

References

1. Baum, M., & Walters, E. A. (2011, May). Will the iPad revolutionize education? *Learning & Leading with Technology*, 38, 6-8.
2. Bitter, G. G., & Legacy, J. M. (2008). *Using technology in the classroom* (7th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
3. Fontana, J. (2010, January 17). Microsoft's history with the tablet PC. *PCWorld*. Retrieved from http://www.pcworld.com/article/187062/microsofts_history_with_the_tablet_pc.html

4. Hu, W. (2011, January 4). Math that moves: schools embrace the iPad. *New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2011/01/05/education/05tablets.html>
5. Raths, D. (2010, November). Mobile learning on campus: balancing on the cutting edge. *Campus Technology*. Retrieved from <http://campustechnology.com/Articles/2010/11/01/Balancing-on-the-Cutting-Edge.aspx>
6. Richmond, S. (2011, June 7). Apple heads into the post-PC world. *The Telegraph*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/technology/apple/8560687/Apple-heads-into-the-post-PC-world.html>
7. Roach, R. (2010, March). Making it mandatory. *Diverse Issues in Higher Education*. Retrieved from <http://diverseeducation.com/article/13662/>
8. Waters, J. K. (2010, June). Enter the iPad (or not?). *THE Journal*. Retrieved from <http://thejournal.com/Articles/2010/06/01/Enter-the-iPad-or-not.aspx>

СТАВИЦЬКА Ірина

СВІТОВИЙ ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Провідні країни світу приділяють належну увагу застосуванню сучасних технологій. Все більшої популярності набувають змішане навчання, дистанційне навчання, онлайн університети, застосування мультимедійних технологій тощо.

У системі вищої та середньої освіти багатьох країн світу широко використовується дистанційне навчання. Особливо ефективно відображення ці нові інформаційні педагогічні технології знайшли в навчальному процесі. Значна роль у поширенні системи дистанційної освіти належить Інтернету, кількість користувачів якого зростає з кожним роком. Швидкими темпами збільшуються можливості персональних комп'ютерів та програмного забезпечення, що, у свою чергу, створює сприятливі умови для організації дистанційного навчання. Стрімко збільшується кількість студентів, які навчаються дистанційно.

Зростає кількість університетів, що ефективно використовують дистанційні технології. Найбільш широко вони використовуються у таких країнах як США, Великобританія, Франція, Іспанія, Китай, Німеччина та ін. Відкритий університет Великобританії вперше відкрив свої двері в 1971 р. Відтоді більш як 1,5 млн. студентів пройшли навчання за програмами університету; сьогодні 70 % студентів вчать без відриву від виробництва (www.open.ac.uk). Також відомими закладами, що надають можливість вчитися дистанційно, є Відкритий університет Хагена (Німеччина) (www.fernuni-hagen.de), ІNTEC-коледж у Кейптауні (Південно-Африканська Республіка) (www.intec.edu.za). В Іспанії протягом 30 років ефективно працює система дистанційного навчання у вищій школі (Universidad National de Education a distancia UNED).

Дистанційне навчання набуває все більшої популярності у світі. Coursera – освітня платформа, яка пропонує безкоштовні онлайн-курси в різних галузях, і партнерами якої є провідні університети й організації світу. Наприклад, Гонконгський університет науки і технологій (The Hong Kong University of Science and Technology), Каліфорнійський технологічний інститут, Китайський університет Гонконга (The Chinese University of Hong Kong), Принстонський університет (Princeton University), Технологічний університет Монтеррея (Tecnológico de Monterrey). Навчальні заклади пропонують курси з різних наук: інформаційні системи, машинобудування, хімія, фізика, мовознавство тощо. Основні чотири концепції платформи: ефективність дистанційного навчання, поетапне оволодіння навчальним матеріалом, взаємооцінка, змішане навчання. Після навчання можна отримати сертифікат [2].

Массачусетський технологічний інститут (MIT OpenCourseWare) пропонує безкоштовні курси інженерної спрямованості. Мета ресурсу – забезпечити вільний доступ практично до всіх матеріалів курсу інституту для викладачів та студентів з усього світу. Згідно статистичних даних, що розміщені на сайті, ресурс відвідують близько 1 млн. користувачів, з яких 9 % викладачі та науковці, 42 % – студенти, 43 % – тих, хто навчається

самостійно, 6 % – інші категорії). Починаючи з 2002 р., MIT OpenCourseWare опублікував близько 1800 курсів Массачусетського технологічного інституту. 39 % відвідувачів ресурсу зі Сполучених Штатів Америки, 22 % – зі Східної Азії, 15 % – з Західної Європи, з Південної Азії – 6%. У вільному доступі безліч онлайн курсів з машинобудування (Solid Mechanics, Design and Manufacturing, Fluid Dynamics) [3].

Доступність, зручність, можливість навчатись у зручний час – це основні характеристики онлайн навчання. Сучасні дистанційні технології мають безліч переваг і тому все більше учасників долучаються до навчання у всьому світі.

Література

1. Ставицька І.В. Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірина Василівна Ставицька. – К., 2015. – 238 с.
2. Coursera. – Режим доступу : <https://www.coursera.org/>. – Назва з екрану.
3. Massachusetts Institute of Technology. OpenCourseWare [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ocw.mit.edu/index.htm>.

ТАРАСЕНКО Ростислав

ВИМОГИ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ ДО ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Основним завданням вищих навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку перекладачів, є формування таких компетентностей, які забезпечать їхню конкурентоспроможність як на вітчизняному, так і на міжнародному ринку праці. З огляду на інтенсивний розвиток інформаційного суспільства, у змісті і переліку компетентностей майбутніх перекладачів, які забезпечать їхню конкурентоспроможність як на вітчизняному, так і на міжнародному ринку праці, основне місце мають займати уміння використовувати інформаційні технології для вирішення професійних задач, які набувають нових векторів, форм і вимірів. Говорячи про нові напрями діяльності перекладачів, варто серед них виокремити ієрархічно пов'язані процеси локалізації, інтернаціоналізації, глобалізації, в основі яких лежить переклад.

У межах зазначеного переліку локалізація є найбільш поширеним новим видом діяльності, до якого дедалі ширше залучаються перекладачі. Локалізація є процесом адаптації сайтів, програмного забезпечення, документації і продуктів для задоволення потреб і вимог міжнародних ринків або культурних нюансів. Причинами підвищеного інтересу компаній до здійснення локалізації товарів і послуги, які вони виробляють не тільки для внутрішніх ринків, можна пояснити тим, що 73% споживачів в Європі, Азії, Південній Америці та на Близькому Сході купують продукт, якщо інформація про нього доступна на рідній мові. В значній мірі це стосується програмного забезпечення.

Передумовою ефективною локалізації продукту або послуги має бути попередньо здійснений щодо них процес інтернаціоналізації. Процес інтернаціоналізації можна позиціонувати як проектування продукту таким чином, щоб він міг бути використаний багатьма мовами, у різних культурних умовах і локальних інфраструктурах без потреби його перепроєктування. Здійснення інтернаціоналізації продукту є результатом прийняття корпоративного рішення щодо його глобалізації. Глобалізація включає в себе рішення компанії вийти на зарубіжні ринки, інтернаціоналізувати і локалізувати свої продукти. Здійснення глобалізації щодо програмних продуктів сприяє економічному розвитку цілих країн, їх інтеграції у світову спільноту, побудові інформаційного суспільства.

Зважаючи на нерозривну єдність означених процесів із процесом перекладу (globalization, internationalization, localization, translation), для їх позначення часто застосовується аббревіатура GILT.

Актуальність підготовки перекладачів до здійснення діяльності за означеними векторами знайшла своє відображення в зарубіжних університетах шляхом впровадження

інноваційних підходів до підвищення, насамперед, її інформаційної складової. Так, в університеті прикладних наук Анхальт розпочато навчання за єдиною в Німеччині бакалаврською програмою «Фахова комунікація – Локалізація програмного забезпечення». Університети США також переорієнтовуються при підготовці перекладачів на задоволення нових суспільно-економічних потреб. Тому більшість американських університетів включає до програм підготовки перекладачів дисципліну «Локалізація програмного забезпечення». Вона є обов'язковою в університетах Кент-Огайо, Каліфорнійському державному університеті Монтерей. У Нью-Йоркському університеті прикладом такого підходу може бути викладання дисципліни «Вступ до локалізації програмного забезпечення і веб-сайтів». З цією ж метою в університеті Бабель студентам пропонується дисципліна «Створення веб-сайтів».

Зважаючи на актуальність означених питань, враховуючи практику зарубіжних університетів та спираючись на власний досвід здійснення інформаційної підготовки майбутніх перекладачів, у Національному університеті біоресурсів і природокористування України (НУБП) в межах дисципліни «Інформаційні технології в перекладацькій діяльності» запроваджено модуль «Інструментальні засоби та інформаційні ресурси для локалізації програмних продуктів та web-сайтів».

Прикладом потреби в локалізації програмних продуктів, спрямованих на підтримку діяльності сільськогосподарських підприємств, можуть бути програми ведення баз даних землевласників, господарств, полів, працівників, техніки, худоби, добрив, насіння, кормів, палива тощо. При цьому існує значна кількість програми такого призначення (наприклад SST Software), які включають розширені набори функціональних можливостей, але не користуються попитом на вітчизняному ринку. Однією із вагомих причин обмеженості їх використання є відсутність локалізації інтерфейсу не тільки на українську, а навіть і на російську мови.

Отже, вимоги сучасного ринку праці, зокрема аграрного, визначають необхідність спрямування підготовки перекладачів до виконання нових видів перекладацьких послуг. Акцент необхідно робити на формуванні у них умінь використовувати спеціалізовані програмні продукти для здійснення перекладу і локалізації, що наблизить майбутніх перекладачів до реалій професійної діяльності в сучасних умовах.

ПИТАК Євген

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ – ПЕДАГОГІВ В ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ

У добу інтенсивного розвитку техніки і високих технологій зростає роль професії інженера-педагога, що безпосередньо пов'язана з упровадженням інноваційних теоретичних ідей у реальних технічних доробках, із перетворенням науки на ефективну виробничу силу сучасного суспільства. У свою чергу, це вимагає пошуку нових підходів до підготовки інженерів-педагогів для професійної діяльності у педагогічному середовищі, зокрема в галузі транспорту, які мають відрізнитися високим рівнем професійної компетентності і здатністю до фахової й особистісної самореалізації в умовах подальшого розвитку ринкових відносин.

Розвиток комп'ютерної техніки не тільки якісно змінює життя суспільства, але й впливає на культуру, залучає людство до накопичення культурного багатства. Інформатизація суспільства стимулює якісні зміни в соціально-політичних й економічних процесах.

З огляду на особливості професійної підготовки та діяльності інженерів-педагогів у галузі транспорту в сучасних умовах визначено, що процес підготовки зумовлений розвитком комп'ютерних технологій (КТ); впливає з їх структури й інтеграційної природи; зумовлений компонентним складом педагогічних та інформатичних знань; становить основу для формування професійних умінь; має забезпечити відповідність рівня професійної

підготовки майбутніх фахівців потребам і вимогам ринку праці; повинен задовольнити вимогу розширення професійних функцій студентів (інженерів-педагогів) у галузі транспорту в умовах інформатизації професійно-технічної освіти і забезпечити необхідний рівень якісних і кількісних характеристик професійної компетентності майбутніх фахівців.

Важливу роль у цьому відіграють сучасні комп'ютерні пакети (MatLAB, MatCAD, Компас, ArhiCAD) які дозволяють не лише проводити складні розрахунки та отримувати будь-яку довідкову інформацію, але й моделювати типові фізичні явища. Навчальні комп'ютерні середовища дають можливість студентові виступати в ролі дослідника та здійснювати віртуальний експеримент. Слід зазначити, що проведення експерименту в реальних умовах у деяких випадках створює небезпечні для життя ситуації та вимагає значних матеріальних затрат, тому доцільним є використання комп'ютерних програм, що в економічному та соціальному аспекті більш вигідне. Комп'ютерні моделі здатні відтворити на екрані монітора різноманітні явища та процеси. Тому комп'ютерні технології на сучасному етапі є дієвим засобом навчання.

У відповідності до освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутні випускники інженерно-педагогічних факультетів, повинні мати не тільки уявлення про сучасний стан розвитку техніки та інженерії, а й розбиратися в соціальних, геополітичних, економічних причинах, що призводить до змін загального середовища і виникненню нових тенденцій в різних напрямках соціально-технічного розвитку суспільства.

Це, в свою чергу, викликає необхідність зміни стратегії підготовки фахівців. Якщо завданнями традиційної стратегії була підготовка фахівця, здатного виконувати професійну діяльність у відповідності з вимогами місця працевлаштування, то нині нова стратегія передбачає підготовку фахівця, здатного самостійно поглиблювати знання і застосовувати способи виконання професійної діяльності в мінливих соціально-економічних умовах. Отже, проблема вдосконалення навчального процесу на нинішньому етапі розвитку вищої освіти України постала настільки гостро, що потребує негайного вирішення. Тому переважна більшість університетів проводять експерименти в пошуках нових технологій навчання та підвищенні якості освітніх послуг для удосконалення процесу формування фахової компетенції майбутніх спеціалістів.

Незважаючи на посилену увагу науковців до даної проблеми, формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності не стало предметом окремого дослідження. Залишається недослідженою низка важливих для теорії і практики питань: не виділені знання і вміння загальнотехнічного характеру, якими повинен володіти сучасний інженер-педагог, не вказані шляхи формування виробничо-технічної орієнтації майбутнього інженера-педагога та ін. Ці проблеми призвели до виникнення суперечностей: між вимогами професійної діяльності майбутнього фахівця й наявним рівнем загальної підготовки студентів ВНЗ; між потенційними можливостями педагогічної освіти інженерів-педагогів у галузі транспорту в навчальних закладах та їх недостатньою реалізацією; між необхідністю підвищення рівня сформованості виробничо-технічної орієнтації майбутнього викладача і відсутністю відповідного засобового навчально-методичного забезпечення цього процесу тощо.

Застосування комп'ютерних технологій підвищує активність студента, веде до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання. Без перевантажень можна інтенсифікувати процес навчання в умовах профільної підготовки завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій. Використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентноспроможності майбутнього фахівця. При масовому забезпеченні комп'ютерами зберігається його індивідуальність, можливість отримання достовірної оцінки без великих затрат часу на проведення контролю.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Процеси інтеграції та децентралізації, що відбуваються на сучасному етапі розвитку професійної освіти та темпи розвитку та впровадження в освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють необхідність переорієнтації системи освіти на компетентнісно-орієнтовану модель навчання у вищому навчальному закладі. Тому, щоразу більшої актуальності набувають завдання удосконалення рівня компетентності майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ, оскільки саме компетентності є важливими показниками рівня готовності до професійної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства.

Проаналізувавши усі чинники та результати практичних досліджень ми дійшли висновку, що розвиток професійної компетентності під час навчального процесу вимагає врахування психолого-педагогічних особливостей організації підготовки інженерів-педагогів у галузі КТ до професійної діяльності, а саме:

1. Професійну компетентність необхідно розвивати під час навчального процесу і професійної діяльності інженерів-педагогів у галузі КТ як вплив педагогів, з метою допомагати інженерам-педагогам у галузі КТ в усвідомленні себе як самоцінності, розвивати їх прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти їх особистісному зростанню, розкриттю професійних і творчих здібностей, тощо;

2. Розвиток професійної компетентності повинен забезпечувати ефективне засвоєння навчального матеріалу особистістю, системність і спрямованість підготовки інженерів-педагогів у галузі КТ на вирішення професійно-педагогічних завдань в сучасних умовах інформатизації суспільства. Тому, необхідно сприяти розвитку професійної компетентності, що позитивно впливає на професіоналізм інженерів-педагогів у галузі КТ.

3. Розвиток професійної компетентності повинен ґрунтуватися на розширенні і доповненні знань суб'єктами навчання необхідною інформацією, як провідною формою міжособистісного спілкування інженерів-педагогів у галузі КТ та принципами, що забезпечують активізацію навчального процесу; системність і спрямованість підготовки на формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ.

4. Розвивати професійну компетентність доцільно із застосуванням сприятливих організаційно-педагогічних умов навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України.

5. Розвиток професійної компетентності інженерів-педагогів у галузі КТ передбачає проектування креативного процесу формування готовності до професійної діяльності на основі цілей, принципів, змісту, організаційно-педагогічних умов, закономірностей, форм, методів і засобів навчання та практичну реалізацію, що забезпечує високий рівень ефективності, і відповідає показникам і критеріям цілеспрямованості, концептуальності, системності, новизни та гарантованої якості навчання.

Методичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності в майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ в процесі формування готовності до професійної діяльності у вищих навчальних закладах України:

1. Професійну компетентність інженерів-педагогів у галузі КТ доцільно розглядати як цілеспрямовану взаємодію викладачів і студентів, що сприяє професійному самовизначенню і саморозвитку, гуманізації ціннісно-орієнтованої сфери і зміни їх суб'єктних позицій. Зважаючи на це, професійна компетентність розглядається не тільки як посилення продуктивності навчальної та професійної діяльності інженерів-педагогів у галузі КТ, а й як своєрідна допомога при виникненні проблемних ситуацій, що виникають внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість професійної діяльності та

неможливістю це вирішити традиційними методами за рахунок подальшого збільшення обсягу необхідної навчальної інформації, яку необхідно засвоїти.

2. Умовами ефективного розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у галузі КТ є: уникнення засудження та критики; довіра і повага до суб'єктів навчання під час навчально-виховного процесу, увага і повага до їх особистості; надання підтримки і максимальної свободи в процесі самореалізації; максимальне врахування інтересів кожного студента зокрема; створення атмосфери постійного пошуку щодо організації і підвищення якості професійної діяльності інженерів-педагогів у галузі КТ.

3. Удосконалення професійної компетентності інженерів-педагогів у галузі КТ необхідно реалізувати шляхом: знання особливостей суб'єктів навчального процесу; вміння допомогти адаптуватись в колективі, встановити партнерські відносини, розвинути навички взаємодії, конструктивного спілкування та уникнення конфліктів, а в разі їх виникнення – вміння залагодити.

4. Розвиток професійної компетентності інженерів-педагогів у галузі КТ має такі закономірності: якщо взаємини між усіма суб'єктами навчального процесу будуються на ціннісно-орієнтованому рівні, то налаштованість інженерів-педагогів у галузі КТ на самовдосконалення стає більш позитивною; на ціннісно-орієнтованому рівні відносин суб'єктів навчального процесу створюють умови за допомогою яких зміцнюється їх комунікативна культура і збагачується загальне світосприйняття.

5. Ефективний розвиток професійної компетентності інженерів-педагогів у галузі КТ можна досягнути за умови особистісно-діяльнісної позиції суб'єктів (викладачів і слухачів) навчального процесу, використання інтерактивних форм і методів навчання, застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

*САБИЩЕНКО Олександр
МАНЕЛЮК Аліна*

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

В Україні, у зв'язку із приєднанням до Болонського процесу, відбувається реформа вищої освіти.

Удосконалення навчального процесу пов'язане з широким впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій. Тому, освітні заклади, які прагнуть бути конкурентоспроможними та забезпечувати високу якість підготовки майбутніх фахівців повинні інтегруватися у процес впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі на етапах організації викладання нормативних навчальних дисциплін.

Відповідно до презентованого Міністерством освіти і науки проекту Концепції розвитку освіти на період 2015-2025 років, одним з напрямів розвитку освіти в найближчі роки є доступ до новітніх засобів навчання та технологій навчання:

- забезпечити всі навчальні заклади широкосмуговим Інтернетом до 2020 року, зокрема завдяки державно-приватному партнерству;

- щороку визначати мінімальний перелік (стандарт забезпеченості) потрібних ІТ-засобів та ІТ-сервісів для використання у сфері освіти й науки для навчальних закладів усіх рівнів та державний стандарт (потрібні вимоги) для ІТ-розробок у сфері освіти (e-learning service standard / базовий стандарт e-навчання).

Тобто, розвиток глобальної мережі Інтернет починає впливати на всі сторони життя людства, і тому Інтернет-технології в сучасному інформаційному суспільстві все частіше проникають у сфери освітнього процесу навчальних закладів. Сучасне програмне забезпечення досягло великого рівня складності і потребує спеціалістів з високим рівнем кваліфікації.

Глобальна мережа Інтернет має унікальні можливості для підвищення якості навчання і збереження культурної спадщини. З її допомогою можна представити освітню або культурно-пізнавальну інформацію в найзручнішому наочному вигляді на основі гіпертексту або гіпермедіатексту, організувати теле- або відеоконференцію, використовувати для спілкування чат або електронну пошту. Технічні та інформаційні можливості глобальної мережі Інтернет постійно удосконалюються і розвиваються. Користувачі цієї мережі мають необмежений доступ до світового сховища інформації незалежно від віку людини, її місцезнаходження і часу доби, коли відбувається звернення до Інтернет-ресурсу. Глобальна мережа має всі технічні, програмні і комунікаційні можливості для саморозвитку особистості та організації навчального процесу студентської молоді з використанням найширшого спектру інформаційних ресурсів.

Одним з найбільш яскравих прикладів використання Інтернет-технологій є системи відеоконференцзв'язку із застосуванням глобальної мережі.

Крім того, поєднання Інтернет-технологій зі звичайним (традиційним) навчанням дає кращі результати.

При застосуванні на практиці викладання Інтернет-технологій, електронні дидактичні матеріали повинні бути побудовані таким чином, щоб особа, яка навчається могла перейти від діяльності, здійснюваної під керівництвом викладача, до самостійної діяльності, до максимальної заміни викладацького контролю самоконтролем. Тому, ці навчальні засоби повинні містити докладний опис раціональних прийомів запропонованих видів діяльності, критеріїв правильності рішень, рекомендації з ефективного використання консультаційної форми підготовки студента. У зв'язку з цим, перед викладачами стоять завдання поєднати класичні педагогічні технології із сучасними інноваціями.

Серед основних проблем використання Інтернет-технологій у процесі підготовки студентів вищого навчального закладу є створення віртуальних пошукових систем. Тому, перспективним рішенням цієї проблеми представляється об'єднання основних конструктивних переваг Web- і JAVA-технологій для реалізації таких систем.

Також, відповідно до завдань, визначених Законами України, Указами Президента України, упродовж останніх п'яти років у межах чинної Національної програми інформатизації виконується завдання державних програм інформатизації та комп'ютеризації вищих навчальних закладів.

Тому сьогодні існує необхідність розвитку інформаційно-аналітичної системи управління освітою (автоматизація, розробка програмно-технологічних комплексів, інформаційних баз, інтерактивних засобів навчання, технічний та програмний супровід Інтернет-серверів для учасників навчально-виховного процесу).

Враховуючи викладене, на сучасному етапі важливим є впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, інтеграція вищих навчальних закладів в міжнародний освітній простір, що сприятиме економічному зростанню держави та конкурентоспроможності вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці.

СОКОЛЮК Олена

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Професійна відповідальність вчителя основ здоров'я стає пріоритетною якістю, оскільки, виходячи із сучасної сутнісної характеристики феномена здоров'я, учитель покликаний забезпечити умови формування не тільки фізичного, а й повноцінного психічного й духовного здоров'я учня. Реалізація завдань здоров'язбереження молодших школярів залежить від рівня готовності вчителів до його викладання.

Вважаємо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання в процесі вивчення інтегрованого курсу «Основи здоров'я» у початковій школі сприяє: удосконаленню стратегій відбору змісту освітніх програм, методів та організаційних форм навчання у відповідності до завдань розвитку особистості в умовах інформаційного суспільства; розширенню видів навчальної діяльності в умовах реалізації сучасних технологій, переходу від авторитарного, ілюстративно-пояснювального навчання до проблемно-пошукового, творчого, що передбачає оволодіння молодшими школярами здібності самостійно розпочинати набувати нові знання в галузі здоров'язбереження.

Інформаційно-комунікаційні технології в процесі вивчення інтегрованого курсу «Основи здоров'я» у початковій школі можна застосовувати як: засоби навчання, засоби, за допомогою яких відбувається вдосконалення процесу викладання; інструмент пізнання навколишньої дійсності, самопізнання; засоби розвитку особистості того, кого навчають; інформаційно-методичне забезпечення й управління навчально-виховним процесом; засобом комунікації; засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту й управління;

засоби автоматизації процесів контролю і корегування результатів навчальної діяльності; засоби організації інтелектуального дозвілля.

Учитель в процесі передачі знань з предмету «Основи здоров'я» у початковій школі, повинен розв'язати низку таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- розвиток в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я, удосконалення фізичної, соціальної, психічної і духовної складових здоров'я;
- спонукання учнів до усвідомлення значущості здорового і безпечного способу життя;
- виховання в учнів потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового і безпечного способу життя;
- формування в учнів власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням усіх складових здоров'я;
- використання в практично дієвій формі знань про здоров'я, способів навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності задля власного здоров'я та здоров'я інших.

Ми дотримуємося думки, що названі вище завдання можна реалізувати завдяки застосуванню ІКТ в процесі вивчення предмету «Основи здоров'я», що дає можливість:

- збільшити представлення навчального матеріалу. Використання кольорів, графіки, анімації, відео, звуку дає можливість відтворювати реальні обставини діяльності, що позитивно впливає на процес засвоєння навчального матеріалу молодшими школярами;
- посилити мотивацію на формування навичок здоров'язбереження. Працюючи на комп'ютері, з'являється можливість доводити вирішення будь-якого завдання до його логічного завершення, оскільки пропонується необхідна допомога (досягнення рішення).
- активно залучати молодших школярів до навчального процесу. Один із найбільш вагомих недоліків існуючої системи освіти є те, що вона не забезпечує активного включення молодших школярів у навчальний процес;
- розширювати комплекс використання навчальних завдань. Комп'ютерні технології дозволяють успішно використовувати в процесі навчання завдання, які моделюють різні ситуації.

В процесі вивчення інтегрованого курсу «Основи здоров'я» у початковій школі можна використовувати такі засоби інформаційно-комунікаційних технологій:

- програму Power Point – для створення й проведення презентацій і вдосконалення практичних умінь під час вивчення інтегрованого курсу «Основи здоров'я»;
- табличного редактора Excel – обчислення показників фізичного стану та розвитку молодших школярів;

- відеоредактора Ediusstudio, Pinnaclestudio – створення власних відеороликів, монтаж відео, нарізка файлів;
- графічного редактора PhotoShop – обробка фотографій (корекція чіткості, кольорового балансу, розмірів фотографії) для її подальшого використання в мультимедійних комплексах;
- програмного пакету AdobeFlash (мультимедійна технологія) – створення гіф анімацій (без звуку спрощена графіка);
- мови програмування PHP – дозволяє розробити програмне забезпечення, яке може бути вільно розміщене в мережі Інтернет, обслуговування баз даних для діагностики фізичного стану учнів.

Формування основ здоров'я молодших школярів у професійній діяльності вчителів повинно бути процесом безперервної дії, яке передбачає застосування нових знань щодо збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління, що є особливо важливим для фахівця сучасного інформаційного суспільства.

СПОДІН Людмила

ГУМАНІСТИЧНА ФУНКЦІЯ ОСВІТИ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Провідними тенденціями соціального розвитку сьогодні є зростання ролі знання, інформації, інтелектуальної власності, високих технологій і становлення науки як безпосередньої продуктивної сили, тобто утвердження фундаментальних характеристик постіндустріального, або інформаційного суспільства. В інформаційному суспільстві сфера знань обумовлює появу нових технологій, які в свою чергу впливають на розвиток знань. Збільшення кількості та значущості інформації в постіндустріальному суспільстві породжує низку проблем, вирішення яких лежить у площині освіти. Адаптація людини до існування в інформаційному полі, подолання фрагментарності та формування вміння протидіяти маніпулюванню свідомістю відбувається у межах освітнього процесу.

Становлення інформаційного суспільства призвело до загальної комп'ютеризації та впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій в освітньому процесі. Завдяки комп'ютерним телекомунікаціям на ринку надання освітніх послуг з'явилися нові установи: віртуальні навчальні середовища, веб-технології, системи дистанційного навчання.

Об'єктивна тенденція широкого застосування новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій в освіті України вимагає науково обґрунтованого прогнозування результатів і наслідків цих процесів. Глобальні інформаційні та медіа технології, комп'ютери та світові інформаційні ресурси дають небачені раніше можливості роботи з величезними обсягами інформації. Це радикально змінює ситуацію в освіті та потребує часу для осмислення можливостей, включення нових технологій в освітній процес, відповідних змін у змісті освіти, експериментальної перевірки різних підходів, ідей і матеріалів, підготовки викладацьких кадрів, розробки нових засобів навчання і зміни на цій основі процесу навчання.

Високий динамізм і багатоваріантність розвитку сучасного світу вимагає формування нелінійної свідомості як необхідного атрибуту людини найближчого майбутнього. При цьому особливу значущість набуває врахування ціннісних орієнтацій суб'єкта, оскільки об'єктами дослідження постнекласичної науки стають, так звані, людиновимірні системи. Тому гуманістична функція вищої освіти набуває в інформаційному суспільстві особливого значення. Соціальне замовлення на нового фахівця з інноваційним мисленням, здатним працювати в умовах неперервного оновлення знань, реалізується при використанні інформаційних комп'ютерних технологій в навчальному процесі вищої школи.

При використанні інформаційних комп'ютерних технологій в навчальному процесі передбачається застосування нових педагогічних методів, прийомів і стилю викладання. В результаті забезпечуються такі зміни в якості та методиці навчання, як перехід до

інтегрованого навчання замість окремого вивчення основних тем, завдань і окремих питань, зміна фокусу навчання з пошуку відокремлених правильних відповідей на розвиток вміння вирішувати проблемні завдання; зміна типу навчання з пасивного на активний. Зміна ролі викладача, яка полягає в переході від традиційного навчання студентів до стимулювання їх самостійної роботи в глобалізованому медіа освітньому середовищі, вимагає освоєння ним сучасних інформаційних та медіа технологій. З іншого боку, забезпечення активності студента в освоєнні навчального матеріалу вимагає оптимального поєднання самостійної роботи студента з безперервним управлінням навчальним процесом викладачем при створенні рівноправного партнерства студента і викладача на всіх етапах навчального процесу. Поліконцептуальність, альтернативність, діалогічність, методологічний плюралізм, інтегративний підхід, неоднозначність постановки завдань та творче, нестандартне їх розв'язання як основні тенденції розвитку особистісно-орієнтованого навчання при правильній організації навчального процесу повною мірою можуть реалізуватися в електронній освіті [1].

Таким чином, конструювання та впровадження нових освітніх моделей потребує певних змін у світоглядних засадах вітчизняної освіти. Дослідження тенденцій розвитку вищої освіти дозволило зробити висновок, що наукова складова педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві змінює свій традиційний зміст: від продукування кінцевих закритих і «абсолютних» знань вона переорієнтується на обґрунтування відкритих смислоутворюючих орієнтирів педагогічної діяльності гуманістичного типу. Соціальне замовлення на нового фахівця, людину з інноваційним мисленням, здатну існувати в умовах постійних змін, підготовлену до життя, де визначальну роль будуть відігравати інформація і знання, що невинно оновлюються, реалізується при використанні інформаційних комп'ютерних технологій в навчальному процесі, що передбачає застосування нових педагогічних методів, прийомів і стилю викладання.

Література

1. Сподін, Л. А. Вища освіта в Україні перед викликом інформаційного суспільства / Л. А. Сподін // Гілея: науковий вісник: Збірник наукових праць. – 2013. – Випуск 76. – С. 185 – 188.

**ТУРАНОВ Юрій,
РАК Володимир**

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Запровадження сучасних інформаційних, зокрема, комп'ютерних технологій є домінуючим напрямом удосконалення підготовки фахівців різних спеціальностей.

Метою дослідження є аналіз готовності студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) до використання комп'ютерної техніки у процесі формування їх професійних компетентностей. Для вирішення завдань дослідження, упродовж 2008/2009 н.р. і 2013/2014 н.р. методами анкетування й бесіди опитано понад 800 студентів, вивчено навчальну документацію і результати успішності майбутніх педагогів різних спеціальностей.

Нижче здійснено аналіз опитування респондентів лише з окремих питань. Одержані дані дали підстави стверджувати, що 33,2 % студентів семи факультетів ТНПУ оцінили свій рівень засвоєння комп'ютерної техніки в загальноосвітній школі як низький, 58,6 % – як середній, 8,2 % – як високий. При цьому дані для кожного факультету та спеціальності дещо відрізнялися. Лише 9,8 % студентів факультету іноземних мов зазначили, що на початку навчання в університеті мали низький рівень готовності до використання комп'ютерної техніки. У той же час, до низького рівня готовності себе віднесли 50,0 % студентів історичного факультету і 63,7 % – інституту педагогіки та психології.

Опитування трьохкурсників вказало на перерозподіл самооцінки готовності до використання комп'ютерної техніки для вирішення навчальних завдань. У загальному, до низького рівня готовності віднесено 12,1 % студентів, до високого – 18,2 %. Проте для філологічного факультету ці показники становили відповідно 3,2 % і 25,8 %, для географічного – 4,4 % і 13,4 %, для історичного – 40,6 % і 12,5 %.

Нас також цікавило питання, як часто майбутні вчителі використовували ресурси мережі Інтернет?

Результати вказали на те, що лише частина студентів різних факультетів щодня використовували Інтернет для вирішення поставлених завдань. Проте, у 2009 р. такі дані суттєво різнилися, наприклад, щодня працювали з матеріалами Інтернету 2,4 % опитаних студентів хіміко-біологічного факультету і 48,1 % майбутніх учителів іноземних мов. За результатами опитування 2014 р. на всіх факультетах спостерігалось значне збільшення кількості студентів, які щоденно зверталися до ресурсів мережі Інтернет. Окрім цього, значно зменшилась різниця між даними для різних факультетів. Найнижчий показник (66,6 %) одержано на географічному факультеті, найвищий – (94,7 %) серед студентів спеціальності «Комп'ютерні технології» інженерно-педагогічного факультету.

Ряд майбутніх педагогів вказали, що використовували матеріали мережі Інтернет 1–2 рази на тиждень. При цьому, якщо у 2009 р. їх частка склала 51,5 %, то у 2014 р. – тільки 17,4 %. Отже, за 5 років кількість таких студентів зменшилась орієнтовно у три рази.

Порівняння результатів опитування 2009 р. і 2014 р. вказало на те, що значно збільшилась кількість майбутніх фахівців, які щоденно використовували електронну мережу для вирішення освітніх й інших завдань. Це дозволило припустити, що у найближчі роки частка таких студентів продовжить зростати.

Враховуючи важливість дотримання норм охорони праці у процесі використання комп'ютерної техніки, одне з питань дослідження було орієнтоване на визначення тривалості роботи майбутніх педагогів із ресурсами мережі Інтернет.

Упродовж п'яти років найбільш вагомі зміни відбулись у групі студентів, які вказали, що тривалість безперервної роботи в мережі Інтернет не перевищувала 1 год. У середньому, їх кількість збільшилась на 50,5 %. У той же час, на 36,1 % зменшилась частка опитаних, які зазначили, що безперервно працювали у мережі понад 2 год., і на 28,9 % – протягом 1–2 год. Можна констатувати, що значно збільшилось число студентів, які працювали у мережі нетривалий час (до 1 год.), і суттєво зменшилось число тих, хто безперервно використовував ресурси мережі Інтернет понад 2 год.

Наведені дані дослідження даються підстави сформулювати висновки:

1. Значна різниця у рівнях готовності студентів різних факультетів і спеціальностей до використання комп'ютерної техніки обумовлена основними причинами: ступенем використання комп'ютерів у навчальному процесі; використанням великої кількості педагогічних програмних засобів, які вимагають спеціальної підготовки і знижують рівень самооцінки.

2. Побутує думка, що сучасна молодь все більше часу проводить за комп'ютером і особливо багато часу – в мережі Інтернеті. Проте результати опитування вказують на збільшення частки студентів, які працюють з ресурсами Інтернету нетривалий час. На нашу думку, це можна пояснити такими основними чинниками: студенти цінують свій час і намагаються використовувати його раціонально; звертання до ресурсів мережі Інтернет, здебільшого, є чітко мотивованим і спрямоване на вирішення конкретних завдань; робота у Всесвітній павутині здебільшого орієнтована на вирішення навчально-пізнавальних завдань, а не на розваги, комп'ютерні ігри; молодь усвідомлює необхідність дотримання нормативів безпечної роботи за комп'ютером.

Матеріали дослідження можуть бути використані науковцями для порівняння й узагальнення даних у різних вищих навчальних закладах, формулювання висновків і рекомендацій з питань удосконалення навчального процесу засобами комп'ютерних технологій.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ВЕБ-КВЕСТ» В ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Оволодіння інформацією, способами її отримання, обробки і використання за допомогою сучасних комп'ютерних засобів — необхідна умова успішного входження людини в інформаційне суспільство. Оскільки в різних сферах діяльності відчувається нестача фахівців, здатних самостійно і в команді вирішувати виникаючі проблеми, робити це за допомогою Інтернету. Саме тому навчання в ВНЗ I-II рівнів акредитації повинне забезпечити формування умінь організовувати власну інформаційну діяльність і планувати її результати. Крім того робота студентів в такому варіанті проектної діяльності, як веб-квест, урізноманітнить освітній процес, зробить його живим і цікавим. Веб-квест є одним з популярних і сучасних видів освітніх Інтернет-технологій.

Веб-квест (webquest) в педагогіці — це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Уперше ця модель проектної діяльності була представлена викладачем університету Сан-Дієго (США) Берні Доджем і Томом Марч в 1995 році.

Технологія веб-квест, використовуючи інформаційні ресурси Інтернет і інтегруючи їх у освітній процес, допомагає ефективно вирішувати цілий ряд компетенцій:

- використання ІКТ для вирішення професійних завдань;
- самонавчання і самоорганізація;
- робота в команді;
- уміння знаходити декілька способів розв'язання проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір;
- навички публічних виступів.

При використанні веб-квесту у навчанні підвищується мотивація студентів до вивчення дисципліни, з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, з іншого. Веб-квест являє собою не простий пошук інформації в мережі, адже студенти, працюючи над завданням, збирають, узагальнюють інформацію, роблять висновки. Крім того учасники веб-квесту вчаться використовувати інформаційний простір мережі Інтернет для розширення сфери своєї творчої діяльності.

Веб-квест — це сайт в Інтернеті, з яким працюють студенти, виконуючи те або інше навчальне завдання. Розробляються такі веб-квести для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні предмети на різних рівнях навчання в освітньому процесі. Вони можуть охоплювати окрему проблему, тему, можуть бути і міжпредметними. Тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, проблемні завдання можуть відрізнятися мірою складності. В основі веб-квесту лежить індивідуальна або групова робота студентів (з розподілом ролей) за вирішенням заданої проблеми з використанням інтернет-ресурсів, підготовлених викладачем. Результати виконання веб-квесту, залежно від матеріалу, що вивчається, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, буклетів, публікації робіт студентів у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернеті).

Будь-який веб-квест повинен включати в себе наступні структурні компоненти:

- **вступ**, де чітко описані головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи, огляд усього квесту;
- **центральне завдання**, яке зрозуміло, цікаво і здійснимо. Чітко визначено підсумковий результат самостійної роботи;
- **список інформаційних ресурсів** (в електронному вигляді — на компакт-дисках, відео та аудіо носіях, у паперовому вигляді, посилання на ресурси в Інтернет, адреси веб-сайтів по темі), необхідних для виконання завдання. Цей список повинен бути анотований;

- **опис процедури роботи**, яку необхідно виконати кожному учаснику квесту при самостійному виконанні завдання (етапи);
- **опис критеріїв та параметрів оцінки веб-квесту**. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються в веб-квесті;
- **керівництво до дій**, яке може бути представлене у вигляді напрямних питань, які організують навчальну;
- **висновок**, де підсумовується досвід, який буде отриманий учасниками під час самостійної роботи над веб-квестом. Іноді корисно включити на закінчення риторичні запитання, що стимулюють активність студентів продовжити свої дослідження в подальшому.

Застосування даної технології в організації позааудиторної роботи студентів з математики показано на прикладі веб-квесту «Математика - наука молодих», який розміщено в мережі Інтернет за адресою <http://rozum.ucoz.ua/>.

Використання в освітньому процесі подібних веб-квестів підсилює міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами, сприяє розвитку умінь і навичок пошуку інформації в мережі Інтернет, вдосконаленню роботи студентів з певним програмним забезпеченням (MS PowerPoint, MS Publisher, MS Excel тощо).

Завдяки впровадженню Інтернет-ресурсів в освітній процес викладач може використовувати більше наочності, отримувати нову інформацію та здійснювати емоційний вплив на вихованців. Водночас відкривається можливість поглибленого вивчення матеріалу, здійснюється зв'язок з іншими дисциплінами, що оптимізує освітній процес через відкриття незвіданого, сприяє вихованню толерантного й зацікавленого сприйняття багатогранного світу наук.

**ФРАНКО Юрій
БІЛИЙ Василь**

BLEND4WEB ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Використання тривимірної комп'ютерної графіки дозволяє якісно змінити процес сприйняття інформації. Застосування тривимірних Інтернет-технологій дає змогу перетворити Web-браузер у сучасний засіб, що дозволяє не тільки інтерактивно й динамічно відображати графічні об'єкти, але і реалізувати ідеї віртуального навчального середовища (ВНС). Існуючі тривимірні Інтернет-технології знаходять застосування у багатьох областях людської діяльності: промисловість, системи автоматизованого проектування, освіта, наукові дослідження, системи віртуальної реальності, віртуальні тренажери тощо [1]. Однією з таких технологій є WebGL, з допомогою якої можна вбудовувати 3D-графіку в структуру Web-сторінки.

3D-графіка – це сукупність програмних й апаратних прийомів та інструментів, призначених для зображення об'ємних об'єктів. Тривимірне зображення, на відміну від двовимірного, включає побудову геометричної проекції тривимірної сцени на площину за допомогою спеціалізованих технологій. Використання тривимірних моделей в процесі реалізації ВНС робить його більш виразним і таким, що запам'ятовується, надає зображенням глибину.

Останнім часом набувають популярності програмні середовища для підготовки та інтерактивного відображення тривимірного та аудіовізуального контенту в браузерах. Прикладом таких середовищ з відкритим програмним кодом є додаток Blend4Web до графічного редактора Blender [2]. Основою проекту Blend4Web є використання бібліотеки WebGL і відкритого редактора тривимірної графіки Blender 2.7. Завдяки такому поєднанню досягається максимальна фотореалістичність створених графічних об'єктів в Internet-додатках.

До основних переваг Blend4Web, як платформи для реалізації елементів віртуального навчального середовища, можна віднести наступні:

– повна інтегрованість з програмою Blender. Після інсталяції плагіна або SDK Blend4Web, з'являються нові опції, які доповнюють, але не перекривають основні функції програми;

– зручний експорт файлів. За потреби можна отримати один єдиний файл HTML, що містить код, графіку і всі необхідні залежності для запуску. Однак, є і більш складні способи виведення та інтеграції виконуваного коду з Web-сторінкою;

– готовий плеєр для програвання сцени з наявними кнопками управління, налаштування і розповсюдження в популярних соціальних мережах (vkontakte, twitter, facebook тощо);

– можливість створення інтерактивних сцен, не використовуючи мови програмування. Для більш складних завдань є можливість написання скриптів на JavaScript з використанням API Blend4Web;

– відкритий програмний продукт (OpenSources) під універсальною загальнодоступною ліцензією (GPL).

В процесі реалізації елементів ВНС, наприклад віртуальних навчальних лабораторій, із використанням Blend4Web всю частину візуальної роботи можна виконати в редакторі Blender (налаштувати сцену, створювати моделі і розставляти їх, управляти фізикою тощо). Серед функціоналу Blend4Web доступна функція управління анімацією в залежності від дій користувача. В результаті віртуальні навчальні середовища можуть бути створені без необхідності написання програмного коду. Проте створити складні додатки лише за допомогою візуальних засобів доволі складно, оскільки більш потужний функціонал стосується безпосередньо програмування.

Створюючи віртуальну навчальну лабораторію в Blend4Web необхідно передбачити деякі ігрові моменти, такі як можливість переміщення в режимі «від першої особи», взаємодія з об'єктами, управління процесами, визначити джерела звуків та освітлення.

Виходячи з розкритих особливостей використання Blend4Web, як платформи для реалізації елементів віртуального навчального середовища зазначимо, що в даному сегменті розвитку інформаційно-комунікаційних технологій вона є однією із найбільш затребуваних і перспективних. Розуміння основних аспектів проектування віртуальних навчальних лабораторій дає можливість більш чітко виокремити шляхи подальших наукових пошуків в галузі розробки та проектування сучасних ВНС і Web-додатків.

Література

1. Меженін А.В., Тозик В.Т. Представление 3D графической информации в обучающих системах // Труды XIV Всероссийской научно-методической конф. «Телематика'2009». – Санкт-Петербург, 2009.
2. Kovelonov Y., Nyman R. Blend4Web: the Open Source Solution for Online 3D [Електронний ресурс] / Y. Kovelonov, R. Nyman // hacks.mozilla.org. – Режим доступу:
3. <https://hacks.mozilla.org/2014/10/blend4web-the-open-source-solution-for-online-3d/> (24.04.2015). – Назва з екрану.

ШОСТАК Анатолій
РУДИК Ярослав

ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКИ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР ЗАСОБАМИ НАУКОМЕТРІЇ

Став очевидним той факт, що наукова сфера III-го тисячоліття зазнає бурхливих і масштабних змін. Завдяки новим інформаційним технологіям вчені з різних континентів працюють у єдиному науковому просторі, ніби в одній лабораторії. Якщо раніше технології служили науці, то сьогодні наука служить розвитку технологій. Світові наукові витрати складають 1,2 трлн доларів, у той час як на розвиток інформаційних технологій витрачається

3,5 трлн. Тому актуальною стає оцінка якості досліджень, котра дозволяє визначити шляхи подальшого розвитку науки і її внесок у розвиток технологій та зробити відповідні інвестиції.

Оптимальної системи оцінки якості наукових досліджень наразі немає. Створення універсальної міжнародної моделі, з нашої точки зору, пов'язане з труднощами, тому що країни пройшли різні шляхи і знаходяться на різних рівнях наукового розвитку. Оцінка якості наукових досліджень представляє державний інтерес, тому що основним джерелом фінансування науки є держава. Головна її (держави) мета – забезпечити ефективний розвиток економіки, а він напряду пов'язаний з розвитком науки, яка, таким чином, являється одним із важелів розвитку держави. Всі розвинуті країни (США, Канада, Японія, Німеччина, Англія, Франція) мають високий рівень науки. Економічне зростання, котре ми спостерігаємо в Азійському регіоні (наприклад, Китай, Південна Корея, Малайзія, Сингапур) почасти пов'язане із зростанням інвестицій у наукові дослідження в цих країнах, зокрема, з боку крупних приватних компаній (Samsung, Sony, Phillips та інших).

Ефективне інвестування коштів у науку залежить від якості наукових досліджень. Для їх оцінювання важливе значення має вироблювана наукова продукція (статті, патенти) і світові відгуки (наукові посилання) на ці результати. Тому представляє жвавий інтерес вибір ефективних наукометричних параметрів, таких як: наявність визнаної в світі наукової продукції (статті, що публікуються в журналах з високим імпаکت-фактором і патенти прийняті на міжнародному рівні); відображення наукових результатів у світовій науці і їх вплив на розвиток різних галузей (посилання у провідних виданнях, індекс цитованості, індекс Хірша тощо); міжнародне співробітництво.

Головна перевага індексу Хірша, як дослідницького інструменту оцінювання науки, на відміну від міфічного персонального індексу цитування та інших вельми громіздких «удосконалень» - простота обчислення.

Втім, слід зауважити, що ця пошукова програма обраховує, в основному, праці, які містяться в Google Академії (та це вже проблеми авторів, які повинні знати і усвідомлювати, в якій БД депонований обраний ними журнал). Як вже зазначалось вище, у світі є 2 загальновизнані бази даних (БД) Американська приватна корпорація Thomson Reuters Corporation має потужну БД Web of Science, скорочено WoS. Голландська видавнича корпорація Elsevier має найбільшу в світі бібліографічну і реферативну БД SCOPUS, яка є інструментом для відстеження цитованості статей. Пошуковий апарат SCOPUS інтегрований з пошуковою системою Scirus для пошуку веб-сторінок та патентною базою даних. Саме за даними цих двох БД ведеться найбільш авторитетний і достовірний підрахунок імпаکت-факторів журналів та індексів цитування.

Україна впевнено посідає перше місце у світі за густиною кадрового науково-технічного потенціалу, значно випереджаючи Японію, Ізраїль, Росію і США. В той же час за рівнем продуктивності національної економіки Україна займає тільки 82-ге місце у світі, програючи Японії у 10,8 рази; Ізраїлю - у 7,8; Росії - у 1,9; США - у 13,2 рази. Такий вражаючий розрив між наявним ресурсом одного з головних факторів економічного росту та рівнем національної продуктивності є характерним для всіх постсоціалістичних країн. Так, відповідно за показниками, що порівнюються, ці країни займають місця: Росія - 4 та 59; Болгарія - 5 та 61; Білорусь - 10 та 52; Естонія - 11 та 50; Словенія - 13 та 26; Словаччина - 22 та 36; Румунія - 28 та 58; Польща - 35 та 46; Угорщина - 33 та 39.

В українській науково-технічній сфері утворилася ситуація зачарованого кола: великий ресурс не може бути адекватно профінансований, що у свою чергу спричиняє низьку його економічну ефективність, що, далі, спричиняє брак коштів для фінансування. В цих умовах урядом вибрана дивна тактика фінансової політики щодо підтримки науково-технічної сфери - вибіркове і нерегулярне виділення коштів тільки на заробітну плату, та ще й у розмірах, які не забезпечують елементарних потреб науковців. Ясно, що ця практика створює ілюзію фінансування науки, а реально виконує функцію допомоги по безробіттю.

Сьогодні понад 90% продукції, яка виробляється в Україні, не має сучасного науково-технічного забезпечення, що позначається на конкурентоспроможності і рентабельності більшості вітчизняних товарів. Фінансовий стан більшості виробництв не дозволяє їм впроваджувати нові технології, утримувати висококваліфікованих фахівців. За експертними оцінками через недовикористання сучасних досягнень науки і технології у виробництві Україна втрачає щорічно 10 млрд. доларів США. Досвід роботи технопарків, малих науково-впроваджувальних фірм, інших інноваційних підприємств свідчить про значні можливості нових інноваційних структур у вирішенні проблем впровадження.

Так, кількісні дослідження в галузі вимірювання ефективності наукових досліджень можливі і необхідні, але це складна глибоко фахова справа. І тут потрібно поквипитись з їх практичним впровадженням, особливо у нас, де поки що відсутня власна потужна система управління електронними ресурсами, котра б забезпечила формування національної наукової БД. Ось чому наукометрія на часі, вона потребує всебічної підтримки на всіх рівнях, без неї неможлива інтеграція у світовий інтелектуальний простір.

Література

1. Шостак А.В. Як оцінити якість освіти у дослідницькому університеті // Науковий вісник НУБіПУ. Ред.кол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – К., 2010. – Вип. 155, ч.2. http://www.nbu.gov.ua/portal/chem_biol/nvnu/index.html
2. Шостак А.В. Використання бібліометричних показників для оцінювання рівня наукових досліджень у дослідницькому університеті // Науковий вісник НУБіПУ. Ред.кол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – К., 2010. – Вип.155, ч.3. http://www.nbu.gov.ua/portal/chem_biol/nvnu/index.html

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

БЕКІРОВА Адиле

ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Осознание и признание уникально неповторимой природы, ценности и предназначения каждого человека как ученика, личности, субъекта и профессионала, их роли в развитии определённой профессиональной сферы и общества, усиление ответственности личности, как социального и профессионального субъекта, за построение своей жизненной, учебной и профессиональной траектории должны стать, по нашему мнению, смыслообразующими характеристиками современного педагогического образования. В связи с этим осознание и восприятие значимости педагогического образования для будущих учителей начальных классов позволяет рассматривать развитие их субъектного потенциала в качестве ведущего фактора качественного улучшения системы начального образования.

Основное предназначение высшего педагогического образования относительно будущих учителей начальных классов состоит, по нашему мнению, в создании оптимальных сопутствующих условий обретения личностных, субъектных и профессиональных смыслов, ценностей, целей, содержаний, способов и средств своего бытия как субъектов педагогической деятельности в начальной школе. Реальным его результатом является не просто формирование их педагогической компетентности, а формирование способности быть субъектом своей жизнедеятельности и самое главное – субъектом педагогической деятельности, развитие их способности как учителей чувствовать образ меняющего мира и себя как части этого мира, готовность к творческой педагогической деятельности и способность формировать социальную и учебную субъектность учеников, а самое главное – потом ее воспринимать и транслировать в своей педагогической деятельности.

Проблема субъектности, в том числе и профессиональной непосредственно связано с тем фактом, что в отечественной психологии человек рассматривается как субъект

деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко и др.). Особенно актуально изучение субъектности педагога, от которого во многом зависят возможности формирования и развития ребенка как социального и учебного субъекта.

Одновременно следует отметить, субъектный подход начал продуктивно разрабатываться в психологии лишь в конце XX ст. К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмоловым, И.Т. Антиповой, А.Ф. Березиным, А.В. Брушлинским, А.А. Деркачом, В.А. Петровским, В.И. Слободчиковым, В.А. Татенко и др., в научных трудах которых дано развернутое понимание субъекта деятельности, раскрыты механизмы реализации творческого личностного потенциала, принципы саморегуляции и самоорганизации, присущие субъекту. Развитие специалиста в профессии рассматривается в рамках субъектного подхода как достижение оптимальности, конструктивности, самовыражения и самореализации, использования психических ресурсов для реализации своих целей деятельности, приведение психических и личностных свойств, качеств и способностей в соответствие с требованиями деятельности, способностями и притязаниями самой личности как субъекта деятельности.

Профессиональная субъектность учителя начальных классов – это его интегральное профессионально важное качество, которое определяет интегральную способность к самодетерминации и саморегулированию в педагогической деятельности. Можно выделить следующие методологические положения относительно профессиональной субъектности учителей начальных классов:

– профессиональная субъектность учителей начальных классов непосредственно обусловлена спецификой педагогической профессии и особенностями педагогической деятельности с младшими школьниками;

– она обусловлена духовными ценностными и ориентациями, мотивами и отношениями, которые определяют их субъектную позицию и профессионально-педагогическую направленность как профессионала, который работает в начальной школе;

– профессиональная субъектность – это важная предпосылка успешной профессиональной адаптации в начальной школе, а также условие и своеобразный интегральный показатель профессионального становления учителей начальных классов;

– содержание и особенности проявления профессиональной субъектности учителей начальных классов определяют особенности её формирования, проявления, развития и совершенствования.

Сущность профессиональной субъектности учителя начальных классов заключается, с одной стороны, в позитивном отношении к ученикам как субъектам учебной деятельности начальной школы, а с другой – в его позитивном самоотношении к самому себе как субъекту педагогической деятельности в начальной школе, а также её самодетерминации и саморегуляции согласно должностных инструкций, требований, внутренних убеждений, педагогических ценностей и субъектной позиции как педагога, воспитателя, гражданина. Она конкретизируется в таких характеристиках:

1) результат его профессионального самоопределения как педагога и субъекта педагогической деятельности в начальной школе;

2) относительная внутренняя его независимость в системе начальной школы, в системе межсубъектных отношений в процессе реализации своих функций как педагога, что обеспечивает субъектное его поведение;

3) означает его духовно-мотивационную, эмоционально-волевую, интеллектуальную, деятельностьную и рефлексивную способность и готовность к успешной педагогической деятельности в начальной школе;

4) субъектная деятельность и «автономное» поведение в процессе реализации своих педагогических функций как учителя и субъекта педагогической деятельности.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У контексті сучасних соціально-економічних умов освіта має забезпечувати можливості для розвитку, саморозвитку та прояву власного творчого потенціалу кожної конкретної особистості. Творчий потенціал людини – це, насамперед, її природний енергопотенціал, який проявляється у цілеспрямованості і пов'язаний з інтелектом, волею, розумінням свого призначення та відповідальності за власну долю і майбутнє, за нашу державу.

Тому одним із основних завдань сучасної вищої освіти є питання впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку студентів. Основна увага при цьому акцентується на компетенціях, що сприяють адаптації фахівців до мінливих умов сучасного ринку праці й бурхливого розвитку науки і техніки. Сьогодні компетентнісний підхід стає невід'ємним складником освітньої галузі.

Формування професійної компетентності зумовлене: переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просто накопичення майбутніми фахівцями знань, предметних умінь і навичок, але формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя. Завдання сучасної вищої освіти полягає в тому, щоб не тільки дати професійні знання, а й підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, а також вміє працювати з людьми у колективі.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем.

Компетентнісний підхід передбачає ставлення на перше місце не поінформованості студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин.

Компетентнісний підхід зміщує акценти з процесу нагромадження нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку у майбутніх фахівців здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях, що потребує від викладача зміщення акцентів у навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Тобто, якщо в першому випадку він відіграє роль ретранслятора знань, то в другому – організатора освітньої діяльності. Також змінюється і модель поведінки студента – дослідницько-активна самостійна діяльність приходить на зміну пасивному засвоєнню знань. При цьому здійснює постійний пошук педагогами нових форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи.

Викладачі циклової комісії маркетингу і торгівлі здійснюють керівництво пошуково-дослідною роботою студентів, цілеспрямовано працюють над розвитком їхніх здібностей.

У практику роботи циклової комісії увійшло проведення міжвузівських студентських науково-практичних конференцій до Всесвітнього дня захисту прав споживачів. Зокрема, в 2015 році у коледжі відбулася VII міжвузівська студентська науково-практична конференція. У конференції взяли участь студенти і викладачі товарознавчого відділення, представники різних ВНЗ України, в тому числі студенти магістратури (випускники нашого відділення) 1-го року навчання за спеціальністю «Якість, стандартизація та сертифікація» НУБіП України, завідувач відділу економіки Ірпінської міської ради Світлана Демченко та керівник проекту і ведучий програми «Знак якості» на телеканалі «Інтер» - старший викладач інституту кіно і телебачення Київського національного університету культури і мистецтв Костянтин Грубич.

Студенти коледжу, які навчаються за спеціальністю «Товарознавство та комерційна діяльність», «Маркетингова діяльність» (ОКР «Молодший спеціаліст») щороку беруть участь

у заходах консумерського фестивалю Всеукраїнського руху «Молодь за права споживачів» на базі Київського торговельно-економічного університету.

У 2015 році нагороджені Подякою за сприяння розвитку консумеризму в Україні від Всеукраїнської федерації споживачів «Пульс» та Дипломом I-го ступеня за перемогу у конкурсі на соціальну рекламу, а також грамотами за участь у Міжнародній студентській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми товарознавства та торговельного підприємництва».

Члени циклової комісії продовжують роботу по вдосконаленню і поповненню навчально матеріальної бази для підготовки спеціалістів з товарознавства і маркетингу.

Для студентів обладнані кабінети, лабораторії торговельно-технологічного обладнання, дослідження якості товарів. Лабораторія дослідження якості товарів оснащена сучасним аналітичним обладнанням та законодавчою і нормативно-технічною документацією зі стандартизації. Вона є навчально-методичною базою для проведення лабораторних робіт, під час яких студенти поглиблюють теоретичні знання по визначенню хімічного складу, якості і безпеки товарів, та для проведення науково-дослідницької роботи. Результати дослідницьких робіт студенти висвітлюють на науково-практичних конференціях коледжу, міжвузівських студентських наукових конференціях КНТЕУ і НУБіП України.

Важливе значення для формування дослідницьких умінь має робота студентів у предметних гуртках при кабінетах і лабораторіях. Завданням функціонування кабінетів і лабораторій є створення умов для реалізації практично дієвої творчої складової змісту навчання.

Значну науково-дослідницьку роботу проводять члени гуртка «Споживач», який був неодноразово нагороджений дипломами НУБіП України з нагоди відзначення Дня науки за розвиток студентської наукової та інноваційної діяльності.

Однією з форм роботи циклової комісії з молоддю є Всеукраїнська олімпіада з товарознавства. Переможці I-го етапу олімпіади беруть участь у II-му етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з напрямку «Товарознавство та торговельне підприємництво».

Учасники олімпіади виконують конкурсні завдання, які складаються з двох видів: розв'язання комплексного ситуаційного завдання і комп'ютерного тестування. Запропоновані завдання передбачають інтеграцію комплексу знань, умінь та навичок з блоку фахових дисциплін та застосування творчого підходу при їх виконанні.

Пошук прогресивних підходів до роботи з молоддю – одне з головних завдань викладачів циклової комісії маркетингу і торгівлі, які працюють над реалізацією методичної проблеми. Для реалізації педагогічної творчості застосовується потенціал розвиваючого навчання, зокрема заняття – екскурсії. Регулярно проводяться лекції-екскурсії на Міжнародних виставках товарів народного споживання, у яких беруть участь представники товарних ринків, найбільших торгових мереж, що підвищують якість життя українців шляхом просування на ринок якісних та екологічно чистих споживчих товарів.

Викладачі товарознавчих дисциплін провели заняття-екскурсії на сучасні виробничі підприємств ТОВ «Віста», Торгівельна мережа «Ашан», на міжнародний форум виробників харчової промисловості та упакування, у Національний музей мистецтв України, музей мистецтв імені Богдана та Варвари Ханенків. Екскурсія розвиває у студентів творче мислення, збагачує знання, а також під час екскурсії вони мають можливість ознайомитися з сучасними досягненнями науки.

Проведений фестиваль соціальної реклами серед студентів товарознавчого відділення. Роботи студентів креативні, змушують задуматись та вражають гостротою сприйняття.

Особливий інтерес у студентів викликав майстер-клас «Дізнайся, споживач», метою якого було ознайомлення з видами фальсифікації харчових продуктів та відпрацювання методик визначення фальсифікатів, які кожен з легкістю може відтворити в домашніх умовах, і підвищення рівня професійної компетентності студентів.

Викладачі циклової комісії організували і провели серед студентів спеціальності товарознавство та комерційна діяльність та маркетингова діяльність інтелектуально-спортивну гру «Споживач-квест». Проведення квесту сприяє формуванню і закріпленню умінь та навичок із захисту власних споживчих прав, спонуканню студентів до активного мислення і застосування творчого підходу під час вирішення практичних завдань.

Протягом року були проведені зустрічі «За круглим столом з професіоналами», під час яких студенти і викладачі обговорили актуальні проблеми сьогодення у сфері торгівлі з фахівцями.

Викладачі циклової-комісії ініціювали проведення благодійного студентського ярмарку «Україна в твоїх руках». Байдужих у цій акції не було: чи не кожен, хто прийшов на ярмарок, вважав своїм патріотичним обов'язком придбати будь-яку із пропонованих учасниками ярмарку страв. Виручені кошти студенти передали на потреби українських воїнів.

Циклова комісія та студенти товарознавчого відділення беруть участь у профорієнтаційній роботі. В рамках дня відкритих дверей для школярів та їх батьків були проведені екскурсії у навчальних лабораторіях та демонстрація презентації про спеціальності «Товарознавство та комерційна діяльність», «Маркетингова діяльність».

Таким чином здійснюючи компетентнісний підхід до навчання, циклова комісія працює над формуванням у студентів різних умінь. Зокрема і вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Професійна компетентність випускників ВНЗ - це сукупність базових фахових знань, умінь і навичок, попереднього практичного досвіду творчої діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює їхню готовність до успішної професійної діяльності. Члени циклової комісії вважають це головним завданням і працюють над цим.

БЕРЕЗОВА Лідія

КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професія – це, перш за все, вид трудової діяльності, який потребує певної підготовки та є основним джерелом існування людини. Оскільки переклад здійснюється перекладачем-професіоналом, то, відповідно, переклад є професійною діяльністю, яка потребує специфічних знань, умінь та навичок.

Аналізуючи специфіку перекладацької діяльності, М.П. Брандес виділяє її основні властивості, на основі яких розроблена цілісна модель професійного перекладу, яка дозволяє виділити основні параметри професійної перекладацької праці:

1. Мета праці – передача інформації, встановлення змістового контакту.
2. Предмет праці – текст, дискурс.
3. Засіб праці – дві мовні системи.

4. Спосіб діяльності – визначення сутності тексту, що перекладається; структурування, відтворення змісту тексту засобами іншої мови на основі лінгвістичних знань, розмовних і комунікативних умінь, практичного досвіду, що спирається на культурологічні знання, аналіз контексту, ситуації, соціально-психологічних особливостей адресата; оцінка та корекція точності передачі й адекватності сприйняття змісту повідомлення, що передається.

Професійна діяльність перекладача детермінована факторами двох рівнів: мотиваційною сферою професійної праці, яка створює передумови до виконання даної діяльності, й операційною сферою, до якої відносять засоби (трудові дії, прийоми професійного мислення тощо), а також ресурси (професійна свідомість, професійні здібності), які людина використовує для втілення існуючих мотивів. Розрізняють зовнішні і внутрішні мотиви професійної діяльності. Зовнішні мотиви знаходяться поза професійною діяльністю перекладача, до них відносяться: престижність професії, можливість додаткового заробітку, поїздки за кордон тощо. Внутрішні мотиви орієнтують на різноманітні сторони професійної

діяльності перекладача: предмет, процес чи результат праці – її привабливість, різноманітність, можливість спілкування з людьми при усному перекладі або можливість працювати вдома при письмовому перекладі.

За концепцією професійної діяльності, запропонованою А.К. Марковою, основним поняттям професіоналізму є сформованість професійної компетентності, яка включає наступні складові [1, с.34-38]: спеціальну, яка співвідноситься з професійною діяльністю (володіння власне професійною діяльністю); соціальну, яка співвідноситься з професійним спілкуванням (володіння прийомами професійного спілкування, прийнятими в даній професії); особистісну, яка співвідноситься з особистістю професіонала (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку); індивідуальну, яка співвідноситься з професійним саморозвитком (готовність до професійного зростання).

Особливого значення у професійній діяльності перекладача набуває саме перекладацька компетентність, адже професійний переклад потребує спеціальної підготовки не тільки як особливий вид мовнорозумової діяльності, але й як складний, різнобічний та поліфункціональний вид міжкультурної комунікації, спрямованої на виявлення та тлумачення розуміння змісту письмових або усних текстів, які були створені в одній культурі й адаптацію їх змісту до сприйняття представниками іншої культури. Творчий характер професії проявляється в постійному пошуку розмовних засобів для вираження єдності змісту і форми тексту на вихідній мові та вибору між декількома можливостями передачі.

Рівень професійної компетентності перекладача визначається також умінням встановлювати контакти, вести переговори тощо. Відомо, що його робота пов'язана з підвищеною моральною відповідальністю.

Інформація щодо всіх необхідних складових професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі перекладу міститься в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, освітньо-професійній програмі та в навчальному плані спеціальності.

Французький дослідник Ів Гамб'є (Gambier Y.), виділяє ряд професійних якостей, необхідних перекладачу для роботи в сучасних умовах [2, с.91-94]: професійне володіння мовами і культурами; вміння працювати з документацією та термінологією; здатність працювати в стресових умовах; відчуття стилю; уміння аналізувати, переформулювати, редагувати, конденсувати текст; здатність швидко адаптуватися до змін технічного оснащення; здатність до самооцінки; юридична грамотність, обізнаність про авторські права; здатність швидко приймати рішення та брати на себе відповідальність за якість розповсюдження перекладів; вміння працювати в команді, співпрацювати зі спеціальностями інших галузей – технічної, фінансової, художньої.

Таким чином, робота перекладачів – професійна діяльність, для здійснення якої перекладач повинен мати відповідні знання, уміння та професійно важливі якості. Ця діяльність є соціально обумовленою та відбувається в певному професійному середовищі, тому, відповідно, потребує спеціально організованого навчання, в процесі якого будуть враховані всі фактори, які забезпечують успішне функціонування даної професійної діяльності.

Література

1. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
2. Gambier Y. Le profil du traducteur pour écrans / Y. Gambier. – Daniel Gouadec (éd.) : Formation des traducteurs. Actes du colloque international de Rennes, 24-25.9.1999. – Paris, Maison du Dictionnaire. – P. 89-94.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасний розвиток суспільства висуває чіткий запит на підготовку фахівця як творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні конструктивні рішення. Відтак основним завданням модернізації сучасної вищої освіти в Україні має стати орієнтири на формування особистості фахівця, який здатен адаптуватися і розвивається в нових умовах, компетентно розв'язувати професійні і соціальні завдання у типових та нестандартних виробничих та суспільних ситуаціях. Означені позиції визначені пріоритетними до 2021 р. у Національній стратегії розвитку освіти в Україні.

Згідно європейської та національної рамок кваліфікацій сучасний фахівець має володіти здатністю розв'язувати складні задачі у певній галузі професійної і навчальної діяльності, демонструвати майстерність та новаторство для вирішення складних і непередбачуваних проблем. Зазначене ґрунтується на необхідності оволодіння особистістю фахівця здатностями розв'язувати наявні задачі і проблеми під час здійснення професійної діяльності або організації власного навчання. Тому з метою досягнення більш високої якості підготовки фахівців в державі слід спрямувати зусилля на пошук оптимальних шляхів організації освітніх процесів, в основі яких формування знань, умінь і навичок для ефективного здійснення дослідницької діяльності.

Означена проблема безпосередньо торкається і підготовки фахівців для сільського господарства, серед яких і інженери аграрного профілю. На сьогодні галузевими стандартами освіти визначено, що в основі професійної діяльності фахівця-інженера лежить виконання ним певних видів робіт спрямованих на проведення досліджень, здійснення розрахунків, підготовку моделей, створення нового об'єкту або виробу, його реконструкції, модернізації, що відповідає заданим вимогам. Безпосередніми професійними завданнями інженера аграрного профілю є проведення ним певних досліджень з метою проектування систем та технологічних процесів, комплектування виробничо-технічної бази, вивчення та налагодження виробництва тощо. Означене ставить на перший план необхідність підготовки компетентного інженера, який здатен виконувати дослідницьку діяльність. Отже, з метою визначення оптимальних шляхів підготовки компетентних інженерів аграрного профілю, необхідним стало визначити сутність понять «компетентність» та «дослідницька компетентність інженерів аграрного профілю».

Проведений аналіз поглядів науковців на визначення сутності поняття «компетентність» дозволив встановити, що її на сьогодні її розглядають як коло питань, у яких людина добре обізнана (енциклопедичні та словникові визначення, національна рамка кваліфікацій); здатність особистості (В.Кальней, І.Мося, Г.Селевко, С.Шишов та ін.); здатність і готовність особистості (Н.Боритко, П.Грабовський, Г.Селевко, Ю.Татур, О.Ушаков); якість або сукупність якостей особистості (М.Головань, С.Осіпова, А.Хуторський, Ф.Шаріпов, В.Яценко та ін.); сукупність компетенцій (М.Головань, А.Єгоров, І.Клак, Л.Литвинова, Ю.Рубін, А.Хуторський та ін.); характеристика особистості (Н.Аксьонова, Л.Голуб, С.Грозан та ін.). **Ошибка! Источник ссылки не найден.**

На основі аналізу наукових праць та власних досліджень вважаємо, що компетентність – це інтегрована якість особистості, що виявляється у її готовності і здатності до здійснення цілеспрямованої діяльності у певній сфері на основі сформованих знань, умінь, навичок, особистісних якостей, інтересів та цінностей. А, «компетентний» – це той, кого характеризують як готового і здатного до здійснення цілеспрямованої діяльності у певній сфері.

На думку багатьох педагогів дослідницьку компетентність слід розглядати як складову компетентності, тобто компетенцією, зокрема як: складову професійної компетентності (В.Адольф, А.Деркач, Т.Смоліна); елемент загальної та професійної освіченості (Б.Гершунський, В.Лаптев); складову пізнавальної компетентності

(А.Хуторський); компонент до «компетенції, що стосується діяльності людини» (І.Зимня). Низка науковців трактують дослідницьку компетентність з різних позицій, зокрема її розглядають як: якість особистості (Ю.Бойчук, В.Новакова, О.Норкіна, Н.Солодюк, Н.Осіпова та ін.); сукупність особистісних якостей (Б.Ананьєв, Н.Кузьміна, А.Маркова, В. Міхно, Є.Попова, Н.Рибаков, В.Шадріков та ін.); характеристику особистості (А.Багачук, Т.Бражий, Л.Голуб, С.Грозан І.Зимня, О.Козирева, Н.Овчарук, О.Поментун, В.Симоненко, М.Шашкіна та ін.); готовність особистості (Л.Борисенко, Ю.Караван, Н.Солодюк). Найпоширенішим науковим трактуванням дослідницької компетентності є «якість особистості», що є інтегрованою (Н.Аксьонова, М.Головань, С.Осіпова, О.Ушаков, В.Яценко та ін.).

Проведений аналіз наукових праць та власні дослідження дозволили визначити дослідницьку компетентність майбутнього інженера аграрного профілю як інтегровану якість особистості, що виявляється у готовності і здатності до здійснення цілеспрямованої дослідницької діяльності при вирішенні техніко-технологічних професійних завдань у агропромисловій галузі на основі попередньо сформованих знань, умінь, навичок, особистісних якостей, інтересів та цінностей.

ВАРЕЦЬКА Олена

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОГО ПРОЛОНГОВАНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

В умовах інтеграції України до Європейського простору вищої освіти, інтенсивних соціокультурних перетворень, що ускладнили соціальну адаптацію особистості, і, відповідно, підвищення вимог суспільства до соціально-професійного розвитку, компетентностей учителя, як-от здійснювати соціально-педагогічний супровід соціалізації, формувати ключові й предметні компетентності молодших школярів, серед яких значне місце посідає соціальна, актуальності набуває розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи як майбутнього, так і працюючого.

Попри задекларовану державними документами необхідність посилення практичної життєвої орієнтованості освіти на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного підходів та інтеграції вищі навчальні заклади опікуються переважно предметними компетентностями педагогів, залишаючи поза увагою формування їхньої соціальної компетентності, ціннісно-сміслової, соціально спрямоване оновлення змісту професійної освіти.

Зазначимо, що проблема розвитку соціальної компетентності знаходиться у колі уваги багатьох дослідників. Окремі питання щодо її формування в особистості, у студентів, майбутніх професіоналів знайшли віддзеркалення в працях українських (О. Біда, М. Докторович, І. Зарубінська, В. Радул, Р. Скірко, Ю. Скиба, Л. Сущенко) та зарубіжних (Н. Бабенко, В. Байденко, Р. Е. Барнет, Дж. Дж.-М. Джексон, В. Т. Доран, З. Количева, В. Куніцина, В. Ландшеєр, Д. Мейхенбаум, А. Стуф, Х. Дж. Хан та ін.) науковців. Дослідники післядипломної освіти все частіше звертаються до питань формування професійної (В. Саюк), методичної (С. Івашьова), інформаційної (О. Нікулочкіна), правової (В. Олійник), інформаційно-технологічної (Л. Чернікова), економічної (О. Шпак) та інших компетентностей. Нами досліджено теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти як пролонгованого процесу.

Розглядаючи поняття „соціальна компетентність учителя початкової школи” як цілісне соціально-педагогічне явище, що забезпечує системний характер соціальної відповідальності, професійного розвитку й саморозвитку особистості вчителя, його творчого потенціалу, високий рівень якості педагогічної праці та соціальної зрілості відповідно до нових вимог і потреб соціуму, що ґрунтуються на поєднанні суспільно значущих якостей і

позицій, соціального й емоційного інтелекту, суспільних цінностей, уміння налагоджувати соціально-професійні зв'язки, соціальну взаємодію в реальній дійсності, здатності впливати на процес життєдіяльності на певному рівні своєї компетентності [1, с. 73], вважаємо її „парасольковою конструкцією”, у якій соціальна завжди виступає як стійка орієнтація особистості на взаємодію, кооперацію зусиль, гармонійне, справедливе узгодження інтересів, що пронизує всі сфери її життєдіяльності, є індивідуалізацією, індивідуальною формою привласнення особистістю різноманітних суспільних відносин [1, с. 65].

З огляду на це, важливим для її розвитку, крім урахування соціокультурних детермінант, є наявність науково-методичного забезпечення, тобто створення організаційно-педагогічних умов, розроблення навчально-методичного забезпечення, визначення та застосування педагогічних технологій.

Виходячи з розуміння „педагогічних технологій” (Дж. Саллі) як „сукупності засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, які дають можливість успішно реалізовувати освітні цілі; з дидактичної точки зору – як опрацювання прикладних методик, які описують реалізацію педагогічної системи за її окремими елементами” [2, с. 350], зазначимо, що сама технологія розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи відображає модель педагогічного процесу у післядипломній освіті [1, с. 212], об'єднує зміст, форми, методи, засоби, а також технології, які використовуються в інших галузях і мають чітко визначену мету, як-от: медійні, інформаційні тощо.

Більше того, саме поняття „технологія” щодо педагогіки вважаємо доречним використовувати й у контексті його історичного значення науки про майстерність (грец. *techne* – мистецтво, *logos* – слово, вчення) [3, с. 41], що важливо під час пояснення вчителям сутності, структури тощо будь-якої технології, педагогічної майстерності вчителя (за І. Зязюном, Т. Сущенко, П. Щербанєм та ін.), її структури, складових, зокрема й гуманістичної спрямованості (актуалізація оволодіння гуманною педагогікою Ш. Амонашвілі), а також акцентуації на соціальності педагогічних технологій, адже їх вихідним і кінцевим результатом є людина з однією чи декількома зміненими властивостями як параметрами змін.

Серед груп педагогічних технологій, застосованих у структурно-функціональній моделі комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти, до першої – зараховано особистісно орієнтоване, проблемне виховання й навчання, ігрові, інтерактивні технології, метод проектів, технології: розвитку критичного мислення; групової діяльності; „створення ситуації успіху”, розвивальне навчання тощо, спрямовані на розвиток соціальної компетентності.

До іншої групи увійшли середовищний підхід (метод соціокультурної ситуації), авторська технологія підготовки вчителів початкових класів до духовно-економічного виховання молодших школярів (О. Варецька), технології кооперативного навчання, „Освіта для соціальної справедливості”, піар-, арт-технології, соціально-виховні технології для соціалізації (Г. Селевко), техніки креативності, метод „ІДЕАЛ” (створення варіантів алгоритмів дій), коучинг, метод розробки кваліметричних моделей та ін.

Цей перелік може бути розширений, проте головне – відповідність технології соціальній, навчальній ситуації й майстерність учителя (викладача) в її запровадженні. Кожна із застосованих технологій сприяє забезпеченню організаційно-педагогічних умов розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти при суттєвому підсиленні їх відповідним навчально-методичним забезпеченням.

Література

1. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Олена Володимирівна Варецька. – Київ, 2015. – 630 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник /

- С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Слово, 2013. – 448 с.

ВАРНАВСЬКА Інна

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Передумовою успішного засвоєння і подальшого активного використання базової наукової та професійної термінології, на наш погляд, служить раціональне поєднання комунікативного підходу і професійного контексту. Доцільність такого методу підтверджують дані лінгвістичних спостережень, що засвідчують необхідність знання приблизно 75-85% усіх термінів, які зустрічаються, для вільного розуміння і читання наукових текстів.

Ефективність засвоєння термінів і їх активне використання в усному та писемному українському фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад і вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології у конкретних робочих ситуаціях.

Продуктивним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують функцію ознайомлення, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання таких: дати усно тлумачення фаховим термінам українською мовою; дібрати терміни до запропонованих визначень; скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, пояснивши значення терміна; переказати матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу на вимову і вживання фахової термінології.

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад: за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть з них пари, уведіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень; за допомогою словника доберіть до термінів антоніми, складіть з ними речення; складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію; складіть діалог виробничої тематики, насичений вузькогалузєвою фаховою термінологією; прочитайте текст, відредагуйте терміни, що вжиті з невластивим для них значенням.

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчувати специфіку виучуваних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; і вправ на переклад. Вправи цих типів дозволяють проаналізувати особливості виучуваних понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів-нефілологів професійно-науковою термінологією, одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на: особливості вимови і правопису терміна в російській та українській мовах; доречність використання термінів і професіоналізмів у різних мовних ситуаціях; нюанси вживання термінів-синонімів (дублетів – власне українського слова та інтернаціоналізму) у фахових текстах; особливості перекладу стійких термінологічних сполук, що не мають точних українських відповідників російським варіантам та ін.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникати сліпого калькування при перекладі фахової літератури та написанні текстів професійного спрямування, орієнтує на вживання нормативних форм термінолексем і фахових фразеологічних терміносполучень, дає можливість знаходити складні перехресні відношення в найбільш близьких мовах, як то російська й українська, що є надзвичайно цінним для південно-східних регіонів України.

Найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів зі спеціальності. Невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями і граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності. Тільки на рівні тексту виучувані професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем і синтагм.

Викладачеві-мовнику складно організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що служить основою для опанування майбутньою професією, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані у певній сфері виробництва.

Отже, перспективи виходу з цієї ситуації вбачаємо у тісній співпраці викладачів української мови (за професійним спрямуванням) із викладачами профільюючих фахових дисциплін, у створенні інтегрованих методичних посібників з української мови, наповнених текстами, що несуть у собі базові знання для майбутніх спеціалістів, насичених найуживанішою фаховою термінологією, створенні перекладних словників-мінімумів фахових термінів та професійних сполук, укладанні тезаурусів, які б описували фахову термінологію у терміносистемі, тобто з урахуванням усіх родо-видових і логіко-понятійних зв'язків. Бажаним було б викладання і самих професійно зорієнтованих дисциплін державною мовою, збільшення кількості україномовних підручників та галузевих перекладних і тлумачних словників.

Ошибка! Источник ссылки не найден.

ГРОМКО Тетяна

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ САМОСТІЙНОМУ (ДИСТАНЦІЙНОМУ) ВИВЧЕННІ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

В умовах розбудови України, утвердження її на міжнародній арені, закріплення української мови як державної, розширення процесів демократизації нашого суспільства постала настійна потреба впровадження української мови в усі сфери життєдіяльності держави, забезпечення використання її у професійній діяльності кожного.

Завдання вищої школи — готувати фахівців нової генерації: кваліфікованих, грамотних, мовно компетентних, які б досконало, ґрунтовно володіли українською літературною мовою у повсякденно-професійній, офіційно-документальній сфері, зокрема набули навичок комунікативно виправданого використання засобів мови, оволоділи мовою конкретної спеціальності, фаху. Акцент переноситься з традиційної настанови — засвоєння відомостей про літературні норми усіх рівнів мовної ієрархії — на формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови, на розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості.

Майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування і самовираження особистості. Науково доведено, що стрижневими компонентами професійно-комунікативної діяльності є мовленнєва компетенція і компетентність.

Реалізація цього завдання у вищих навчальних закладах України здійснюється шляхом вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Зміст дисципліни покликаний не лише узагальнити й систематизувати знання з української мови, набуті студентами у школі, а й сформувати мовну особистість, обізнану з культурою усного і писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати набуті знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері.

Самостійне (дистанційне) опрацювання програмного матеріалу завершує цілісне вивчення теоретичного змісту програми навчальної дисципліни. Навчальний час, що відводиться для самостійної роботи студентів з дисципліни, як правило, регламентовано

навчальним планом спеціальності. Значну кількість матеріалу студенти опрацьовують без викладача з наступним контролем. Питання, запропоновані на самостійне вивчення, розподілені за темами програми, що дозволяє скласти цілісне бачення кожної теми. Слухачі, опрацьовуючи матеріал самостійно (дистанційно), вдосконалюють методи самонавчання, розвивають творчий потенціал, формують вміння та навички опрацювання навчального матеріалу, роботи з рекомендованою літературою, тобто самоактуалізуються. Отже, самостійна (дистанційна) робота студентів – це розвиток і вдосконалення якостей, здібностей та вмінь студентів методами самовиховання, самонавчання і саморозвитку.

Назвемо методи самостійної (дистанційної) роботи:

- самостійне опрацювання теоретичного матеріалу, викладеного викладачем на сторінці курсу, або робота з електронним підручником;
- відповіді (усні або письмові) на питання для самоперевірки;
- конспектування першоджерел з певною дидактичною настановою;
- виконання індивідуальних творчо-дослідницьких завдань;
- укладання текстів за вказаними параметрами (оформлення вірців документації);
- формулювання визначень, опорних схем і под.;
- актуалізація фахових новинок для всебічного розвитку особистості;
- виконання завдань, спрямованих на встановлення міжпредметних зв'язків;
- робота з інтернет-ресурсами, (наприклад, укладання професійного портфоліо, резюме тощо);
- робота комп'ютерними програмами (наприклад, створення презентацій);
- переклад (залучення сучасних програм для перекладу слів та текстів);
- пошукова робота (укладання словника професійного мовлення);
- добірка тематичних афоризмів, професійно-орієнтованих фразеологізмів;
- добір фахових текстів;
- огляд нових публікацій з теми (опублікованих у фахових виданнях доробків науковців);
- огляд фахових періодичних видань;
- самостійна робота зі словниками, конструювання понять, доповнення класифікацій;
- укладання глосарію курсу, теми;
- мовні спостереження (есе, обґрунтування афоризму);
- тестування (практично всі його види).

Актуальність методів самостійної (дистанційної) роботи для формування мовної компетентності студентів зумовлена потребами у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, у полегшенні сприйняття інформації, в урізноманітненні форми роботи, у можливості зацікавити технічними можливостями. Формування мовної компетентності ефективно і позитивно впливатиме на процес підготовки студентів з урахуванням засобів організації навчального процесу, структури, методологічних вимог, що сприятиме подальшому розвитку пізнавальної мотивації студентів.

ДЕРКАЧ Ірина

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Нині Україна переживає дуже складні часи для усіх галузей, і освітянська не є виключенням. В умовах сучасної модернізації цієї системи важливо не допустити непоправних помилок як з боку керівництва, так і з боку науково-педагогічних персоналу, які, крім вчителів, у свою чергу, повинні бути і вдумливими психологами для своїх учнів.

Вимоги до компетентності викладача вищого навчального закладу повинні ставитись досить високо в контексті реалій і можливостей сьогодення. Професійна діяльність – це поєднання знань, вмінь і навичок з навчального предмета, науково-методичної та

організаторської робіт, уміле оволодіння якими дає змогу педагогам ефективно працювати, підвищуючи відповідно й рівень вищої школи.

Термін «competent» в перекладі означає здатність особи виконувати певний вид роботи та наявність достатнього обсягу знань для винесення обґрунтованого судження з будь-якого питання [1]. Рада Європи визначає компетентність як загальну здатність, що позначається на знаннях, досвіді, цінностях, які індивід набув у процесі навчання [2].

На думку, Зварич І.М. [3], науково-педагогічний склад повинен постійно підвищувати свій статус викладання навчальних дисциплін відповідно до стандартів вищої школи, в першу чергу, розробляючи методики викладання навчальних предметів згідно з вимогами Міністерства освіти. Вчена вважає, що нині з метою досягнення реальної спроби впровадження закордонного досвіду, необхідно переконатися, що ці бажані та небажані зміни є можливими, доступними і успішно вдосконалять національну освіту.

Результати розробленого Зварич І.М. анкетування щодо діагностування якості професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах міста Києва, засвідчили, що студенти глибоко цінують справедливого, вимогливого і знаючого досконало свій предмет педагога [3].

Бляшевська А.В. вважає, що викладачеві навчального закладу, в першу чергу, повинні бути притаманні висока інтелігентність і глибока духовність, національна свідомість, самокритичність та громадянська зрілість [4].

Українські вчені О.Г. Величко, В.П. Іващенко, О.Г. Ясев, О.Д. Рожков віддають перевагу оцінці ясності і доступності викладання навчального матеріалу, ніж доброзичливості, ввічливості та пунктуальності [5].

Маркова А.К. виокремлює такий вид компетентності як спеціальну - здатність викладача на високому рівні викладати навчальні дисципліни та оцінювати якісний рівень знань студентів, наявність ґрунтовних знань з навчального предмета, обізнаність з новітніми технологіями і науковими досягненнями, широкий кругозір, гармонійне поєднання процесу навчання і виховання, вміння застосувати здобуті знання, навички, досвід у практичній діяльності [6].

Дружилов С.Д. основні компоненти компетентності викладача характеризує як: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний та рефлексивний [7].

Викладач – це взірець, на який рівняється молодь, тому йому крім того, що потрібно поєднувати професійні знання з навчальної дисципліни, власний світогляд із принципами високої моралі, необхідно постійно намагатися підвищувати свою компетентність. Висококваліфікований науково-педагогічний персонал визначає престиж вузу, а звідси й показник його пріоритетності в очах суспільства на національному та міжнародному рівнях.

Література

1. Большой словарь иностранных слов / [сост. А.Ю. Москвин]. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2006. – 816 с.
2. Quality education and comperetencies for life / workshop 3/ Back group Paper – 2004. – Р. 6 с.
3. Зварич І.М. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США / І.М. Зварич. – К. : Фенікс, 2014. – С. 242-243.
4. Бляшевська А.В. Формування професійних навичок оціночної діяльності у студентів ВУЗУ : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бляшевська Алла Василівна. – Л., 1996. – 182 с.
5. Величко О.Г. Розвиток рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників / О.Г. Величко, В.П. Іващенко, О.Г. Ясев, О.Д. Рожков // Вища школа. – 2011. – №3. – С. 78-84 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
7. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005. – С. 26-44.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ РІВНІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ - ФІЛОЛОГІВ

В умовах сьогодення, коли є невідповідність між обсягом інформації і терміном її засвоєння, важливого значення набуває питання результатів навчання та якості професійної підготовки студентів. Європейські стандарти і керівництво для внутрішньої та зовнішньої оцінки якості вищої освіти свідчать, що студентів потрібно оцінювати з використанням публічних критеріїв, правил і процедур, які слід застосовувати системно [13, с.9]. Розробка таких критеріїв, як вважають дослідники [11, с.57], забезпечує реалізацію індивідуального підходу в навчанні студентів, можливість підготовки різнорівневих завдань або тестів для контролю, які максимально відповідають здібностям студента.

Науковці в питанні розмежування рівнів сформованості згаданих наукових понять керуються різними ознаками. У результаті теоретичного пошуку встановлено, що діагностику сформованості рівнів міжкультурної комунікативної компетентності студентів варто проводити за допомогою критеріїв.

У педагогічній теорії під поняттям “критерій” розуміють об’єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [2, с.35]. Такий підхід до поняття сутності критерію і його характеристики має місце у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалько, Л. Беспалько, В. Вергасова, В. Лозової, В. Чайки та ін.

У результаті досліджень були виділені відповідні критерії сформованості комунікативної культури студентів: стимулюючий, ціннісний, когнітивний, рефлексивний, практичний, результативний. *Стимулюючий критерій* описує рівень спрямованості майбутнього фахівця на побудову комунікативно сприятливого робочого середовища; *ціннісний критерій* охоплює цінності, особисті якості та здібності студентів, які сприяють успішній комунікації у міжособистісній і професійній сферах; *когнітивний критерій* визначає рівень знань студентів-філологів про сутність, функції, передумови успішної комунікативної взаємодії; *рефлексивний критерій* встановлює рівень усвідомлення студентами особливостей сформованості їх міжкультурної комунікативної компетентності; *практичний критерій* характеризує вміння та навички, що дозволяють студенту-філологу налагоджувати ефективну професійну та міжособистісну комунікативну взаємодію; *результативний критерій* визначає рівень самоконтролю та самоаналізу своєї навчальної та професійної діяльності у площині міжкультурної комунікації.

Система критеріїв дозволяє виділити рівні міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів, залежно від ступеню та якості їх вияву у досліджуваних. Ми розрізняємо їх на трьох рівнях: номінальному, пізнавальному та творчому. *Номінальний рівень* міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів характеризується низькими показниками усіх запропонованих критеріїв; *пізнавальний рівень міжкультурної комунікації студентів-філологів* визначається перевагою сформованості когнітивного компоненту структури міжкультурної комунікативної компетентності; *творчий рівень* міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів окреслюється через сформованість у досліджуваних на високому творчому рівні усіх показників та критеріїв.

Спрощення та уніфікація процесу оцінювання результатів навчання є ще однією перевагою використання загальноєвропейських моделей оцінювання [1, с.124]. В той же час в умовах вітчизняної системи освіти необхідно конкретизувати та деталізувати зміст кожного із запропонованих рівнів.

Отже, дослідження системи фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів вказують на необхідності визначення чітких критеріїв та рівнів з проблеми сформованості міжкультурної комунікативної компетентності.

Література

1. Коротун О.О. Рівні сформованості комунікативної компетентності студентів-іноземців / О.О. Коротун // Вісн. Київ. нац. ун. ім. Т. Шевченка. – Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка.» - Додаток 4, том III (15) – 2009. – Тем. вип. №3. - «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С.119-124.
2. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35–39.
3. Новиков А. М. Как работать над диссертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. – 4-е изд. – М. : Издательство «Эгвес», 2003. – 104 с.
4. Окалелов В. Розробка загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін фундаментального циклу / В. Окалелов, Л. Шевцов, Є. Мочалін // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 57–63.
5. Стандарти і рекомендації для оцінювання якості у вищих навчальних закладах Європи // Вісник тестування і моніторинг в освіті. – 2007. – № 2. – С. 9–11.

ІЛЬЧЕНКО Наталія

САМОРОЗВИТОК, МОТИВАЦІЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Підготовка фахівця, який здатний по закінченню вищого навчального закладу успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність, який володіє компетенціями у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією, має світоглядні, морально-етичні та громадянські якості, багато в чому залежить від професійної компетентності самого викладача.

Дослідженню питання професійної компетентності педагога присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів розкриваються в працях В.П. Андрущенка, В.Г. Кременя, Н.В. Кузьміної, В.І. Лозової, В.І. Лугового, Н.Г. Протасової, В.А. Семиченко, С.О. Сисоевої, В.І. Тесленка та ін.

У педагогічній енциклопедії під терміном «професійна компетентність» визначається підтвержене право приналежності до певної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи в цілому й представниками не тільки конкретної професійної групи, але й інших соціальних і професійних груп. Крім того, професійна компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійної діяльності. У більш вузькому розумінні під професійною компетентністю розуміється коло питань, у яких суб'єкт має пізнання, досвід, і сукупність яких відбиває соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також якісні особистісні, індивідуальні особливості (здатності) або якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності.

Професійну компетентність педагога вищого навчального закладу можна визначити як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

У системі професійних знань педагога вищої школи можна виділити декілька основних блоків: психологічні знання (підготовленість у сфері психології); другий блок – педагогічні знання (знання дидактики та їх творче використання); комплекс знань професійного спрямування (розуміння особливостей спеціальності, сучасного стану та перспективи розвитку професії; знання методологічних основ теоретичної і практичної підготовки фахівців за певною спеціальністю тощо); конкретно-предметні знання (знання теоретичних основ і розуміння фахівцем тих явищ, які складають основу дисципліни, що ви-

кладається); науково-дослідні знання (цілісне уявлення викладача про науку як систему знань і метод пізнання; сутність загальнонаукових і конкретно наукових методів дослідження, роботу з науковою літературою та підготовку матеріалів до друку тощо).

Але наявність знань ще не є запорукою їх застосування, а швидше є підґрунтям для вибору педагогом моделі своєї освітньої діяльності, вибору форм та методів викладу матеріалу, оцінювання знань студентів тощо.

За останні 35 років інновації і нові технології кардинально змінили наше життя. Це стало однією з передумов для перегляду системи освіти та її модернізації в багатьох країнах світу. Модернізація освіти – процес безповоротний і дуже важливий для сучасного етапу розвитку системи освіти. Педагогічна професія є одночасно перетворюючою й керуючою. А для того, щоб керувати розвитком особистості, потрібно бути компетентним.

Світ глобалізується і в цих умовах суспільство стає цифровим. Ці фундаментальні зміни впливають не тільки на виробництво, але й на освіту, отже, і на педагогів. Всесвітній економічний форум (2016 р.) визначив список ключових навиків, які будуть важливими для успішної кар'єри у 2020 році. З них на першому місці: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність. Тому викладач повинен стати коучем, наставником, правильно використовувати інноваційні технології, відійти від переконання, що освіта – це передача знань. Освіту необхідно розглядати як уміння задавати питання, критичне мислення, обговорення, активний креативний діалог.

Основна мета вищої освіти – навчити вчитися, навчати так, щоб випускники отримали роботу і вміли адаптуватися до нових умов. Цієї мети можливо досягнути за умови, що сам викладач буде вчитися, не буде інертним. Це потребує від викладача зміщення акцентів у навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Тобто, якщо в першому випадку він відіграє роль ретранслятора знань, то в другому – організатора освітньої діяльності. При цьому педагог повинен здійснювати постійний пошук нових форм і методів навчання, сформулювати власну філософію викладання.

Отже, в сучасних умовах професійна компетентність викладача вищого навчального закладу залежить від його саморозвитку, мотивації, освоєння та використання сучасних освітніх та інформаційних технологій.

КАЧМАРЧИК Світлана

ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВИМІРЮВАНЬ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні – перехід до інноваційної економіки, активний розвиток ринкових відносин висувають нові й більш високі вимоги до рівня професійної підготовки всіх категорій працівників і, в першу чергу, менеджерів. Високий рівень іншомовної компетентності сучасного студента-нелінгвіста є однією з умов формування здатності і готовності майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності до роботи в інформаційно-комунікаційному середовищі, яке інтенсивно розвивається. Відповідно до цього, головна мета мовної освіти визначена чинними державними стандартами і виражається у вимозі "знати іноземну мову і вміти нею користуватися". Тобто опанування іноземною мовою розглядається як набуття студентами компетентності для практичного користування: робота з відповідною іншомовною літературою за фахом, участь у бесідах, дискусіях, міжнародних конференціях, переговорному процесі, підготовка статей та складання ділових документів іноземною мовою, листування з іноземними партнерами. Українські фахівці мають бути конкурентоспроможними у сучасному середовищі, мають вміти «виживати» і адаптуватися в глобальному суспільстві, вміти застосовувати свої знання, набуті впродовж життя у власній практичній діяльності.

Визначення іншомовної комунікативної компетентності як основної мети навчання зумовлює необхідність перегляду з цих позицій не лише технології навчання, але й системи контролю та оцінювання. Це означає, що способи вимірювання результатів навчання і їх оцінка повинні співвідноситись з отриманням даних, що характеризують здатність студентів ефективно спілкуватися на досліджуваній мові.

Дослідження фактичного стану складових педагогічного процесу в оволодінні майбутніми менеджерами іноземною мовою, показало, що вибір форм і способів контролю визначається метою та цілями навчання і залежить від виду мовленнєвої діяльності та компонента іншомовної комунікативної компетентності, що оцінюється. Методично і змістовно обґрунтований контроль надає можливість об'єктивно визначити рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, своєчасно виявити певні недоліки та вжити необхідних заходів для їх усунення.

Проте слід визнати, що нині діючій загальноприйнятій вимірювальній парадигмі властива певна обмеженість, яка призводить до розробки та використанню тестів, які недостатньо правильно складені і прогностично ненадійні. Деяка частина контрольних вимірювальних матеріалів, призначених для оцінки досягнутого рівня іншомовної компетентності, розроблена з порушенням принципу дидактичної представленості. Даний принцип зумовлює збереження системної моделі явищ досліджуваної мови при її дидактичній редукції. Навчальна модель мови, яка завжди буває значно менше своєї лінгвістичної репрезентації, повинна неодмінно представляти мову як структурно і функціонально цілісне явище. У звичній практиці викладання ця вимога не завжди дотримується. Найбільш поширеною формою порушення принципу представленості є переважно вивчення будь-якого аспекту мови, найчастіше граматики. Підсумкове тестування, завдання якого повторюють подібну диспропорцію, можуть бути визнані валідними при вимірюванні рівня, скажімо, граматичної компетентності, але їх результати не можна визнати надійними показниками іншомовної компетентності в цілому. Контрольні вимірювальні матеріали змішаного типу, завдання яких призначені для вимірювання різних параметрів здатності іншомовного спілкування, відрізняються дискретністю моделювання процесу комунікації. Тому підсумок їх виконання в кількісному вираженні являє собою певну суму балів, отриману шляхом додавання чисел, що відповідають мовним операціями самих різних рівнів формування змісту. Отже, подібні результати не можуть бути інтерпретовані як показники сформованої іншомовної компетентності, що представляють властивості цілого – власне, здатності студента спілкуватися іноземною мовою.

Адекватна кількісна інтерпретація й обґрунтованість оцінки рівня досягнутої іншомовної компетентності студента-нелінгвіста можливі при чіткому дотриманні певної функціональної залежності, об'єднуючої конструкції, операції і правила інтерпретації вимірювання. Вимірювані мовні компетенції повинні при цьому матеріально виявлятися і об'єктивізуватись як одиниці комунікації. Такого роду дані характеризують однорідні сутності і можуть бути обґрунтовано вираженими кількісними показниками, які порівнюються з завданням коректного вимірювання готовності до іншомовного спілкування.

Дослідження довело, що в усталеній технології іншомовної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД домінують репродуктивні форми оволодіння лексичними знаннями, недостатньо враховуються міждисциплінарні зв'язки, відсутня інтеграція термінологічних знань за низкою фахових та спеціальних дисциплін. Новий підхід до організації контролю результатів іншомовної підготовки передбачає врахування критеріїв та показників, за допомогою яких можна оцінювати результати педагогічного процесу із засвоєння студентами професійно-орієнтованої лексики. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є адаптація розробленого методичного інструментарію до спеціальності "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", розробка додаткового інструментарію для обдарованих студентів, вивчення можливостей стимуляції пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання професійно-орієнтованої лексики та використання фреймового аналізу.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Соціально-трудова компетентність - це володіння знаннями та досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних стосунків та обов'язків, у питаннях економіки та права, у галузі професійного самовизначення.

В соціальну компетенцію входять, наприклад, вміння аналізувати ситуацію на ринку товарів та послуг, діяти відповідно до особистої та суспільної вигоди, володіти етикою трудових і громадських взаємин.

Студент опановує мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності та функціональної грамотності.

Підґрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності:

- комунікативна компетентність (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думки);
- інтелектуальна компетентність (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись та взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій));
- побутова компетентність (готування їжі, прання, прибирання, знання гігієнічно-санітарних норм, техніки безпеки при роботі з струмовими, газовими приладами тощо);
- громадянська компетентність (знання основ економічних законів та правових норм);
- моральна компетентність (наявність правильних ціннісних орієнтацій);
- екстремальна компетентність (поведінка адекватна ситуації, або нормальна реакція на ненормальні події);
- професійна студентська компетентність (вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання та прагнути до професійного самоудосконалення).

Алгоритм формування соціальної компетентності: Тренуємо задатки, розвиваємо вміння й навички, набуваємо досвіду, удосконалюємо здібності, формуємо соціальну компетентність.

Великий потенціал у формуванні соціальної компетентності відіграє співробітництво викладача і студентів на занятті, у дослідницькій і позааудиторній роботі.

Тому потрібно прагнути до створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність. Особливу увагу слід приділити розвитку уміння мислити, опрацьовувати інформацію, самостійно формулювати судження із чіткою структурою аргументації.

Для формування поведінкових аспектів соціальної компетентності найбільш дієвими є активні та інтерактивні методи, такі як робота в групах, парах, соціологічні опитування, інтерв'ю.

Серед методів навчання: вербальні (бесіда, лекція, пояснення, розповідь, диспут); пояснювально-ілюстративні (демонстрація наочності і ТЗН); практичні (вправи, дослідження, самостійна робота студентів над проблемою, метод проектів); інтерактивні (рольові та дидактичні ігри).

Доповнити вищезазвані методи можуть такі цікаві прийоми, як: «Порожнє крісло», «Так - ні», «Шпаргалка», «Лови помилку», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Драматизація».

Соціальна компетентність формується, якщо регулярно ставити перед студентами проблемні запитання, для відповіді на які потрібно активізувати не лише здобуті знання, а й залучити власний життєвий досвід.

Під час обговорення на заняттях проблем, доцільно влаштовувати диспути, дискусії, проводити конференції, усні чи письмові дебати. Ці форми організації навчального процесу дозволяють не лише обговорити важливі питання, вислухати думки всіх бажаючих, а й прийняти групове рішення з одночасним тренуванням учасників у відповідних комунікативних вміннях та навичках (риториці, здатності працювати в команді, толерантності, навичках критичного та логічного мислення). Ще одним ефективним методом формування соціальної компетентності є рольові ігри, моделювання подій і суспільних процесів.

Саме групова навчально-трудова діяльність студентів, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює їх один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва; хоча спілкування може мати місце і в індивідуальній та фронтальній роботі студентів, проте там воно не включене у структуру діяльності, а відбувається лише з дозволу викладача, за його ініціативою і триває недовго.

Таким чином, особливості формування соціальної компетенції студентів в умовах застосування інтерактивних технологій, в основі яких лежать групові форми навчальної діяльності, обумовлюються:

- з одного боку, структурою педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, змістом ціннісних орієнтацій контактної соціальної групи; умовами, що складаються в колективі для самореалізації потенційних можливостей кожного;
- з другого – емоційно-почуттєвим, інтелектуальним, вольовим та соціально-комунікативним потенціалами студента, адекватною самооцінкою рівня своєї соціальної активності.

КОЗАК Юлія

ГРАФІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Підвищення вимог до загальної графічної освіченості, яка в умовах масових комунікацій, необхідності ущільнення значного обсягу інформації та можливостей, що надаються новими інформаційними технологіями набуває значення другої грамотності, стало причиною підвищення вимог до рівня графічної компетентності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Загальною метою вивчення дисциплін природничо-наукової підготовки є формування професійної та графічної культури і грамотності, розвиток просторового мислення, творчих здібностей до аналізу і синтезу просторових форм і відносин на основі їх графічних відображень, конструктивного мислення, набуття знань і вмінь конструкторського документування, підвищення рівня технічного інтелекту. Основними завданнями вивчення дисциплін природничо-наукової підготовки є: формування здатності розуміти інформацію, виражену в графічній формі – креслення, схеми, графіки, діаграми; розвитку вміння висловлювати свою думку, задум, ідею у вигляді креслення, ескізу, графічної моделі тощо.

Що ж стосується програми підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю (на прикладі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка), з шістдесяти одного навчального предмету (не враховуючи трьох курсових робіт і трьох видів практики) двадцять три предмети мають безпосереднє відношення до інженерної чи комп'ютерної графіки (підготовка до професійно-інженерного виду діяльності). Під час вивчення інших тридцяти восьми використовуються різні види графічного матеріалу (застосування графічної компетентності у професійно-педагогічному контексті). Це формує необхідну базу графічної грамотності майбутнього інженера-педагога для подальшого навчання у ВНЗ з одного боку, і необхідність методичних інновацій для ефективного вивчення та засвоєння дисциплін природничо-наукової підготовки.

В результаті аналізу авторефератів дисертацій з 2004 по 2015 роки (проаналізовано 3860 тем дисертаційних досліджень, 60 автореферати) встановлено підвищений рівень активності щодо розгляду питання формування графічної компетентності фахівців різного роду діяльності. Так, Коваленко С. розглядав питання формування графічної компетентності майбутніх інженерів-будівельників засобами інформаційно-комунікаційних технологій, Воронцова І. розглядала питання формування графічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, Олефіренко Т. розглядав питання формування графічної компетентності у майбутніх учителів технологій. Проте питання формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю має свої як теоретичні так і методичні особливості, оскільки вимагає розгляду питання в контексті специфічно-графічного виду діяльності, а також в двох різнорідних системах – педагогічній та інженерній.

Зважаючи на це особливої значущості набувають роботи, присвячені проблемам теорії та методики інженерно-графічної підготовки у ВНЗ (Буринський В., Горбатюк Р., Джеджула О., Жалдак М., Коваленко О., Ожга М., Райковська Г., Сажко Г., Хоменко В. та ін.). Проте зазначимо, що практично відсутні дослідження, присвячені засобам підвищення мотивації студентів до вивчення дисциплін інженерно-графічної підготовки, забезпеченню більш високого рівня виконання графічних знань під час виконання кваліфікаційних та інших навчальних робіт; відсутні цілісні методичні підходи до формування графічної компетентності, як складової професійної компетентності інженерів-педагогів.

У контексті даної проблеми яскраво виражені суперечності між високими вимогами суспільства до якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів та реальним рівнем їх готовності до професійної діяльності; між рівнем професійного розвитку інженера-педагога комп'ютерного профілю та рівнем, необхідним для успішного виконання професійної діяльності; між компонентністю підготовки та цілісністю професійної діяльності інженера-педагога; між необхідністю формування графічної компетентності в майбутніх інженерів-педагогів та відсутністю відповідних методик її формування; між сформованою матеріальною базою і структурою педагогічного процесу у ВНЗ, орієнтованими на засвоєння теоретичної інформації, та потребами суспільства у фахівцях, які володіють самостійністю, креативністю, проблемним стилем мислення.

Недостатня теоретична і методична розробленість питання графічної компетентності інженерів-педагогів комп'ютерного профілю ставить перед науковцями ряд завдань:

1. Визначення особливостей формування графічної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.
2. Удосконалення компонентів, показників, критеріїв та рівнів сформованості графічної компетентності.
3. Обґрунтування педагогічних умов формування графічної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.
4. Розробка та апробація моделі формування графічної компетентності інженерів-педагогів за визначених педагогічних умов.

*КОЗУБОВСЬКА Ірина
ПОПОВИЧ Ірина*

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Інтеграція України в європейській освітній простір вимагає ретельного вивчення зарубіжного досвіду в галузі освіти, зокрема підготовки викладачів вищої школи, формування професійної компетентності молодого викладача. Вважаємо, що цікавий досвід в цьому плані має Велика Британія, де існують різні форми підготовки викладачів вищої школи [1; 2]. Це, насамперед, короткі початкові курси для молодих викладачів, які, зазвичай

відбуваються в перший тиждень академічного року і тривають 3-4 дні. Іноді вони можуть проводитися перед самим початком навчального року. Такі курси в основному зосереджуються на лекціях, навчанні в невеликих групах, аналізі критеріїв оцінювання у вищій школі, іноді мають місце заняття в спеціалізованих лабораторіях.

Як форма підготовки молодих викладачів практикується також проведення сесій з ключових проблем викладання. В деяких ВНЗ вони відбуваються 3 рази в рік, в інших – частіше, або рідше. Це може бути, наприклад, сесія, присвячена подачі лекційного матеріалу, або сесія з оцінювання знань студентів, забезпечення індивідуальної і самостійної роботи, формування вмінь і навичок дослідницької діяльності викладача вищої школи.

Досить поширеними є інтегровані курси, які продовжуються весь навчальний рік, зазвичай заняття проходять один раз в тиждень і забезпечуються командою досвідчених викладачів. На заняттях розглядаються в комплексі найрізноманітніші питання: базові уміння і навички викладача, унаочнення, наставництво, консультування, ведення ділової документації тощо.

До послуг викладачів є також різні програми навчання. Одні з них в основному – практично орієнтовані, тобто зосереджені більше на практичній підготовці викладача, оволодінні ним практичними вміннями і навичками педагогічної діяльності. Центральною частиною деяких програм є розробка портфоліо, куди записуються всі досягнення викладача. Це допомагає адекватно здійснювати щорічну оцінку діяльності викладача, а самому викладачу дають можливість акумулювати досвід навчання. Цікавими і корисними є програми, орієнтовані на соціальну та емоційну підтримку викладача-початківця, які дозволяють йому здобути досвід спілкування з аудиторією, обрати правильну дистанцію, відповідати на запитання студентів тощо. Програми підтримки передбачають наставництво, консультації для молодих викладачів за місцем їх праці. Серед інших програм – програми, орієнтовані на забезпечення досвіду викладання, які передбачають ознайомлення молодих викладачів з найрізноманітнішими професійними ситуаціями, а також дослідницькі програми, які знайомлять з методологією і методами наукових досліджень, а також включають підготовку самостійного наукового проекту. Зауважимо, що формуванню вмінь і навичок дослідницької діяльності викладача у Великій Британії надається особливо важливе значення.

Досить популярними серед молодих викладачів є дистанційні курси (так зване «відкрите навчання»), яке передбачає велику ступінь самостійності викладача.

Варто зауважити, що частина курсів і програм є сертифікованими, тобто вони засвідчують отримання викладачем певної кваліфікації. Найбільш розповсюдженими є сертифікати для молодих викладачів, які «навчаються майбутній професії», вони видаються самими інститутами без зовнішньої акредитації. Оскільки єдиних вимог до них не існує, то вони можуть суттєво відрізнитися у різних вищих навчальних закладах, зокрема різною може бути тривалість навчання і обсяг засвоєного матеріалу. Водночас, асоціація з розвитку освіти (SEDA) запропонувала певну схему акредитації курсів, розробила їх стандарти і філософію. Безперечно, ці сертифікати є більш цінними і мають більшу вагу в освітньому просторі і суспільстві.

У багатьох вищих навчальних закладах Великої Британії пропонується чітка ієрархія курсів і, відповідно, офіційних документів, які засвідчують конкретну кваліфікацію викладача: сертифікат, диплом і ступінь магістра, диплом і ступінь доктора наук (PhD). Наприклад, програма Університету Центральної Англії має 3-рівневу ієрархію. Перші 3 модулі програми дають Сертифікат на право викладання у ВНЗ, наступні 2 модулі передбачають написання проекту для отримання диплому, третій рівень – написання дисертації і отримання ступеня магістра.

Важливо відзначити, що молоді викладачі дуже позитивно ставляться до можливості підвищити професійну компетентність і отримати відповідний сертифікат чи диплом, що, безперечно, буде сприяти їх подальшому професійному і кар'єрному зростанню.

Література

1. Кузнецова Л.В. Педагогические основы подготовки преподавателя вуза в современной системе высшего образования Великой Британии, Шотландии, России: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2000. – 136 с.
2. Smith M. Professional Education in Britain / M. Smith. – London: Allen and Unwin, 1995. – 114 p.

КОРОЛЮК Світлана

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ШКІЛ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Постійні зміни в системі освіти вимагають від керівників шкіл високого рівня професійної компетентності, гнучкості, готовності до змін, швидкого реагування на ситуацію.

Професійна компетентність визначається як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання посадових обов'язків; загальної культури, особистісних якостей і мотивації до професійної діяльності. Основними компонентами професійної компетентності керівника є: когнітивний (методологічні та нормативні знання; загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні; конкретно-посадові (Маслов В.І.); операційний (діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-коригуючі вміння (Бондар В.І., Маслов В.І., Пермінова Л.А.); особистісний (професійні, особистісні, ділові якості); мотиваційний (соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні мотиви); ціннісний (загальні, конкретні, специфічні цінності) [2].

Для ефективної підготовки керівних кадрів в системі післядипломної освіти необхідно забезпечити, перш за все, науково-методичні, матеріально-технічні, організаційні умови на всіх рівнях: в інститутах, районних (міських) методичних кабінетах, навчальних закладах.

В інститутах післядипломної педагогічної освіти (ППО) при виробленні стратегії навчання, побудові навчальних планів і програм необхідно враховувати основні риси сучасної освіти дорослих, а саме: випереджаючий характер, гнучкість, безперервність, орієнтація на потреби, розвиток компетенцій особистості; проблемне навчання, зв'язок з практикою, навчання через дію; індивідуалізація і співробітництво, використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ).

Існує потреба у впровадженні нових форм підвищення кваліфікації: курси за вибором; тренінгові курси для керівників з актуальної проблеми; курси для керівників однієї школи (директорів і їхніх заступників) з певної теми (формування і підготовка команди школи до нововведень); експериментальне впровадження в ППО системи магістратур за спеціальностями: «Управління загальноосвітнім навчальним закладом», «Управління проектами».

Великого значення набуває змістовна частина – програма та навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів, в яких передбачені теми стратегічного, інноваційного, фінансового менеджменту, питання моніторингу освітнього процесу, управління персоналом, психології управління, співпраці з громадськістю та батьками тощо.

Сучасна система післядипломної освіти вимагає впровадження нових моделей навчання, серед яких: навчання через співпрацю – тісний контакт і партнерство між тими, хто вчить і учнями, навчання через дію – діяльність і навчання здійснюється в процесі професійної діяльності, навчання через гру, яке вимагає широкого застосування ігрових методів.

Набувають особливого значення нові форми підвищення кваліфікації: вебінари, веб-конференції, воркшопи, інтерактивні методи навчання.

Впровадженню новітніх методів навчання педагогів сприяють основні тенденції, які домінують в освіті дорослих: а) перехід від переважно інформаційних форм до активних

методів і форм навчання, б) перехід до фасилітаторства з метою стимулювання, розвитку, організації творчої, самостійної діяльності, в) організація процесу навчання як спільної діяльності його учасників. Наведемо приклади сучасних технологій навчання, які, на наш погляд, будуть сприяти розвитку компетенцій учасників навчального процесу: «Навчання на базі кейсів», «Дебати», «Експертна панельна дискусія», «Метод модерації», «Відкритий простір», «Світове кафе», «Воркшоп».

На нашу думку, симбіоз всіх компонентів стратегії навчання керівників шкіл (змісту, форм і методів, умов, мотивації) дозволить досягти високого рівня професійної компетентності та забезпечить успіх в реалізації стратегії розвитку навчального закладу, зростанні ефективності його діяльності.

Щодо подальших шляхів розвитку професійної компетентності керівників шкіл, по перспективним, на наш погляд, є розвиток, заснований на мережевій взаємодії. Мова йде не тільки про дистанційне навчання, а й про тісний взаємозв'язок керівників шкіл з науково-педагогічними працівниками інституту і методичного кабінету за допомогою різноманітних засобів комунікації, консультацій, семінарів, відеолекцій, «круглих столів» в онлайн-режимі.

Література

1. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи// Л.В.Васильченко, І.В.Гришина. – Харків: Основа, 2006. – 208 с.
2. Королук С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія / С.В. Королук. – Полтава: ПОІППО, 2007. – 168 с.
3. Навчання дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи. Навч-метод. матеріали / Упор. С.А.Калашникова. Проект «Рівний доступ до якісної освіти». – Київ, 2007. – 60 с.
4. Протасова Н. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – Київ: Державна академія керівних кадрів освіти, 1998. – 176 с.

КРАСИЛЬНИК Юрій

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У сучасних дослідженнях процес формування професійної компетентності керівників навчальних закладів (далі – НЗ), як правило, науковцями та практиками розглядається як певний процес, що характеризується етапами, періодами та фазами. При цьому мета дослідження кожен раз впливає із сутності етапу, який розглядається, але практично не визначається стратегічною метою формування професійної компетентності керівників НЗ у процесі підвищення кваліфікації, а зміст і організація діяльності учасників цього процесу в меншій мірі проектується з урахуванням особливостей діяльності і якостей особистості самого керівника. Проблема полягає, таким чином, в дослідженні структурних компонентів особистості керівника НЗ, які забезпечують формування його професійної компетентності, їх генетичних зв'язків у різні моменти часу, обумовленості протікання процесу формування професійної компетентності на кожному з наступних етапів особливостями розвитку цього процесу на попередніх етапах.

Аналіз наукової та методичної літератури [1, 2, 3], вивчення досвіду навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти в галузі підвищення кваліфікації керівників НЗ дозволяють припустити, що формування професійної компетентності керівників НЗ ефективне, якщо: теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності керівників НЗ опираються на уявлення про людину в процесі професійної діяльності як таку, що здатна до саморозвитку, самопроекування, самоорганізації за рахунок самоактуалізації внутрішніх ресурсів та взаємодії з освітнім середовищем; модель формування професійної компетентності керівників НЗ у орієнтована на інтеграцію наукових уявлень про людиноцентричний підхід в післядипломній педагогічній освіті та адекватних їм теоретичних, організаційно-методичних, нормативних основ процесу відбору і структурування змісту підвищення кваліфікації; врахована специфіка та моделюються типові

управлінські ситуації, що виникають у діяльності керівників НЗ; здійснена диференціація змісту і організаційних форм професійно-управлінської підготовки керівників НЗ; створено умови для реалізації керівниками НЗ у процесі формування професійної компетентності індивідуальної освітньої траєкторії, що забезпечує рефлексію та самоорганізацію їх професійно-особистісного саморозвитку.

Нами встановлено, що професійна компетентність керівника НЗ – це інтегральне професійно-особистісне утворення, що має складну структуру та включає в себе функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управлінської діяльності; когнітивний – комплекс знань, необхідних для управлінської діяльності; операційний – сукупність навичок та умінь для практичного вирішення завдань управління; особистісний – інтеграція важливих для управлінської діяльності особистісних якостей; рефлексивний – сукупність здібностей, які дають змогу прогнозувати та оцінювати власну управлінську діяльність, обирати ефективну стратегію поведінки при вирішенні завдань управління. Отже, беручи до уваги багатогранність змісту даного поняття, під професійною компетентністю керівника НЗ ми розуміємо його здатність і готовність приймати рішення та нести відповідальність за їх реалізацію в різних сферах управлінської діяльності.

Результати дослідження різних аспектів формування професійної компетентності керівників НЗ у процесі підвищення кваліфікації в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти дає нам підґрунтя розглядати даний процес як ієрархію трьох рівнів. Перший – рівень функціонування (повсякденна управлінська діяльність, яка регулюється відповідною нормативно-правовою базою); другий – рівень інновації (як запозичення зовнішньої або результат власною творчої діяльності та здатність керівника НЗ визначати мету свого професійного розвитку (саморозвитку)); третій рівень – рівень цінностей (ціннісний орієнтир формування професійної компетентності керівника НЗ, який стимулює мотив розвитку та освоєння інновацій. Аналіз практики показує, що тільки синтез цих трьох рівнів в професійній діяльності керівника НЗ забезпечує формування його професійної компетентності. Реалізація зазначених рівнів передбачає, з одного боку, диференціацію змісту підвищення кваліфікації керівників НЗ, а з іншого – його концентрацію навколо базових здібностей (до професійного самовизначення, самоорганізації професійної діяльності, саморозвитку). Відповідно до цього змістовна система підвищення кваліфікації керівників НЗ повинна складатися з ряду взаємозалежних модулів. Перший модуль – мотиваційно-діагностичний – здійснюється через створення мотивації до управлінської діяльності, занурення в різні форми управлінської практики та усвідомлення себе як суб'єкта управління. Другий модуль – концептуально-технологічний – пов'язаний з розвитком здатності проектувати управлінську діяльність на основі наукових критеріїв. Третій модуль освітнього процесу – рефлексивно-методологічний – спрямований на розвиток творчих здібностей керівників. Четвертий модуль – методичний – спрямований на розвиток здатності керівника НЗ адаптувати концептуально-технологічні моделі управління до практичної діяльності. П'ятий модуль – соціальний – забезпечує розвиток керівника НЗ як суб'єкта соціально-професійної діяльності. Таким чином, подана модель може слугувати основою здійснення системного підходу до проектування цілей, змісту та технологій формування професійної компетентності керівників НЗ в єдності очного та дистанційного етапів підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Ляхощка Л. Л. Концептуальні засади модернізації дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти (університетський досвід) / Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. — № 2 (74). — 2013. — 188 с.
2. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2013. — №1. — С. 56—66.

3. Сергеева Л. М. Сучасні тенденції формування змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ [Електронний ресурс] / Л. М. Сергеева // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. — Полтава, 2011. — Вип.8 Ч.1 : Сер. : Педагогічні науки. — С. 262—266. — Режим доступу до журн. : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/309/1/Sergeeva.pdf>.

МАЛИХІН Олександр

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ КОМЕНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Як відомо, у семіотиці під системами діалогічного типу розуміються знакові системи, які передають один одному не готові повідомлення, а повідомлення, розраховані на коментування, творче осмислення, які передбачають доробку, перетворення, збагачення. Таким системам властива потреба вироблення нової інформації спільними зусиллями суб'єктів, у такому випадку відбувається «оптимальна форма духовного збагачення людей у реальному житті, в активності уяви, у сприйнятті культури» (А. Огурцов [3, с. 280]). Л. Веселова радить для інтегративного культурологічного коментування у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу використовувати певні види інформації: історико-біографічну, історико-літературну, структурно-функціональну, релігійно-філософську, лінгво-семіотичну, інформацію про репрезентацію художнього тексту іншими видами мистецтв. Підкреслюється, що використання інтегративного культурологічного коментування художнього тексту на заняттях сприяє формуванню у студентів картини світу крізь «шибку» культурних досягнень, усебічному розвитку мислення, підвищує інтерес до навчальної інформації, забезпечує високий рівень знань.

Ефективність інтегративного культурологічного коментування залежить від багатьох факторів. До найбільш важливих відносять:

- додержування послідовності аналізу (твору, явища, події);
- відповідність феномену, що коментується, певним критеріям (урахування вимог навчальної програми, вікових особливостей студентів, художньо-естетична та моральна цінність, наявність проблемності, можливість проведення паралелей між окремими подіями, художніми текстами, явищами, можливість добору феноменів-асоціатів, близьких до вихідного, наявність ремінісценцій, алюзій в інших видах мистецтв тощо);
- багатство коментованої інформації.

Культурологічне коментування містить і психологічні аспекти. Відомо, що молодь може будувати свій уявний світ особливих стосунків з людьми. Світ, у якому він «грає» одні й ті ж сюжети й переживає одні й ті ж почуття до тих пір, доки не позбудеться своїх власних проблем. Для молодшої людини соціальний світ, у якому він живе, існує апіорі. Це природно-предметно-соціальна реальність, у якій він ще не відчуває себе діячем, здатним змінити цей світ. Умова використання культурологічного коментування відкриває поле для самоствердження, долання невпевненості в собі. Активується сфера уяви. Реальність уявного світу суб'єктивна – це лише його індивідуальна реальність. Події, що відбуваються тут, опосередковані образами та знаками з реальності загальнолюдської культури. Вони впливають на особистість студента з усією визначеністю. Світ уяви, зазначає Р. Немов [2], – це особливий світ. Студент уже володіє діями уяви, які приносять йому задоволення: він володарює над часом, має вільну оберненість у просторі, вільний від причинно-наслідкових зв'язків, що існують у реальному просторі соціальних взаємин [2]. Свобода «проживання» й «переживання» у внутрішньому просторі спонукає студента до розвитку. Вільне поєднання образів і знаків, побудова нових образно-знакових систем з новими значеннями та сенсами розвиває творчі здібності, дарує нові почуття, які сприяють творчій діяльності. Вільна побудова сюжетної лінії у процесі культурологічного коментування дозволяє не лише переживати знову й знову авторські задуми, перебудовувати сюжети та почуття за власним

бажанням, а й дають нагоду пережити напругу дійсних соціальних взаємин, відчутти релаксацію тощо. Культурологічне коментування впливає таким чином на пізнавальну діяльність студентів, емоційно-вольову сферу й на саму особистість у цілому.

Використання культурологічного коментування у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу відкриває перспективи впровадження у практику навчання студентів вищої школи елементів дискурсивного аналізу. Один із його фундаторів Т. А. ван Дейк указує, що дискурс не обмежується рамками тексту чи діалогу, він включає в нього такі компоненти, як «той, хто говорить, і той, хто слухає, їхні особистісні й соціальні характеристики, інші аспекти соціальної ситуації» і внаслідок цього називає дискурс «складною комунікативною подією» ([1, с. 122]). У роботах засновника школи дискурсивного аналізу французького філософа М. Фуко дискурсія дискурсивна практика розуміється як складна сукупність практик, які беруть участь у формуванні уявлень про той об'єкт, який вони мають на увазі, і тісно пов'язаних з соціальними нормами й відношеннями в суспільстві. Культурологічне коментування на цій основі видається «мовленням, зануреним у життя» і передбачає зміщення акцентів з текстуального на процесуальні аспекти.

Таким чином, культурологічне коментування як засіб формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу покликане забезпечити максимальну динамічність і результативність процесу формування загальнокультурної компетентності студентів вищої школи.

Література

1. Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация / Тён ван Дейк ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. Общая психология / Роберт Степанович Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
3. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа состояния: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 13–19.

МАТВІЄНКО Ірина

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ТА РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Освітній процес в Україні та професія викладача на сьогодні зазнає кардинальних змін. Змінюються вимоги до навчання цьому сприяє розвиток інформаційних технологій та бажання випрацювати новий курс освіти. Головним завданням освітян є навчання, але вони задаються новими питаннями яким чином його можна модернізувати відповідно до гіпер-розвитку інформаційних технологій, коли кожен студент має доступ до інтернет ресурсів, які за запитом запропонують надзвичайно багато інформації, і її буде однозначно більше, ніж знання одного окремого викладача. Адже потрібно змінювати тенденції освітнього процесу, але при цьому не забувати про знання як такі. Так дійсно будь-хто з нас може отримати інформацію, але ж це не знання. Втім, і в ХХ ст. інформацію можна було отримати, хоча вона була і представлена у вигляді книг. Але чи захоче студент самостійно опанувати матеріал, на це питання відповідь можна отримати: задавшись питаннями для чого мені це потрібно, та як я можу їх потім задіяти? Якщо знання дійсно потрібні, то звичайно самоосвіта матиме прогресивні наслідки, але якщо учень не знає, що йому потрібно та навіть, то в результаті ми отримуємо негативну тенденцію. А якщо врахувати, що невеликий відсоток абітурієнтів знає чого хоче та ким хоче стати в майбутньому, то відповідь є очевидною. Отже, держава та навчальні заклади мають взяти не себе відповідальність для окреслення загальної програми навчання, яка буде обов'язковою, що ми спостерігаємо на сьогодні. Але постає інше питання: якості освіти. Такі знання, як математика, хімія, фізика, медицина і т. д. не можливо отримати лише з теорії тут потрібні практичні настанови, які без вчителя на мають сенсу. Якщо ж говорити про гуманітарну складову освітнього процесу то

тут, навчання в першу чергу має бути спрямоване на формування високоосвіченої особистості, яка сама може робити свій вибір, формувати свої переконання, цілі, ідеали і т.п., і як отримати це знання без кваліфікованого вчителя, який підкаже шлях, де шукати. Якщо філософія допомагає людині у формуванні свого власного світогляду, то психологія вчить нас, певним чином, як існувати в цьому світі, соціологія, як діяти в суспільстві, історія не забувати минулого та вчитися на помилках, а не творити власні, і список таких гуманітарних предметів можна продовжувати, адже саме знання з цих предметів дають нам методи та способи існування і функціонування в сучасному світі.

Не потрібно забувати, що навчальний процес це певний план, який призначений для вчителів та учнів, де вчитель має бути компетентним в своєму предметі та мати певні педагогічні навички. Західні дослідники задаючись питанням: «хто такий успішний викладач?» дають таку відповідь: це людина, яка здатна виконувати свої функції, мати широкі знання, педагогічні навички та відповідну поведінку. Але бути вчителем - це нелегка робота, адже його завдання не тільки в отриманні знань та їх трансляванні, це має бути людина з гідним моральними цінностями та постійним вдосконаленням себе, як особистості. Вчитель має відповідати вимогам та виправдовувати надії, які на нього покладені не тільки керівництвом вузу, але і батьками та учнем.

На сьогодні вчитель має бути креативним, щоб залучати учнів до навчального процесу, він має проявляти творчість у представленні матеріалу, що зацікавити. Хороший вчитель не боїться експериментувати, має бути позитивним та прагнути до поліпшення якості освіти, адже від того яких учнів ми виховаємо залежить майбутнє нашої держави. Професійна компетенція, це те поняття, яке має бути ключовим для оцінки викладача, як та наскільки ефективно він несе свої професійні обов'язки. Є три головних питання, маючи відповідь на них ми можемо мати образ професійного вчителя: 1) які стандарти професійної освіти та чи відповідає їм викладач? 2) які навички потрібні, щоб професійно навчати? 3) які запитання задавати щоб гідно оцінити знання учня?

Сучасні тенденції вимагають від викладача, щоб він був не лише транслятором знання та авторитетом для студентів, але і мав активне спілкування зі студентом, щоб розуміти та допомагати у вирішенні тих труднощів з якими стикається студент під час навчання.

Отже, робота викладача є складним процесом постійного вдосконалення себе та своїх знань, що залишатися на рівні авторитету та не втрачати при цьому людської гідності. Викладач обов'язково має відповідати рівню високоосвіченої, кваліфікованої, гуманної, толерантної, особистості.

МИХАЙЛЕНКО Світлана

АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ

В умовах швидкозмінного світу, поширення новітніх інформаційних технологій важливим завданням сучасної освіти стає підготовка конкурентноспроможного фахівця, здатного якісно реалізувати професійні завдання, застосувати свої знання і вміння в нових, нестандартних умовах, готового до постійного професійного зростання. Одним із шляхів модернізації освіти є її орієнтація на компетентнісний підхід. Це вимагає удосконалення підготовки педагогічних кадрів для роботи в сучасних закладах освіти, в тому числі і в початковій школі. Чільне місце у підготовці майбутніх вчителів початкової освіти займає формування їх професійної компетентності, складником якої є аналітична компетентність.

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження Н. Бібік, І. Гудзик, І. Драч, О.Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоевої та ін. Питання формування аналітичної компетентності розглянуті в роботах І. Абрамової, Н. Зінчук, В. Кулешової, Л. Половенко та ін., інформаційно-аналітичної – в працях Л. Астахової, Т. Камаєвої, А. Трофименко, Л. Петренко та ін. Але проблема розвитку аналітичної

компетентності студентів майбутніх вчителів початкової освіти в процесі їх фахової підготовки не була предметом спеціального дослідження.

Аналітична компетентність є однією із складових професійної компетентності вчителя. Як зазначає Л. Половенко, аналітична компетентність є головним компонентом здатності теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, становить основу загальних здібностей і необхідна для успішного освоєння людиною різних видів діяльності [3]. Враховуючи специфіку діяльності вчителя початкової освіти та вимоги до фахівця відповідної галузі, дійшли висновку, що аналітична компетентність вчителя початкової освіти – це складник його професійної компетентності, що відображає уміння теоретизувати здобуту інформацію з метою її використання в педагогічній діяльності, готовність до прийняття відповідальних рішень методом аналізу, здатність на основі аналітики застосовувати знання в нових умовах та здійснювати самоаналіз власної діяльності.

Виходячи з результатів дослідження Н. Зінчук [1], Н. Лобач [2] з питань формування професійної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, вважаємо за доцільне виділити наступні компоненти аналітичної компетентності майбутнього вчителя початкової освіти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Ціннісно-мотиваційний компонент аналітичної компетентності відображає ставлення вчителя до аналітичної діяльності. Він включає систему домінуючих мотивів особистості, що спонукають її до аналізу професійно значущої інформації, усвідомлення цілей майбутньої діяльності, прагнення до освіти і самоосвіти, ствердження себе в педагогічній діяльності.

Когнітивний компонент включає систему знань і вмінь, пов'язаних з аналітичною діяльністю, розвиток аналітичного мислення, генерування нових ідей, пошук нестандартних шляхів розв'язання педагогічних ситуацій та прогнозування наслідків їх впровадження.

Діяльнісний компонент відображає рівень володіння аналітичними уміннями, здатність здійснювати аналітичну діяльність.

Рефлексивно-оцінний компонент забезпечує самоаналіз власної професійної діяльності, усвідомлення особистісного досвіду аналітичної діяльності, самооцінку та саморозвиток.

Зазначені вище компоненти можна розглядати і як показники сформованості аналітичної компетентності майбутніх вчителів:

- ціннісно-мотиваційний, критеріями якого є ступінь усвідомлення студентами значущості аналітичної компетентності в професійній діяльності, їх активності до виконання аналітичної діяльності;

- когнітивний, критеріями якого є володіння знаннями про сутність, зміст, методи аналітичної діяльності, рівень розвитку аналітичного мислення студентів;

- діяльнісний, критеріями якого є продуктивність виконання практичних фахових завдань з аналітики;

- рефлексивно-оцінний, критеріями якого є самооцінка власної аналітичної компетентності студентів, прагнення до самовдосконалення в аналітичній професійній діяльності.

Отже, вказані критерії та показники дають можливість визначити рівень сформованості аналітичної компетентності майбутніх вчителів початкової освіти і є необхідними для визначення того, наскільки студенти виявляються підготовленими до здійснення аналітичної діяльності при виконанні професійних завдань, що є важливим чинником успішної творчої педагогічної праці.

Література:

1. Зінчук Н. А. Теоретичне обґрунтування критеріїв і показників сформованості аналітичної компетентності майбутніх менеджерів /Н. А. Зінчук // Педагогічний дискурс. – 2009. – Випуск 5. – С. 97-99.

2. Лобач Н. В. Інформаційно-аналітична компетентність майбутніх лікарів: критерії, показники та рівні сформованості /Н. Добач// Педагогіка вищої та середньої школи. – 205. – Випуск 44. – С. 72-76.
3. Половенко Л. П. Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики/ [Електронний ресурс] /Л. П. Половенко//Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/tipuss/2012_1/polov.pdf

ПАЩЕНКО Ольга

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ

Проблеми якості освіти та управління нею є надзвичайно актуальними для України в період модернізації вітчизняної системи освіти. На їх загострення, на думку вчених, впливають декілька причин: виникнення нових різноманітних систем цінностей на фоні кризи попередніх систем цінностей; послідовний перехід від однаковості вимог до компетенцій випускників, освітніх програм, типів закладів та їх різноманітності; втрата державної монополії на прийняття рішень в сфері освіти і організацію її інфраструктур; «розмивання» єдиного освітнього простору; розвиток менеджменту освіти як нової галузі знань, яка дозволяє застосувати міжнародний досвід в сфері технології і механізмів управління до таких специфічних об'єктів, як освіта та якість освіти [1].

Підвищення якості підготовки фахівців, відповідність її запитам роботодавців, можливе лише за умови забезпечення такої професійної компетентності, яка, окрім **сукупності загальної і професійної підготовки**, створює умови для **адекватного реагування особистості на потреби конкретного робочого місця чи виконуваної роботи, що мають тенденцію змінюватися**. В той же час професійна компетентність залежить також від ставлення людини до своєї роботи, досвіду, старанності та уміння поповнювати свої знання.

Отже, сьогодні професійна освіта може тільки тоді виконувати своє призначення, коли сутністю її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій є фахівець, для підготовки якого вона призначена. Відповідь на зазначений виклик диктує необхідність формування у педагогічних працівників сучасних підходів до визначення професійних компетенцій фахівців у контексті визначення та формулювання результатів навчання. Результати навчання – це твердження, що описують суттєві знання, навички та установки, які студенти мають продемонструвати після засвоєння певної дисципліни (модуля) чи проходження практики. Результати навчання формулюються таким чином, щоб можливо було визначати точний рівень необхідної компетенції та умов, за яких відповідними знаннями, вміннями чи навичками слід опанувати, а також оцінювати рівень володіння нею [2, с. 62-63]. Наявність чітко сформульованих результатів навчання та опанування їх студентами, надає можливість педагогам зараховувати їх у вигляді компетенцій, так як це підтверджує здатність студентів знати, уміти, виконувати, розуміти, відображати та пізнавати те, що вимагається освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця, після закінчення навчання. Результати навчання мають використовуватися не лише як інструмент для розробки навчальних програм, але й мають відігравати важливу роль в процесах інтеграції професійної та академічної освіти, оцінювання змісту та якості попередньої освіти, розробки програм навчання впродовж життя. Переваги використання результатів навчання проявляються: при проектуванні навчальних дисциплін (модулів); для оцінювання якості та розроблення стандартів навчальних програм; для підвищення зрозумілості цілей навчання для студентів; для підвищення прозорості програм як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Формулювання результату навчання містить одне або два дієслова, пов'язані сполучником «і», які ще називають **активними дієсловами**. Надзвичайно корисною для педагогічних працівників є використання при формулюванні результатів навчання

таксономії Блума. Бенджамін Блум і його команда розробили ієрархію розумових умінь, у якій більш високі рівні мислення включають всі пізнавальні уміння нижчих рівнів [3]. Її доцільно використовувати для того, щоб правильно формулювати мету навчання, проблеми й завдання, підбирати відповідні інструменти для оцінювання, а також вірно проводити рефлексію за результатами навчання.

Вибір **активних дієслів** для формулювання результатів навчання визначається навичками/уміннями/компетенціями/видами поведінки, якими повинен опанувати студент. Розрізняють когнітивну (пізнавальну), психомоторну та емоційну (афективну) сфери таксономії Блума. Когнітивна (пізнавальна) сфера це – мисленеві навички, інтелектуальні здібності, психомоторна сфера – перцептивні та моторні навички, фізичні рухи керовані думкою, а емоційна (афективна) сфера характеризує ставлення, цінності, інтереси, оцінку. Важливо відмітити, що кожна із сфер таксономії Блума має певну кількість рівнів починаючи від найпростіших навчальних дій до самих складних, в той же час, результати навчання можуть бути когнітивними, психомоторними або ж емоційними за природою. Надзвичайно важливим для педагогічних працівників є розуміння того, що активне дієслово, яке обране для формулювання навчального результату має відповідати сфері й рівню, що заплановані для перевірки й оцінювання. Важливо наголосити, що результати навчання мають супроводжуватися відповідними критеріями оцінювання, які використовуються педагогами для прийняття рішення про те, що очікувані результати навчання досягнуто.

Література

1. Кузьмінський А. Підготовка майбутнього фахівця у контексті компетентнісного підходу / А.І. Кузьмінський // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. матер. III Міжнародної наук.-практ. конф. – Вип. 3. Частина 1. – Київ-Львів, 2012. – С. 62-65.
2. Практикум педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. / Кол. автор.: Л.М. Сергеева, А.О. Молчанова, О.В. Пашенко / За ред. В.В. Олійника. – К., «Арт Економі», 2011. – 186 с.
3. Anderson, L.W. & Krathwohl, V.R. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. New York: Longman.

ПЕТРУХ Руслана

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У вітчизняній вищій школі ідеї новітньої компетентнісної концепції нині вступають у певні протиріччя з усталеною педагогічною практикою. Зокрема, наявною є суперечність між сучасними вимогами до випускників магістерської програми “Педагогіка вищої школи” та їх підготовленістю до здійснення комунікативної діяльності. Крім того, досягнення необхідної якості підготовки викладачів вищих аграрних навчальних закладів на сьогоднішній день гальмується недостатністю конкретних теоретичних і методичних розробок реалізації ідей компетентнісної концепції, що негативно позначається на підготовленості майбутніх викладачів до професійно-педагогічної взаємодії.

Підкреслимо, що теоретичні і методичні аспекти формування професійної компетентності викладача вищої школи розглядали А. Ашерев, Н. Брюханова, О. Гура, Т. Добудько, О. Коваленко, М. Лазарев, П. Лузан, В. Манько, Н. Побірченко, Л. Тархан, Л. Шовкун; аспекти формування комунікативної компетентності висвітлювали Д. Годлевська, Г. Данченко, С. Климчук, С. Козак, В. Кручек, С. Макаренко, О. Павленко, В. Теслюк та ін. Проте аспекти обґрунтування основних педагогічних факторів ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів аграрних ВНЗ до цього часу не були предметом науково-педагогічного дослідження.

Мета дослідження – засобами експертного оцінювання визначити основні фактори та обґрунтувати домінуючі педагогічні умови ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів-аграрників.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що комунікативна підготовка майбутніх викладачів аграрних ВНЗ є складним, динамічним процесом, який має враховувати дієвість об'єктивних та суб'єктивних факторів розвитку здатностей магістрантів успішно здійснювати педагогічну взаємодію.

Для вивчення факторів, що чинять найбільший вплив на формування комунікативної компетентності магістрантів, було проведено анкетування викладачів (14 осіб), що брали участь у підготовці викладачів за магістерською програмою “Педагогіка вищої школи” (НУБіП України). За результатами пілотажного дослідження визначено такий комплекс факторів: активність студента у навчанні; задатки комунікативних здібностей; інтерактивні технології навчання; комп'ютерна мережа Інтернет; культурно-масова робота; мовне середовище; мотивація навчання студентів; навчальні дисципліни “Основи педагогічної майстерності”, “Риторика” тощо; педагогічна майстерність викладача; професійно-ціннісні орієнтації особистості; самоаналіз актів комунікації; практична підготовка магістрантів; групові форми навчання; дискусійні методи навчання; колектив академічної групи. У подальшому для визначення основних, домінуючих факторів формування комунікативної компетентності магістрантів було проведено їх експертну оцінку. Відмітимо, що експертам було запропоновано проранжувати 11 факторів комунікативної підготовки магістрів, що найчастіше відзначалися респондентами на попередньому етапі.

Найменшу суму рангів набрав фактор “Мотивація навчання студентів” (більшість експертів поставили цей фактор на перше місце!). Це, на нашу думку, є очікуваним результатом: педагогічний загал вищих навчальних закладів переконаний, що лише вмотивоване оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю забезпечує необхідну якість їх підготовки. На другому місці – фактор, що також пов'язаний з мотиваційно-ціннісною сферою особистості – “Професійно-ціннісні орієнтації особистості”. Ученими доведено, що у формуванні особистості майбутнього фахівця ціннісні орієнтації визначають напрям і рівень активності та суттєво впливають на його професійні якості.

Із досліджень відомо, що з мотивацією, професійно-ціннісними орієнтаціями студентів поєднана й активність студента у навчанні. Це пояснює той факт, що фактор “Активність студента у навчанні” експерти поставили на третє місце.

Експерти переконані, що осмислення студентом власної життєвої програми, цілей, цінностей, установок, прагнень відіграє важливу роль у формуванні комунікативної компетентності: четверте місце вони відвели фактору “Самоаналіз актів комунікації”.

Майже поряд із попереднім фактором за сумою рангів виявився фактор “Інтерактивні технології навчання”. Варто погодитися з ученими у тому, що при інтерактивному навчанні усі студенти взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, продуктивно розвивають комунікативні вміння.

Експерти відзначили, що фактор “Педагогічна майстерність викладача” також є провідним у формуванні комунікативних здатностей студентів.. Варто сказати, що високі статусні характеристики цього фактора нами заздалегідь передбачувалися: саме від особистості викладача, його здатностей творчо організувати педагогічну взаємодію залежить, в цілому, і продуктивність навчання студентів.

Отже, засобами експертної оцінки визначено, що основними, домінуючими факторами формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів-аграрників є: 1) мотивація навчання студентів; 2) професійно-ціннісні орієнтації особистості; 3) активність студента у навчанні; 4) самоаналіз актів комунікації; 5) інтерактивні технології навчання; 6) педагогічна майстерність викладача. У подальших дослідженнях на основі визначених факторів обґрунтуємо педагогічні умови цілеспрямованого формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів-аграрників.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Якість педагогічної праці сьогодні є однією з визначальних проблем вищої школи. Сучасні дослідження орієнтовані, в першу чергу, на формування професійної компетентності майбутніх фахівців у стінах вищих навчальних закладів. Науковці звертають увагу на розвиток професійних і ключових компетентностей особистості з урахуванням їх майбутньої спеціальності і спеціалізації. Формування компетентнісного фахівця здійснюється, зазвичай, досвідченими і професійними викладачами.

Однак, практика доводить, що не завжди викладачі на належному рівні виконують свої професійні обов'язки. Це явище спричинено об'єктивними причинами, що засвідчують зниження соціального статусу викладача. Очевидним є протиріччя, коли: з одного боку, викладацькій діяльності належить висока місія в інформаційному суспільстві, а з іншого боку – вона визначається невисоким рівнем життя, слабкою мотивацією викладачів до науково-дослідницької діяльності. Проблема посилюється скороченням інвестування ВНЗ у розвиток професіоналізму викладачів: практично відсутні витрати на участь викладачів у конференціях з метою обміну досвідом та підвищення кваліфікації, не використовуються потенційні внутрішні можливості вищої школи.

Проблемі формування професійної компетентності викладачів ВНЗ присвячені дослідження таких науковців як В. Андрущенко, О. Гура, С. Сисоева, В. Сластьонін, В. Стрельніков та ін. Так, *професійну компетентність педагога вищої школи* О. Гура визначає «як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності [1, с. 91]». Отже, професійна компетентність у вищій школі не вичерпується вузько професійними рамками, бо від викладача ВНЗ вимагається усвідомлення широкого спектру соціальних, психологічних і педагогічних проблем, що обумовлюють його індивідуальний розвиток і рефлексію власних здатностей. На нашу думку, у сучасного викладача вищої школи повинні бути сформовані такі види компетентності як психологічна, предметна, педагогічна, соціально-комунікативна. Розглянемо їх зміст.

Психологічна компетентність викладача ВНЗ включає: знання психологічних особливостей студентства та індивідуального впливу на особистість; знання з психології організації педагогічної діяльності викладача; вміння і навички психодіагностики, без яких неможливо проведення досліджень у вищій школі; знання позитивних і негативних сторін власної професійної діяльності, особливостей своєї особистості та її характерних якостей.

Предметна компетентність визначається цілісністю і системністю професійних знань із предметів, викладання яких забезпечуються викладачем у вищій школі; готовністю до виконання конкретних видів діяльності за фахом; вміннями систематизувати й інтегрувати навчальний матеріал за фахом, вдосконалювати викладання свого предмету; використанням власного досвіду роботи.

Педагогічна компетентність передбачає здатність здійснювати пошук, аналіз і відбір необхідної інформації, її опрацювання, збереження і передавання; володіння різними методами, прийомами і технологіями у процесі професійної діяльності; здатність створювати авторські методики викладання предмету; вміння розробляти програми професійної діяльності; вміння організувати свою діяльність і діяльність студентів у навчально-виховному процесі; вміння вносити корективи у план дій у залежності від ситуації; вміння здійснювати педагогічне оцінювання.

Соціально-комунікативна компетентність викладача ВНЗ визначається оволодінням прийомами міжособистісного спілкування; вміннями працювати в команді; співробітництвом із широким колом осіб у процесі професійної діяльності, здатністю

проявляти витримку у розв'язанні конфліктів; розвитком професійно значущих якостей особистості.

В. Стрельніков домінуючими рисами викладача вищої школи в аспекті викладацької діяльності вважає: цілеспрямованість; наполегливість; терплячість; толерантність, здатність до фасилітації (підвищення продуктивності і швидкості діяльності під впливом інших); ініціативність; творчий підхід до вирішення кожного завдання; флексибельність (готовність до саморозвитку і самозміни) [2, с. 280]. Цей перелік можна розширити такими якостями як гуманізм, відповідальність, лідерство, оптимізм, емоційна стійкість тощо. Володіння викладачем значною кількістю позитивних якостей можна обґрунтувати нинішньою людиноцентричною, компетентнісно-зорієнтованою парадигмою освіти, що ставить перед сучасними вищими навчальними закладами ряд складних завдань, від розв'язання яких багато в чому залежить успішність і комфортність якісної підготовки майбутніх фахівців в умовах глобалізації та інтеграції освіти.

Отже, компетентний викладач неодмінно повинен володіти науковими знаннями тієї дисципліни, яку він викладає, бути компетентним у психології і педагогіці, виявляти соціально значимі якості професіонала.

Література

1. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ / О.І.Гура // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 25. – С. 91–94.
2. Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи / Віктор Стрельніков // Гуманітарний вісник ПХДПУ.– 2013. – Вип.28. – Т. 2. – С. 278–285.

ПРОХОРЧУК Олександр

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема професійної підготовки фахівців вищої школи наразі гостро стоїть перед усім українським суспільством, що пояснюється переходом світової спільноти до якісно нових торговельно-економічних відносин. Нові інформаційні технології, прискорення товарообороту, вільний трансфер робочої сили у світі, різко підвищують рівень конкурентності серед фахівців усіх галузей і спрямувань. Втілення в життя економічної частини угоди асоціації з Євросоюзом, торговельні санкції з боку Російською Федерацією похороває нашу промисловість у тому вигляді як вона є, що призведе до ще більшого зубожіння українського Народу.

Особливі вимоги у таких обставинах висувуються до підготовки соціальних педагогів – які є свого роду “менеджерами соціального середовища”, тобто фахівцями, які швидко приймають компетентні рішення щодо соціальної адаптації особистості і нівелювання негативного впливу різних соціальних факторів на неї.

Робота з людьми є особливо відповідальною і виключає “право на помилку”, адже одне не вірне рішення може бути фатальним, як для однієї особистості, так і для всього суспільства у цілому.

Тобто соціальний педагог має бути компетентним фахівцем здатним до “освіти протягом життя”, невпинно підвищувати свою кваліфікацію і професійно зростати.

Окремою проблемою є “зашлаковування” інформаційного простору, де покладатися лише на отриману з одного джерела інформацію може бути згубно і шкідливо, адже це може призвести до неточності і розходження з правильним рішенням при наданні соціальних послуг клієнтам.

Для того щоб уникнути таких проблем, постає необхідність формування у майбутніх соціальних педагогів дослідницької компетентності, яка за нашим визначенням є складним багатокомпонентним утворенням у психіці особистості, що набувається під час спеціально

створеного навчального процесу, який дозволяє їй пізнавати об'єктивну реальність за допомогою наукового інструментарію, і отримувати відносно достовірні дані про неї.

У процесі наукового дослідження нами було вичленено 4 необхідні педагогічні умови, які потрібні для формування дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки, а саме: створення дослідницького середовища; залучення студентів до додаткових форм навчання; уведення наукового компонента в усі дисципліни курсу; позитивна мотивація до проведення дослідження.

Було обґрунтовано 4 критерія і декілька тестових методик за якими можна було виміряти рівень сформованості дослідницької компетентності.

Для перевірки гіпотези нами впродовж 2014-2015 років було проведено експериментальне дослідження на базі 4 вищих навчальних закладів, які займаються підготовкою бакалаврів соціальної педагогіки.

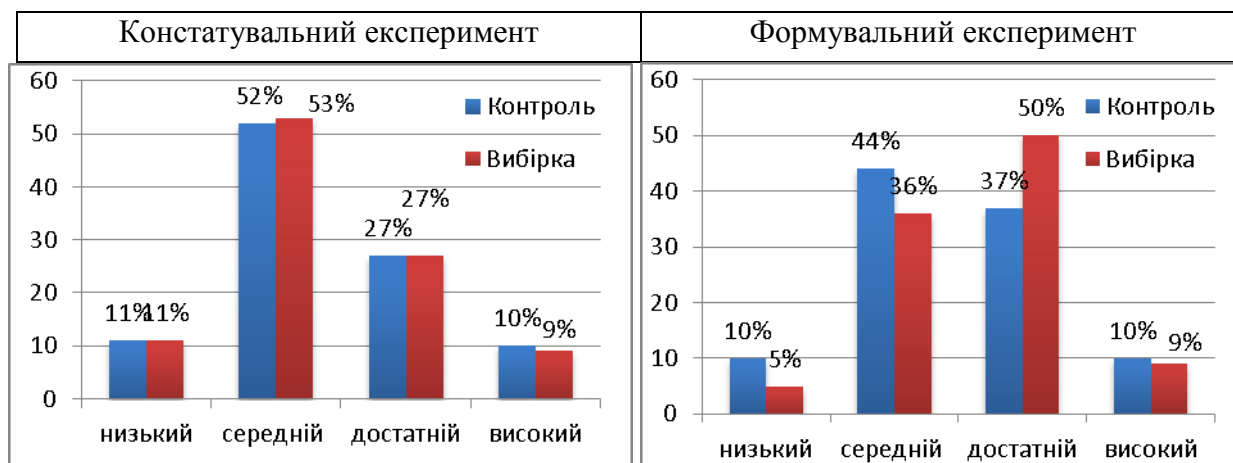
Кількість задіяних у педагогічному експерименті респондентів складало 402 особи, серед них 205 осіб у експериментальних групах, і 197 осіб у контрольних групах.

Подамо відсоткове співвідношення розподілу студентів у таблиці:

Як видно з таблиці загальна частка студентів з якими проводилася експериментальна методика і які мають низький рівень зменшилася на 6%, середній на 17%, і мають відчутний приріст достатнього рівня сформованості аж на 23%, високий рівень залишився без змін.

Таблиця співвідношення студентів за рівнями сформованості дослідницької компетентності

Контроль	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	Кон.	Фор.	Кон.	Фор.	Кон.	Фор.	Кон.	Фор.
	11%	10%	52%	44%	27%	37%	10%	10%
Вибірка	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	Кон.	Фор.	Кон.	Фор.	Кон.	Фор.	Кон.	Фор.
	11%	5%	53%	36%	27%	50%	9%	9%



Натомість у контрольних групах з якими експериментальна методика не впроваджувалася, але які мали тісну комунікацію з вибірковими групами співвідношення студентів з низьким рівнем зменшилося на 1%, середнім рівнем зменшилося на 8%, натомість студентська частка з достатнім рівнем зросла на 10%, в той час, високий рівень, як і у вибіркових груп практично не змінився.

Таким чином, можемо стверджувати, що зреалізована нами методика дає відчутний приріст рівня сформованості дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки у процесі професійної підготовки.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Необхідність підвищення результативності освітньої діяльності постала перед усіма без винятку системами освіти, у тому числі й перед післядипломною працівників сфери цивільного захисту населення України, яка за своїм призначенням покликана забезпечити потенційний розвиток фахівців галузі, формувати в них наукові погляди на сутність глобалізаційних змін і досконалі навички з реагування та виявлення глобалізованого світу.

Відповідність здобутих знань і навичок потребам життя завжди була актуальною, але якість освіти як головний критерій діяльності освітнього закладу виокремилася відносно недавно. У широкому сенсі вчені якість освіти найчастіше розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату освітньої системи цілям, потребам і соціальним (стандартам) освіти. Якість освіти одночасно розглядається з позиції розуміння її як процесу, як системи і як кінцевого результату діяльності або розвитку певного об'єкту [1].

У даних умовах особливої актуальності набуває проблема модернізації системи підготовки і перепідготовки кадрів для галузі, які повинні спрямувати, реалізувати сам процес оновлення якості освіти та управління нею відповідно до проголошених завдань і вимог міжнародних стандартів. А це в свою чергу, обумовлює необхідність розвитку їх професійно-педагогічної компетентності.

Важливими у цьому плані є напрацювання у галузі післядипломної освіти, оскільки, як показують результати наших досліджень, саме психолого-педагогічна складова професійної компетентності працівників сфери цивільного захисту вимагає особливої уваги.

Методологічні засади післядипломної освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розкриті в роботах вітчизняних вчених – В. Бондаря, І. Зязюна, В. Маслова, В. Олійника, О. Отич, Т. Сорочан та ін. [2]. Українськими вченими обґрунтовано теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як специфічної ланки освітньої системи, розкрита діяльність системи безперервного підвищення кваліфікації освіти Т. Лукіна [3] довела, що головне завдання післядипломної освіти може бути розв'язане через якісні, а не кількісні зміни; перебудову ідеології, післядипломної освіти, перенесення акцентів з наявних репродуктивних методів навчання на побудову освітнього процесу на засадах активних пошукових методів дослідницької роботи, широкого упровадження тренінгів, практикумів із застосуванням різноманітних інтерактивних методів навчання та управління освітою.

Серед проблем, які безпосередньо чи опосередковано впливають на ефективність діяльності системи післядипломної освіти працівників сфери цивільного захисту, за результатами нашого дослідження ми виокремили дві основні:

- 1) Якість професіоналізму керівних кадрів освітніх закладів системи післядипломної освіти;
- 2) Професійно-педагогічна компетентність працівників сфери цивільного захисту системи післядипломної освіти.

Обидві проблеми тісно пов'язані між собою, оскільки можливість максимально ефективно та відповідно до часу здійснювати професійну діяльність визначається рівнем професійної компетентності як керівного так і науково-дослідницького складу працівників системи підвищення кваліфікації.

За результатами нашого дослідження розроблена і апробується модель управління розвитком професійно-педагогічної компетентності працівників сфери цивільного захисту в системі післядипломної освіти.

Література

1. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні і Монографія. – К.: Вид-во НАДУ; 2004. – 298 с.

2. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 394 с.
3. Лукіна Т.О. Управління якістю післядипломної педагогічної освіти в контексті освітньої реформи / Післядипломна освіта в Україні. – 2007. - № 1. – с. 69-73.

ТЕЛИЧКО Наталія

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНО-КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

При визначення сутності та структури міжкультурної компетенції необхідно спиратися на культурологічний підхід. Його характерною особливістю є орієнтація на навчання нормам та правилам спілкування в умовах міжкультурної комунікації.

Традиційно в сфері освіти іноземна мова розглядається як засіб прилучання до культури країни, мова якої вивчається. Наслідком цього в учнів виникають труднощі під час передачі інформації про фактори та явища, що пов'язані з рідною (регіональною) культурою засобами іноземної мови, а саме, в процесі реальної комунікації вони не здатні розкрити та передати її своєрідність, зробити набуттям світової культури для взаємного культурного збагачення в ситуаціях міжкультурного спілкування.

В теперішній час можна спостерігати наступну закономірність: у сучасних навчально – методичних комплексах міститься велика кількість матеріалів країнознавчого характеру, в той час, як відомостей про нашу країну в них достатньо мало. Включення краєзнавчого компоненту у зміст навчання англійської мови та культури підвищує не тільки якість освіти, а й впливає на мотивацію навчання учнів.

Вивчення англійської культури становиться можливим лиш за тих умов, коли в учнів сформована національно – культурна база рідної мови. Будь – які знання, що набуваються за рахунок вивчення англійської мови, будуть сприйматися тільки через призму знань, що сформувалися в процесі оволодіння рідною культурою.

При використанні регіонального компоненту у навчанні іноземної мови, як правило, виділяють наступні групи краєзнавчих даних: географічні, історичні, суспільні, економічні.

У навчанні англійської мови в основному використовується матеріал географічного характеру (природа, культурні пам'ятки, зовнішній вигляд населеного пункту). Матеріали, що пов'язані з історичними, соціальними фактами, знаходять пристосування набагато рідкіше та, в основному, на старшому ступені навчання.

Дуже важливою проблемою для відбору навчальних матеріалів є питання одиниць відбору. Культурно-країнознавчу інформацію можна розглядати як поняття лінгвістичне та екстралінгвістичне [3, с. 35].

Для навчання ККК слід відбирати поняття й уявлення, які є основою соціокультурних знань та асоціацій, спричинюваних ними, причому як перші, так і другі можуть бути мовними /експліцитними/ і фоновими /імпліцитними/.

Одиницею відбору культурно-країнознавчої інформації правомірно вважають саме текст. Адже основною одиницею мовлення є не слово, не речення, а текст [2, с. 86].

Враховуючи вимоги до навчальних матеріалів культурно-країнознавчого характеру, ми виділили такі критерії:

- критерій загальновідомості включених до них реалій серед носіїв мови;
- критерій культурологічної і країнознавчої цінності;
- критерій автентичності;
- критерій врахування адресата відбору;
- критерій інформативності та змістовності;
- критерій тематичності.

Звичайно, поряд із загальнонаціональними знаннями носій мови володіє великою кількістю знань регіонального і соціально-професійного характеру.

Велику роль при відборі матеріалу відіграють інтереси, мотиви та ідеали учнів. Існують різні класифікації інтересів. Так, за змістом і спрямованістю вони можуть бути матеріальними, суспільно-політичними, професійно-трудовами, пізнавальними, естетичними, читацькими, спортивними та іншими [4, с. 70]. Розрізняють безпосередній і опосередкований інтерес. Інтереси можуть бути навчальними та позанавчальними. В контексті досліджуваної проблеми нас цікавить група інтересів, яка відображає різноманітні сфери реальної дійсності країн виучуваної мови, а також найбільш значущі історичні явища англomовних культур, виражені засобами ІМ. Важливим критерієм при відборі навчальних матеріалів культурно-країнознавчого характеру є їхня інформативність і змістовність, тощо.

Виділення критерію тематичності зумовлено необхідністю обмежити відбір матеріалу рамками тематики, по-перше, найбільш значущої для учнів основної ЗОШ і, по-друге, визначеної чинною програмою з іноземної мови для загальноосвітніх шкіл [1, с. 54].

Література

1. Clyne M. Intercultural communication at work: Cultural values in discourse / M. Clyne. – Cambridge University Press, 1994. – 217 p.
2. Day R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education / R. Day // University of Hawai'i Working Papers in ESL. – University of Hawaii, 2008. – Vol.2. – P.1-13
6. Douglas D. Languages for Specific Purposes Assessment Criteria: Where Do They Come From / D. Douglas // Language Testing. – 2001. – Vol. 18 (2). – P.171-185
3. Dudley-Evans T. Five Questions for LSP Teacher Training / T. Dudley-Evans // Teacher Education for LSP / [Eds. R. Howard, G. Brown]. – Frankfurt Lodge : Multilingual Matters Ltd., 1997 – P.58–67
4. Fink D. L. Evaluating Your Own Teaching / D.L.Fink // Developing New and Junior Faculty / [Ed. P.Selding]. – Bolton Mass. : Anker, 1995. – P.191-203

ФІЛПОВИЧ Вікторія

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РЕФЛЕКСИВНО РОЗВИВАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Нині дуже затребуваною стала особистість, що володіє відповідним рефлексивно знаннєвим потенціалом. Його реалізація дозволяє ефективно здійснювати інноваційно-професійну діяльність у різних сферах соціальної практики. Набуті студентом психолого-компетенції забезпечують йому суб'єктні ресурси в майбутньому, вже в якості сформованого фахівця, для успішного здійснення професійної діяльності. Складні ситуації, що виникають на професійному шляху, диктують необхідність прийняття нестандартних рішень, вимагають їх рефлексивного забезпечення, за допомогою усвідомлення наявних протиріч, переосмислення своїх дій та застосування продуктивного мислення для прийняття оптимальних рішень. Цим визначається актуальність розвитку інтелектуально-знаннєвого і рефлексивно-особистісного потенціалу людини в освітньому просторі, який диктує певні запити до самореалізації людини в освіті та професійній діяльності.

Проте, існуюча система навчання та виховання, на нашу думку, недостатньою мірою передбачає формування у студентів креативності, рефлексивності мислення, хоча в експериментальному навчанні доведена можливість їх формування у шкільній та вузівській освіті (В.В. Давидов, А.З. Зак та ін.). Положення про єдність системи навчання, виховання та середовища виходить з того, що характер середовища, його властивості значною мірою визначають характер функціонування й особливості розвитку системи. Рефлексивне середовище – сукупність смислових, організаційних і змістовних чинників, завдяки яким можливий процес переосмислення власного досвіду. Основною психолого-педагогічною ознакою освітнього процесу, що відбувається у рефлексивному середовищі, є зближення власного і групового професійного досвіду. Звідси процес рефлексії, який включає нарощування фахової компетентності через переосмислення особистісного рефлексивного

середовища, є головною умовою забезпечення активізації процесів особистісного та групового професійного самовизначення.

В залежності від профільної спрямованості вишу засвоєння сформованих у ньому знань забезпечується двоякого роду навчальними технологіями: предметно-інформаційними, націленими на розвиток професійних компетенцій студентів, а також розвиваючими їх особу психолого-педагогічними технологіями. Серед останніх розглядаються так звані рефлетехнології, як компоненти організаційно-освітнього середовища, які відносяться до психолого-педагогічних методів, спрямованих на особистісно-професійний розвиток суб'єктів освіти (за допомогою активізації їх рефлексії) для рефлексивно-психологічного забезпечення його інноваційної модернізації.

Функціональне призначення рефлетехнологій полягає в психолого-педагогічному супроводі освітнього процесу засвоєння знань студентами, з метою забезпечення їх особистісно-професійного розвитку як майбутніх фахівців. Цей супровід включає в себе формування: науково усвідомленого світогляду і професійного менталітету, а також способів самосвідомості та саморозвитку, що дозволяють суб'єктам будувати свою «Я концепцію», визначати кар'єрну траєкторію і здійснювати своє особистісне зростання. Тим самим інформаційно-дидактичний компонент організаційно-освітнього середовища (забезпечує формування знаньсвих компетенцій студентів) доповнюється її рефлексивно-психологічним компонентом, що забезпечує особистісно-професійний розвиток студентів як активних, самостійних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу.

З метою вивчення психолого-педагогічних умов та механізмів формування інтелектуальної компетентності студентів у сумісному навчанні, постає пріоритетною задача дослідження місця та ролі в цьому процесі групової рефлексивності та, своєю чергою, засобів її розвитку як колективного феномену. Наше дослідження проводиться в напрямку рефлексивно-організаційної психології і педагогіки творчості і його суть полягає в тому, що з метою інтенсифікації особистісно-професійного розвитку молоді в стандартний навчальний процес вплітаються (інкорпорується) інноваційні рефлексивно-психологічні впливи, які активізують формування в студентів значущих елементів їх професійної самосвідомості та особистісного цілеспрямування, що забезпечує гуманізацію та індивідуалізацію навчання. Тим самим організація освітнього мікро-середовища в актуальному (лекційному, семінарському) навчальному процесі набуває двоплощинну будову: базове соціально-нормативне (яке визначається стандартним навчальним планом, програмою і методикою викладання) і доповнює її рефлексивно-психологічне (яке задається рефлетехнологіями активізації самосвідомості, рефлексії, мислення, цілеутворення і самовизначення особистості студентів).

Слід зазначити, що практика роботи сучасної вищої освітньої установи, вимоги до організації навчального процесу набувають значних змін. Саме найсуттєвіше у цих змінах це зміна цільової парадигми – від парадигми «пасивного знання» до «знань активних, творчорозвивальних», з передбачувані, безумовно, обов'язковим моментом «вміння». За таких умов студент самостійно має «видобувати» собі знання, а викладачі - допомогти йому набутти вміння навчатися. У ситуації що склалася у вишах країни, саме вміння навчатися має провідне значення у набутті професійної компетентності, і на нашу думку, включає дві складові: *рефлексивну* - здібність визначати яких саме знань і вмінь їм не вистачає, і *пошукову* – здібність знаходити і засвоювати відсутні знання і вміння.

У нашому дослідженні механізм моделювання рефлексивного середовища це перш за все модель взаємодії – гіпотеза про те, як може бути здійснений процес взаємодії, й які результати при цьому можна отримати. Сценарій взаємодії розглядається в декількох аспектах: структурно-динамічному, когнітивно-особистісному, нормативно-ціннісному. При цьому встановлюється низка закономірностей комунікативного досвіду, який пояснює труднощі початкового етапу взаємодії (адаптація, згуртованість колективу, групова рефлексивність, формуванні професійної самоефективності студента, інтелекту, запасу здоров'я людини і все це у взаємозв'язку).

КОМПЕТЕНЦІЯ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» досліджувалося багато років на основі аналізу різних підходів у психолого-педагогічній літературі. Проте навіть побіжне ознайомлення з працями, присвяченими розглядуваному питанню, з наявними в них дефініціями цих понять, промовисто свідчить – мовної (української!) експертизи дискутовані терміни не проходили. Усі наявні наукові розвідки з цього питання є цінними, оскільки вони вкотре засвідчують актуальність порушеної проблеми і підтверджують бажання науковців випрацювати, викристалізувати ці поняття.

З одного боку, розширення термінологічного апарата, введення нових категорій до наукового обігу є частиною розвитку науки загалом, а педагогічної зокрема. Адже наука не тільки повинна відгукуватися на запити сучасного суспільства, але й розвиватися превентивно. З іншого, нові терміни часто є неточними, багатозначними, різновитлумаченими. Їй досі в педагогіці не має загальноприйнятого, коректного з погляду і педагогіки, і з погляду мовознавства, кодифікованого визначення понять «компетенція», «компетентність».

Обґрунтовуючи розрізнення термінів «компетенція» і «компетентність» науковці апелюють і до англійсько-українських словників. Справді, перекладні словники подають англійські слова «competence» і «competency» як абсолютні синоніми і витлумачують їх як «1) компетентність; 2) вміння, спроможність; 3) достаток, добрий матеріальний стан; 4) *юр.* компетенція, правомочність», тобто ці синоніми – багатозначні, вони, думаво, максимально наближені до узвичаєних норм слововживання у Великій Британії, Сполучених Штатах Америки та інших англійськомовних країнах і відповідно відбивають їх мовну картину світу. А чи їхня мовна картина світу ідентична нашій? Перекладаючи слова, а особливо, терміни, ми зобов'язані враховувати відмінності у світосприйнятті, слововживанні тощо. Крім того, перекладаючи слово-термін, повинні дотримуватися і певних правил (які, до речі, є універсальним для усіх мов), зокрема: 1) перекладати термін потрібно не як звичайне слово, а за оптимальним шляхом: «поняття -> український термін»; 2) перекладений (запозичений) термін має відповідати правилам і нормам української мови; 3) у терміносистемі потрібно уникати синонімії. Крім того, потрібно пам'ятати, що в англійській мові досить розвинена полісемія слів.

Чи врахували наші науковці ці особливості запозичених слів⁴? Спробуємо проаналізувати, звернувшись до авторитетних джерел із сучасної української літературної мови.

Академічний тлумачний словник української мови (1970–1980) містить дефініювання слів «компетенція», «компетентний», «компетентність»:

КОМПЕТЕНЦІЯ, і, жін. **1.** Добра обізнаність із чим-небудь. **2.** Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.

КОМПЕТЕНТНИЙ, а, е. **1.** Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. **2.** Який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ності, жін. Властивість за значенням [компетентний](#).

Слово «компетентнісний» не зафіксовано. Важливо підкреслити, що цей словник є нормативним, а всі значення вміщених у ньому слів – кодифіковані.

«Словник іншомовних слів» (К., 2000), основна мета якого дати стисле тлумачення чужомовного походження, теж містить тільки пояснення трьох слів – «компетенція», «компетентний», «компетентність», а виданий 2012 року «Словник іншомовних слів» (автори д-р філол. наук, Бибик С. П., канд. філол. наук Сюта Г. М.) відтворює значення цих

⁴ Бездоганне володіння українською літературною (рафінованою) мовою – одна з іманентних рис справжнього науковця.

слів, що фіксує «Словник української мови». Наведені у цьому словникові приклади наводять на думку, що слова «компетенція» і «компетентність» синонімічні.

Слово є значеннєвою одиницею мови. Воно утворюється одним із наявних у мові способів творення. Це стосується і розглядуваних слів-термінів.

Морфемний і словотвірний аналізи слів «компетенція», «компетентний», «компетентність» дають підстави вибудувати такий словотвірний ланцюжок: *компетенція* → *компетентний* → *компетентність*.

Слово «компетенція» запозичене свого часу з латинської мови. У своїй структурі воно має суфікс **-цій-** – теж запозичений з латинської мови і який вживається в основах іменників жіночого роду, вказує на дію або результат дії. Слова цього ж словотвірного типу: *диференціація, стандартизація, інформація, кодифікація, кульмінація, репетиція, трансляція, уніфікація*.

Від іменника «компетенція» за допомогою суфікса **-н-** (виражає значення відношення, крім іншого, до різних предметів за їх призначенням та іншими ознаками і властивостями) утворено прикметник «компетентний», до якого в мові функціонують синоніми «обізнаний», «тямущий», «кваліфікований», «повноправний», «повноважний», «повновладний».

А вже від прикметника за допомогою суфікса **-ість**, що виражає значення узагальненої ознаки, властивості, абстрактного поняття, походить «компетентність». Уміщені у «Словникові української мови» дефініції цих слів і відображають наведений словотвірний ланцюжок.

Слово «компетентний», який уживають у науково-методично-педагогічних працях (поширеним є словосполучення «компетентнісний підхід»), не фіксує жоден із відомих нам тлумачних, орфографічних (нормативних!) словників.

Отже, лексеми «компетенція» і «компетентність» не абсолютні синоніми, вони мають певною мірою окреслені особливості свого змістового наповнення.

Чинна в Україні законодавча база вищої освіти, Законі України «Про вищу освіту», дефініює поняття «компетентність». Але чи відповідає це визначенням вимогам і нормам? Чи варто безоглядно вживати недосконалі терміни і визначення? Чи все ж таки провести мовну експертизу дискутованих термінів? На жаль, сучасна державна мовна політика, ставлення до мови загалом, а української зокрема, не сприяє формуванню термінології за нормами мови.

Вважаємо, що основою змістового наповнення поняття «компетенції» є систематизована і структурована сукупність знань, вмінь та навиків, що потрібні для виконання покладених на працівника, керівника функційних обов'язків, визначених посадовою інструкцією, тобто це певний особистісний потенціал, спрямований на провадження певної діяльності. Натомість поняття «компетентність» пропонуємо витлумачувати як здатність чи спроможність особи використовувати відповідні знання, вміння та навички (тобто компетенції) в процесі діяльності залежно від зовнішніх, ситуативних чинників.

Уніфіковане вживання термінів «компетенція» і «компетентність» сприятиме розвитку педагогічної науки, створенню типології компетенцій тощо.

ХРУПАЛО Микола

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ ТИЛУ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

У сучасних умовах складної геополітичної ситуації проблема підвищення рівня професіоналізму військовослужбовців значно актуалізується. Одним із шляхів вирішення означеного питання ми вважаємо формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності.

Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх фахівців військової сфери визначали, Бакаленко В., Барабаншиков О, Іщенко Д., Ягупов В. та ін. Окремі аспекти підвищення ефективності фахової підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах стали предметом досліджень Воловника В., Генералової Н., Тогочинського О., Чернявського В. та інших.

Питання якісного реформування вищої військової освіти розглядається в нашій країні на державному рівні, а саме: у «Державній комплексній програмі реформування і розвитку Збройних Сил України на період до 2017 року», затвердженій Указом Президента України від 02 вересня 2013 р. № 479/2013 [3], Статутах Збройних Сил України [2], Наказі Міністра оборони України від 16.07.97 р. № 300 «Про затвердження Положення про військове господарство ЗС України» [1, с. 144] та ін.

З метою виконання поставленого державою навчання у деяких вищих військових навчальних закладах було проведено експериментальну роботу щодо формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності, що визначається нами складною особистісною конструкцією, яка проявляється у свідомому, доцільному, успішному здійсненні системи дій вербального, інтелектуального, дослідницького, творчого, комунікативного та організаторського характеру, котрі надають можливість розробляти та реалізовувати професійно- і суспільнозначущі проекти.

Враховуючи, що переробка чуттєвих даних у свідомості призводить до утворення уявлень та понять в якості форм збереження знань у пам'яті, головним призначенням котрих є організація й регулювання практичної діяльності, зміст професійної підготовки з використанням проектування у військовому вузі спрямовувався на оволодіння курсантами не тільки вузькопрофесійними, специфічними тільки для відповідної навчальної дисципліни та галузі науки практичними вміннями і навичками, а й широким спектром загальнопрофесійних знань, умінь, дій і операцій з отримання та застосування знань у навчальній і фаховій діяльності.

Підвищенню ефективності формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності значно сприяли створення певних психолого-педагогічних умов, а саме: внутрішніх (сформованість мотивів, цінностей військової діяльності, професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок, професійної спрямованості, усвідомлених професійних цілей військового спеціаліста) і зовнішніх (демократизація, гуманізація та особистісна орієнтація освітнього процесу у вищій військовій професійній школі; комплексний компетентнісний підхід до професійного зростання майбутнього військового фахівця; фінансове, матеріально-технічне та кадрове забезпечення педагогічного процесу; наявність системи моніторингу якості професійної підготовленості курсантів; реалізація внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків; використання широкого спектру освітніх технологій (активного, контекстного, проблемного навчання, інформаційних технологій, технологій проектування тощо).

Найбільшу складність в умовах навчального процесу ВВНЗу засвідчила реалізація колективних проектів курсантів, докорінна різниця між якими й діяльністю класної групи пояснювалася чіткою регламентацією аудиторних дій, вимог навчальної програми й правил поведінки, встановленими у військовому вищому закладі, заборонами і недостатнім стимулюванням з боку викладачів тощо. Керування колективними проектами курсантів вимагало від викладачів поглиблених фахових знань, особливих педагогічних здібностей, умінь і бажання створювати психологічно комфортні для учасників проекту групи із врахуванням їх компетентнісної коплементарності, особистісної сумісності, конструктивним лідерство, виключенням непродуктивного домінування та зверхньосних стосунків.

Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило доцільність виокремлення у навчальному процесі військового вузу певних організаційно-педагогічних аспектів процесу формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності, а саме: а) застосування науково-методологічного підґрунтя комплексу

компетентнісного, системного та функціонального педагогічних підходів при реалізації означеного процесу та формуванні відповідних професійних здібностей і особистісних якостей; б) використання функціональності педагогічних принципів формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу та концептуальних положень проектування для становлення й зростання професіоналізму офіцерів служб тилу; в) організацію навчально-методичного забезпечення означеного процесу для можливості інтегрального цілепокладання фінансово-економічного, військово-технічного, військово-господарського, інформаційно-комп'ютерного, командирського, загальноуправлінського й психолого-педагогічного напрямів підготовки з метою підвищення рівня результативності та оптимізації ефективності їх взаємодії; г) дієвість систематичного підвищення професійної кваліфікації науково-педагогічних працівників у напрямках оптимізації удосконалення фахової компетентності, проектування, самоосвіти та самовдосконалення тощо.

Література

1. Наказ Міністра оборони України від 16.07.97 р. № 300 «Про затвердження Положення про військово господарство ЗС України». – К. : Вид-во «ВАРТА», 1998. – 248 с.
2. Статути Збройних Сил України. – К. : ЗАТ «ВІПОЛ», 2004. – 499 с.
3. [Указ Президента Украины № 479/2013](http://www.president.gov.ua/ru/documents/16025.html) [Електронний ресурс]. – Режим доступа: www.president.gov.ua/ru/documents/16025.html. – Название с экрана.

ШАЛИГІНА Наталя

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРІВ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНИХ ШТАБІВ: СУТНІСТЬ, СТАН СФОРМОВАНOSTІ, ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Специфіка професійної діяльності офіцерів багатонаціональних штабів під час міжнародних операцій з підтримання миру і безпеки передбачає постійні контакти, співробітництво, спільну діяльність та узгоджену взаємодію у чітко регламентованих або особливо важких умовах. Саме тому, серед пріоритетних завдань сучасної військової освіти є не тільки забезпечення якісної фахової підготовки, але й формування високого рівня комунікативної компетентності військових фахівців.

Комунікативна компетентність офіцера багатонаціонального штабу – це складна інтегративна професійно важлива якість особистості, яка проявляється у здатності і готовності встановлювати, підтримувати і розвивати ефективну міжособистісну взаємодію у різноманітних професійних ситуаціях під час службово-ділового спілкування.

Службово-ділове спілкування офіцерів багатонаціональних штабів – це складова їх професійного спілкування, яка забезпечує організацію ефективної міжособистісної та особистісно-групової взаємодії з метою розв'язання професійних завдань. До основних видів службово-ділового спілкування під час міжнародних операцій з підтримання миру і безпеки належать брифінги (наради, інструктажі), офіційні та робочі зустрічі, переговори, ділові бесіди та телефонні розмови.

На сьогоднішній день під час військово-професійної підготовки офіцерів до участі у міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки недостатня увага приділяється розвитку їх комунікативної компетентності, необхідної для успішного вирішення професійно спрямованих завдань в умовах іншомовного полікультурного середовища.

Комунікативна компетентність офіцера багатонаціонального штабу складається з таких компонентів: *мотиваційно-особистісного, поведінково-діяльнісного, соціокультурного та іншомовного*. Дані констатувального етапу педагогічного експерименту, проведеного під час курсу “Офіцер багатонаціонального штабу (для участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки та антитерористичних операціях)” у навчально-науковому центрі міжнародної миротворчої діяльності Національного університету оборони України ім. Івана Черняхівського, свідчать про недостатній рівень сформованості усіх компонентів у структурі комунікативної компетентності офіцерів.

Так, з-поміж 24 респондентів 75% оцінили свій рівень підготовленості до службово-ділового спілкування як “задовільний”, 12.5% – як “достатній” і лише 12.5% – як “високий”. Офіцерам також було запропоновано оцінити свій рівень підготовленості до службово-ділового спілкування в англomовному полікультурному професійному середовищі. 16.7% респондентів оцінили свій рівень як “низький”, 70.9% – як “задовільний” та лише 12.4% – як “задовільний”. Переважна частина опитаних офіцерів (понад 90%) вказали про необхідність удосконалення психологічної та мовної підготовки майбутніх офіцерів багатонаціональних штабів до службово-ділової взаємодії.

Дані констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили, що більшість офіцерів недостатньо добре володіють знаннями особливостей проведення брифінгів (48% – низький рівень, 31% – задовільний рівень, 13% – достатній, 8% – високий), стратегій переговорного процесу (16,7% – низький, 41,7% – задовільний, 41,7% – достатній), тактик переговорного процесу (12,5% – низький, 50% – задовільний, 33,3% – достатній, 4,2% – високий), основних етапів переговорного процесу (16,7% – низький, 41,7% – задовільний, 37,5% – достатній, 4,2% – високий), різних комунікативних технік (8,3% – низький, 41,7% – задовільний, 41,7% – достатній, 8,3% – високий), норм і етикетних формул службово-ділового спілкування (4,2% – низький, 50% – задовільний, 33,3% – достатній, 12,5% – високий), соціокультурних норм і правил поведінки та спілкування з іноземцями (4,2% – низький, 54,2% – задовільний, 29,2% – достатній, 12,5 – високий).

На нашу думку, з метою оптимізації процесу комунікативної підготовки офіцерів багатонаціональних штабів до курсу “Офіцер багатонаціонального штабу (для участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки та антитерористичних операціях)” необхідно включити дисципліну “Основи службово-ділового спілкування”, основними цілями якої є ознайомлення слухачів із теоретичними знаннями про основні закони, принципи та засоби службово-ділового спілкування; практичне оволодіння офіцерами уміннями і навичками проведення основних видів службово-ділової взаємодії (брифінги, військові переговори, ділові бесіди, телефонні розмови); підвищення рівня практичного володіння англійською мовою для професійного та службово-ділового спілкування.

Найбільш ефективною формою організації вивчення дисципліни “Основи службово-ділового спілкування” є практичні заняття. Ми пропонуємо здійснювати вивчення кожної теми дисципліни у три етапи: теоретичний, практичний та продуктивний. На етапі теоретичного опрацювання матеріалу основними методами навчання є самостійна робота слухачів з навчально-методичними матеріалами (розробленими для вивчення дисципліни), виконання завдань та перевірочних тестів на визначення рівня засвоєння слухачами теоретичного матеріалу. Найбільш ефективними методами реалізації цілей навчання під час практичного блоку ми вважаємо виконання та аналіз практичних завдань, аналіз практичних професійно-орієнтованих комунікативних ситуацій, перегляд та обговорення відеоматеріалів, тренінги, виконання психологічних та діагностичних тестів, спрямованих на дослідження особистісних характеристик та комунікативних умінь слухачів під час службово-ділового спілкування. На продуктивному етапі основними методами навчання є ділові ігри, метод кейсів, метод “круглого столу”, метод презентацій.

Отже, дані констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили необхідність подальшого дослідження педагогічних умов, моделі та методики розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військово-професійної підготовки до участі в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки.

ШАПРАН Ольга

ПІДПРИЄМНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЯК ЗАПОРУКА ЖИТТЄВОГО УСПІХУ

Сьогодні державна політика в галузі освіти спрямована на створення відповідних умов для розвитку особистості громадян України, їх творчої самореалізації, оновлення змісту

освіти відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки. Поняття «компетентнісний підхід» є провідною концепцією підготовки фахівця нового типу. Майже кожне наукове дослідження базується на компетентнісному підході, який передбачає комплексне формування знань, умінь, навичок і набуття професійного досвіду особистістю та вступає у протиріччя з традиційною знанневою парадигмою. Отже, компетентнісна підготовка майбутніх фахівців набуває дедалі вагомішого статусу.

Сьогодні провідною формою господарювання стає підприємництво як вид виробничо-торгівельної діяльності, надання споживчих послуг, що характеризується свободою вибору й інноваційністю, орієнтацією на досягнення комерційного зиску. Сучасні умови глобалізації вимагають нового формату взаємодії навчального закладу та галузей економіки, практичної зорієнтованості освітнього процесу. Необхідність розвитку середнього і малого бізнесу з метою покращення економічної ситуації в Україні спричиняють підготовку у вищих навчальних закладах фахівців із сформованою підприємницькою компетентністю.

Суттєві соціально-економічні трансформації в Україні, імплементація Закону України «Про вищу освіту», Національної рамки кваліфікацій спонукають освітянську спільноту до створення ефективного науково-термінологічного апарату компетентнісного підходу, визначення сутнісних ознак і структури різновидів компетентності, зокрема і підприємницької.

Окремі аспекти формування підприємницької компетентності розглядаються в працях таких сучасних дослідників як О. Белан, Ю. Білова, В. Морозова, Г. Назаренко, О. Сулаєва, А. Чернявський та ін. Однак, ці та інші автори відмічають відсутність чіткого понятійного апарату досліджуваної дефініції. Більшість науковців єдині у поглядах на підприємницьку компетентність як інтегральну якість особистості, що не суперечить основним позиціям компетентнісного підходу. З'ясовано, що під цим терміном дослідники розуміють якості особистості, володіння якими допомагає успішно розв'язувати певні бізнес-завдання і домагатися високих результатів, здатність і готовність ефективно здійснювати підприємницьку діяльність.

Однак, із деякими позиціями науковців можна посперечатися. Наприклад, що підприємницька компетентність є суперечливим процесом, або акцентуванні уваги лише на проектній компетентності та її співвідношенні з соціальною відповідальністю при визначенні сутності досліджуваної дефініції тощо. Крім того, різні автори відносять підприємницьку компетентність до складу загальнокультурної компетентності (А. Чернявський), ключових компетентностей (Г. Назаренко), професійної компетентності (О. Сулаєва). Вважаємо, що підприємницька компетентність входить до складу саме професійної компетентності майбутніх економістів.

Чіткість понятійно-термінологічного апарату досягається завдяки усвідомленню основних ознак досліджуваної категорії та її структури. Зробимо спробу з'ясувати основні особистісно-професійні якості майбутніх економістів та структуру їх підприємницької компетентності.

Зрозуміло, що конкурентоспроможність майбутнього економіста на ринку праці, в першу чергу, перебуває у залежності від якості оволодіння сучасними економічними теоріями, ступеня економічної поінформованості, вміння аналітично мислити в категоріальній системі ринкової економіки, вміння орієнтуватися у проблемній фаховій ситуації та швидко її розв'язувати. Змістом діяльності компетентного економіста стає здійснення заходів щодо забезпечення режиму економії; врахування напрямів розвитку підприємства; перспективних економічних тенденцій; визначення пріоритетних напрямів роботи (у галузі фінансів, податків, ревізії й аудиту); попередження збитків і непродуктивних витрат тощо. Серед особистісних характеристик майбутнього економіста доцільно виокремити чесність і порядність, відповідальність, комунікабельність, наполегливість, виробничу дисципліну й організованість, упевненість у собі тощо.

При визначенні структури підприємницької компетентності, на нашу думку, повинна враховуватися структура професійної компетентності і специфічні особливості

підприємницької діяльності. Складовими підприємницької компетентності є такі її різновиди як: *акмеологічна, проектна, економічна, інформаційно-комунікативна, організаційно-управлінська, особистісна*. У структурі підприємницької компетентності майбутніх економістів виокремлюємо компоненти: *ціннісно-мотиваційний* (внутрішні мотиви, що спонукають особистість до підприємницької діяльності), *когнітивний* (сукупність знань теоретичного і технологічного характеру), *процесуальний* (формування навичок і вмінь, розвиток досвіду підприємницької діяльності) і *оціночно-результативний* (рефлексія, розвиток власних здатностей).

У підсумку сформулюємо визначення поняття «*підприємницька компетентність майбутніх економістів*» як інтегративної якості, що проявляється в мотивованій здатності до економічних перетворень і успішного розв'язання бізнес-завдань, готовності до реалізації особистісного потенціалу в процесі підприємницької діяльності, заснованій на знаннях і набутому професійному досвіді.

ШАПРАН Юрій

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Національна система вищої педагогічної освіти зорієнтована на розвиток професійно значущих якостей майбутніх учителів, що спонукає до впровадження компетентнісного підходу у практику роботи вищих навчальних закладів. Із метою перевірки ефективності процесу професійного становлення педагогічних кадрів постає нагальна потреба у використанні дієвого діагностичного інструментарію.

Специфіку педагогічної діагностики варто розглядати у якості процесу розпізнавання досліджуваних явищ і визначення їх рівня розвитку на підґрунті використання необхідних для цього методик. Педагогічна діагностика, як система методів і засобів вимірювання професійної компетентності студентів педагогічного університету надає інформацію щодо наявності прогалин у навчальному процесі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання.

Окремі аспекти діагностики професійної компетентності майбутніх педагогів розглядаються в працях О. Войтовської, М. Інкова, Н. Калініної, Л. Катаєвої, І. Кузнецової, М. Науменко, Т. Носової, О. Полянської, О. Браславської, В. Урського, В. Шадрикова та ін. Наразі існує обмежена кількість публікацій, в яких досліджується проблема комплексної діагностики студентів педагогічних університетів.

Професійна компетентність майбутніх учителів є достатньо багатоаспектним явищем. Вона вміщує ряд складників, що детермінують її структурну специфічність і багатовимірність. Стратегія діагностики професійної компетентності майбутніх учителів передбачає врахування структури досліджуваного феномену, а саме: *мотиваційно-ціннісного* (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації – *ціннісно-орієнтаційна, диференційовано-психологічна компетентності*), *когнітивно-діяльнісного* (оволодіння теоретико-методологічними знаннями, вміннями та навичками – *предметна, стратегічна, методична, інформаційно-технологічна, організаційна*), *особистісно-рефлексивного* (особистісні якості педагога, самопізнання і самоусвідомлення власних професійних можливостей, прагнення до самовдосконалення – *соціально-комунікативна, інноваційно-творча, здоров'язбережувальна, аутопсихологічна*) компонентів.

З метою вимірювання професійної компетентності майбутніх учителів були використані діагностичні методики, які охоплювали всі сторони досліджуваного об'єкта, взаємно доповнювалися, були доступними для використання і не потребували громіздких процедур обробки (тести самооцінки, ситуативні тести, тести розв'язання проблемних завдань, комп'ютерні тести оцінки навчальних досягнень тощо). У результаті проведеного дослідження особлива увага зверталася на використання самодіагностичних методик, що спонукало студентів до здійснення самооцінної діяльності (враховувалися пріоритетні шляхи

особистісного та професійного саморозвитку, забезпечувалася самостійна регуляція процесів самопізнання і самоаналізу).

Діагностування респондентів відбувалося під час педагогічних і навчальних практик невеликою групою компетентних експертів (викладачів-методистів і педагогів-предметників). Із метою удосконалення процесу вимірювання досліджуваного феномену та корекції рівнів сформованості його складових була апробована авторська діагностична методика. Вона враховувала принципи, що використовуються міжнародними компаніями при проведенні інтерв'ю. За допомогою методу інтерв'ю студентам пропонувалося проаналізувати приклади власної навчальної і професійної діяльності, що надавало змогу оцінити рівень розвитку відповідних компетентностей. Окрім того імітувалися типові професійні ситуації, в які занурювалися респонденти. Вони вимушені були моделювати власні поведінкові реакції, що виступали позитивними або негативними проявами індикаторів компетентностей. Методика передбачала постановку різних видів запитань, що виявляли рівні прояву діагностованих компетентностей: відкриті запитання (Хто? Чому? Яким чином? Що?); спеціальні (Який результат Ви отримали? Що відбулось згодом? Що Вас спонукало?); порівняльні (Порівняйте власні знання із знаннями колег; Як Ви оцінюєте власні перспективи у порівнянні з іншими?); поведінкові (Яких результатів Ви досягли після використання цієї стратегії? До яких наслідків це призвело? Під час упровадження інновацій який опір Ви зустріли? Яким чином Ви його подолали?); зворотнього зв'язку (Яка була зворотня реакція після планування цього заходу? Якого досвіду Ви набули після цього? Як його використовували у подальшій діяльності?). При діагностуванні увага акцентувалася на досвід, який набули студенти під час проходження педагогічних і виробничих практик.

Із урахуванням критеріїв та прояву показників пропонується виділяти *професійно-творчий* (суттєве переважання позитивних поведінкових індикаторів), *частково-пошуковий* (наявність добре виражених позитивних і деяких негативних) і *репродуктивний* (превалювання негативних індикаторів над позитивними) рівні професійної компетентності майбутніх учителів.

Отже, науково-методична обґрунтованість діагностичних процедур вимірювання професійної компетентності вчителів покликана забезпечувати оперативність і динамізм управління системою професійної підготовки, своєчасне виявлення можливих деформацій і їх коригування у процесі особистісно-професійного розвитку.

ЯГУПОВ Василь

СУБЪЕКТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Понятия субъект, субъектность и профессиональная субъектность непосредственно касаются каждого педагога, а также связаны и обусловлены между собою. Как показывают результаты анализа научных исследований, исследователи используют понятие «субъектность», когда говорят о некотором свойстве (-ах) субъекта, но только о сущностном его свойстве, которое принципиально отличает его от объектов и даже от других субъектов, – свойстве, наличие которого и делает субъекта тем, кем он является. Такое свойство традиционно называется качеством. Следовательно, субъектность – это качественная сторона обозначения проявлений субъекта, в нашем случае педагога. Поэтому необходимо говорить о субъектности субъекта – любого педагога, т.е. без субъекта педагогической деятельности нет и профессиональной субъектности педагога.

В тоже время результаты обобщения имеющихся в науке взглядов по проблеме субъектности разных специалистов дают возможность выделить различные подходы к раскрытию сущности понятия «субъектность», которые желателен учитывать при обосновании профессиональной субъектности педагогов. Например, субъектность: свойство личности, которое проявляется в отношении человека к себе как к деятелю (Г.М. Анохина,

Е.Н. Волкова, С.Д. Дерябо и др.); высшая форма регуляции поведения человека как социального существа, активное проявление его способностей и деятельного отношения к окружающей действительности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, А.К. Осницкий и др.); центральное образование человеческой субъективности, как привнесение в процесс познания и деятельности конкретного человека субъективного (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, В.И. Гинецинский); способ и важная предпосылка личностно-профессионального развития человека (Г.И. Аксенова, А.А. Бодалев, В.Г. Деев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Осёдло, В.А. Пономаренко, И.В. Сыромятников и др.); интегративное личностное качество (А.А. Деркач, Г.А. Миронов, В.М. Ченгаев и др.); интегративное профессионально важное качество (В.В. Ягупов).

Эти подходы, на первый взгляд, отличаются. Но на самом деле только дополняют, уточняют и совершенствуют сущность и содержание понятия «субъектность» и дают возможность обосновать понятие «профессиональная субъектность» относительно педагога. Можно выделить ведущие характеристики профессиональной субъектности педагога: ценностная мотивированность действий, поступков, поведения и в целом деятельности, что демонстрирует причинную обусловленность педагогической деятельности; активность, отражающая способность педагога как субъекта деятельности к осознанным целенаправленным действиям для достижения поставленных целей педагогической деятельности; способность к рефлексии и самое главное — к саморефлексии; осознанная модальность, что проявляется в понимании педагогами как субъектами педагогической деятельности собственных личностных, профессиональных и субъектных особенностей в сравнении с другими людьми и специалистами; вариативность, которая характеризует возможность педагога осознанно выбирать средства педагогической деятельности. Из названных компонентов активность, ценностно-мотивационная обусловленность педагогической деятельности и способность к рефлексии и саморефлексии представляют вариативную часть структуры профессиональной субъектности педагога, поскольку являются динамичными, имеют свойство к формированию, изменению, развитию и совершенствованию. Именно наличие этих компонентов делает профессиональную компетентность педагога завершённой, «способной» к её актуализации в педагогической деятельности, а также к самосовершенствованию педагога в педагогической деятельности.

В исследовании профессиональной субъектности педагогов решающим является методологическое положение С.Л. Рубинштейна об исходности действенного, практического соотношения человека и мира, что является методологической основой анализа любой субъектности человека, в т.ч. и профессиональной. Он рассматривая соотношение понятий «субъект – деятельность» постепенно пришел к постановке проблемы человека как субъекта этой деятельности. Он выдвинул и развил систему идей субъектно-деятельностного направления в психологии. В осознании и обосновании профессиональной субъектности педагогов важными являются следующие теоретические обобщения и общие характеристики деятельности, которые сформулировал С.Л. Рубинштейн [4]: *деятельность субъектна*, она принадлежит человеку, т.е. она не может быть бессубъектной – выделение субъекта деятельности, в нашем случае – педагога; деятельность осуществляется, как правило, в условиях совместной деятельности субъектов, т.е. система образования невозможна без совместной деятельности педагогов и учеников, которые являются соответственно субъектами педагогической и учебной деятельности; педагогическая деятельность предполагает взаимодействие субъекта с субъектом – педагога и студента, т.е. педагогическая деятельность всегда предметная, содержательная и межсубъектная; педагогическая деятельность сознательная, целенаправленная, созидательная и гуманная, всегда творческая, имеет автономный характер. Соответственно, его профессиональная субъектность также в этой деятельности проявляется, развивается и совершенствуется.

Профессиональная субъектность педагога – это его *интегральное профессионально важное качество*, которое основывается на его позитивном отношении к педагогической

деятельности и к обучающимся, позитивном самоотношении к самому себе как субъекту педагогической деятельности в системе образования, на результатах рефлексии, саморефлексии и признании у себя деятельных, активно-преобразующих целенаправленных возможностей и способностей для самоактуализации в педагогической сфере, и определяет его интегральную способность к самодетерминации и саморегулированию в педагогической деятельности в соответствии с внешними и внутренними критериями эффективности своей деятельности как субъекта педагогической деятельности.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн / Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

АФАНАСЕНКО Лариса

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМ РОЗВИВАЛЬНИХ ВПЛИВІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-АГРАРІЯ

Зміст професійної аграрної освіти як цілісної структури формування фахівця зумовлює необхідність органічного поєднання навчальних занять та соціально-психологічних технологій. Забезпечення відповідних умов підвищує позитивний рівень соціальної взаємодії студентів, працездатність, навчально-професійну мотивацію, знижує рівень тривожності та має особистісно-орієнтоване спрямування [3]. До комплексу особистісно-орієнтованих технологій професійного навчання увійшли ігрові методи (ділові, інтерактивні, ігрові проблемні ситуації та ін.) [2].

Аналізуючи особливості професійного навчання студентів аграрного напрямку, В. Бубенцов зазначив, що інтерактивні ігри являються умовою розвитку професійної самоідентифікації майбутнього аграрія. Дані технології направлені на розвиток сільськогосподарського інтересу та вироблення власної усталеної позиції студента-аграрія відносно майбутньої професійної діяльності [1]. Цей процес відбувається завдяки ціннісно-осмисленому засвоєнню знань студентом, формування професійних сільськогосподарських установок трансформованих в соціально-направлену аграрну професійну діяльність. Насиченість ігрових занять проблемними ситуаціями оптимізує процес формування комунікативних умінь студента-аграрія. Як зазначає Н. Волкова, основними діалогічно-дискусійними технологіями навчання студента професійної комунікації є діалог (безпосередній та опосередкований), диспут, дискусія, «мозкова атака» [2]. Створення «діалогічного простору» професійного навчання студентів аграрного профілю є умовою формування навиків міжособистісного спілкування, до яких належать оволодіння засобами спілкування, уміння аргументувати власну думку, аналізувати і прогнозувати дії співрозмовника, оволодіння технікою активного слухання, постановки питань, регуляції емоційного напруження.

Таким чином, обґрунтування умов фахової підготовки спеціаліста-аграрія допомогло визначити комплексний підхід соціально-психологічних технологій навчання з урахуванням наступних критеріїв [1; 2]:

- цілісності сприймання в широкій соціальній перспективі власної професійної активності (формування професійного образу «Я»);
- позитивного відношення до вибраної аграрної професії (формування образу професії);
- усвідомлення в системі професійного інтересу та мотивації (формування навчально-професійної мотивації);

- усвідомлення значимості професійних знань в аспекті особистісного (духовно-морального) розвитку та власного професійного росту (формування професійної орієнтації);
- активізація професіоналізму як майбутнього фахівця у галузі агропромислового комплексу (формування професійних компетенцій).

Для реалізації вищезазначених критеріїв в основі розвивальних впливів застосовується система тренінгових занять професійного розвитку. Практика доводить, що даний метод в аспекті професійного навчання збагачує особистісний потенціал суб'єкта діяльності і спрямований на вирішення наступних завдань:

- засвоєння та розширення знань про професійну діяльність;
- формування навчально-професійної мотивації;
- розвиток професійних компетенцій;
- розвиток професійно значущих якостей, необхідних в майбутньому спеціалісту-аграрію.

У процесі впровадження психологічних технологій професійної підготовки майбутнього фахівця важливу роль відіграють проєктивні методи, зокрема метод психомалюнків [3]. Щоденне виконання психомалюнків може бути використаним для контролю і за груповим процесом, і за особистісними змінами студентів, відображаючи результативність навчання й ті емоційні навантаження, яких вони зазнають. Безперечно, визначення й контроль групової взаємодії є значущим для ефективності групового навчання. На наш погляд, доречно використання методів невербальної взаємодії, головними функціями яких є зближення студентів, взаємопізнання, експлікація (роз'яснення) таких проявів психіки особистості, які важко вербалізувати. Основою даних методів є психогімнастика. Психогімнастичні та пантомімічні вправи, які можна застосовувати у процесі навчання, пропонує Т. Яценко [3, с. 156]:

- вправи загального характеру;
- типові професійні конфліктні ситуації;
- ставлення до групи;
- ставлення до себе.

Отже, поєднання навчальних занять та соціально-психологічних технологій в рамках професійного навчання спрямовано на усвідомлення студентом специфіки аграрної діяльності та рольової позиції, формування професійного образу «Я» та подальших професійних планів.

Література

1. Бубенцов В. П. Развитие профессионального сельскохозяйственного интереса студентов аграрного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Бубенцов Владимир Петрович ; Моск. гос. агроинженер. ун-т им. В. П. Горячкина. – М., 2004. – 286 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 301 с.
3. Яценко Т. С. Теорія та практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання / Т. С. Яценко – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

БЕРЕЗОВА Людмила

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСТРУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ

Творче мислення – це пошук і відкриття нового. Для творчої роботи необхідно володіти здатністю самостійно і критично мислити, проникати в сутність предметів і явищ, бути допитливим, що в значній мірі забезпечує продуктивність розумової діяльності.

Продуктивне мислення – це один з видів мислення, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в самій пізнавальній діяльності щодо його утворення. Продуктивне мислення характеризується високою новизною свого продукту,

своєрідністю його отримання; суттєвим впливом на розумовий розвиток. Продуктивне мислення забезпечує самостійність розв'язання нових завдань, глибоке засвоєння знань, швидкий темп їх оволодіння та перенесення у відносно нові умови. Головною ознакою творчого мислення є можливість отримання нових знань у самому процесі, тобто спонтанно, а не шляхом запозичання їх ззовні.

Уже накопичено теоретичний досвід вивчення творчої діяльності учнів, які здійснюють цю діяльність шляхом вирішення різних творчих, або як їх називають деякі дослідники (Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін), проблемних задач. Розробки цих авторів, а також інших, наприклад, Г.С. Костюка, Л.Л. Гурової, Є.О. Мілеряна дають можливість розглядати діяльність, спрямовану на вирішення нових завдань, як важливу форму підготовки учнів до творчості, як форму творчої діяльності.

Проблема розвитку творчого мислення перебуває в центрі уваги багатьох вчених протягом усього розвитку психолого-педагогічної науки про творчість та розроблені базові поняття, пов'язані з творчістю, описані види і процесуальні риси творчої діяльності, вивчені окремі механізми її здійснення (Г. Армстронг, М. Вертгеймер, Л.С. Виготський, Дж. Гілфорд, О.С. Єрмакова, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, А. Осборн, Я.О. Пономарьов, Р.О. Пономарьова-Семенова, С.Л. Рубінштейн, Е. Торренс, М.Г. Ярошевський та ін.).

Творча задача, як зазначає В.О. Моляко, є чи повністю новою, незнайомою для суб'єкта, чи меншою мірою, містить значну новизну, що і визначає розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу рішення.

Задачі, питання і практичні завдання – це ефективний дидактичний засіб, який активізує творчу діяльність суб'єктів, а особливо якщо вони є проблемними, точніше в їхньому змісті закладені протиріччя. Протиріччя можуть бути інформаційно-пізнавальними, протиріччя процесу пізнання чи логічними.

Досить часто конструктивна активність починається із знаходження протиріччя. Помічати протиріччя здатен не кожен, а лише той, хто готовий до цього. У таких людей є необхідні вміння і знання про ту сферу, в якій існує протиріччя, у них достатньою мірою розвинені здібності – тобто сформована відповідна готовність. Геніальні люди, які вміють помічати протиріччя у довколишньому світі, якраз і стають винахідниками ідей у тій чи іншій сфері творчості: соціальній, педагогічній, науковій, технічній, художній тощо [5].

Якщо виходити із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, то слід мати на увазі, що конструктивне мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями [4].

Конструктивне мислення спрямоване і на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, - взагалі актуальної інформаційної структури - на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії - з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов [6].

Процес формування конструктивного мислення може бути представлений у трьох рівнях: дошкільний, шкільний, вузівський, професійний. Третій рівень характеризується високим професіоналізмом, майстерністю, умінням самостійно прогнозувати, будувати й радикально вирішувати завдання. Підприємствам, потрібні кваліфіковані працівники для того, щоб бути конкурентоздатними.

У цей час більше приділяється уваги творчому навчанню, що називають альтернативним підходом до пізнання. Саме такий підхід до навчання одержав розвиток у теоріях конструктивізму, які вказують, що активна позиція людини та, у якій людина сам створює структури свого інтелекту.

Процес формування професійного конструктивного мислення безперервний протягом всієї життєдіяльності.

Будь-яка творча діяльність вимагає високого рівня сформованості професійного конструктивного мислення на підставі міцних стереотипів діяльності. Фахівці із розвиненим на належному рівні конструктивним мисленням ідуть у ногу з часом, дивляться в майбутнє, проявляють готовність до того, щоб правильно оцінити й використати передовий досвід, творчо його переробивши та збагативши власними самостійними знахідками.

Література

1. Гурова Л.П. Психологический анализ решения задач / Л.П. Гурова. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 627с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М., 1975. – 304 с.
3. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В.О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
4. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
5. Третяк Т.М. Конструктивне мислення учнів / Т.М. Третяк // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 64-67.
6. Третяк Т.М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості / Т.М. Третяк // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 18-20.

БОРХОВИЧ Світлана

ПОНЯТТЯ «МОРАЛЬ» В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ

Звертання до проблеми моралі і морального виховання визначена тією виключно драматичною картиною в різних сферах дитинства і всього суспільства в цілому. Сьогодні як ніколи стають актуальними слова К.Д. Ушинського про те, що «головне завдання виховання складає вплив моральний» [цит. по 1, с.40].

Складовими моралі, на думку С.У. Гончаренка, є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини), моральні відносини, моральна свідомість [2, с.216]. Цю думку розширюють і заглиблюють автори «Енциклопедії освіти», які вважають категоріями моралі моральне почуття (постійне емоційне відчуття, переживання реальних моральних відносин і взаємодій), моральну свідомість (знання моральних категорій, норм, принципів, усвідомлення своєї ролі й місця в суспільстві), моральне мислення (процес постійного накопичення і осмислення моральних фактів, ставлень і ситуацій, їх аналіз і оцінка, прийняття моральних рішень, здійснення відповідних виборів) і моральну волю (єдність морального почуття і свідомої непохитної рішучості здійснити свої моральні переконання в житті) [3, с. 523].

Визначальною базовою категорією моралі, на думку авторів, є поняття морального почуття, за якого цінності моралі перетворюються на суб'єктивну моральність лише завдяки їх почуттєвому засвоєнню дитиною, адже моральність для дитини, насамперед, це живе почуття, реальний стан і переживання глибокого задоволення чи, навпаки, дискомфорту, страждань, фізичної відрази, самосуду і гіркою розчарування. Завдяки почуттям, моральна свідомість набуває морального сенсу. Моральне мислення, продовжують свою думку дослідники, – це суб'єктивна рушійна сила розвиненої моральності. Моральність особистості складається із суб'єктивно засвоєних моральних принципів і цінностей, якими вона керується в системі відносин і безперервно діючого морального мислення.

Автори визначають, що моральні почуття, свідомість і мислення є основою і стимулом прояву моральної волі, без неї не існує справжньої моральності особистості. Вони вибудовують ланцюжок моральної поведінки особистості: життєва ситуація – народжене нею морально-почуттєве переживання – моральне осмислення ситуації і мотивів поведінки, вибір і приймання рішень – вольовий стимул – вчинок. Педагоги-науковці роблять висновок, що вищим рівнем моральної поведінки, мірою моральної стійкості людини є свідоме

володіння собою, збереження твердості, вірності моральним переконанням, особливо в кризових та екстремальних ситуаціях.

Особливу увагу привертає думка авторів «Педагогічного енциклопедичного словника» про те, що мораль не є останньою вищою духовною реальністю людини. Вища мета людської діяльності, названа в стародавній філософії благом, осмислюються в історії культури як всесвітній розум, єдиний Бог, особисте щастя і т.д. По відношенню до вищого блага мораль виступає сполучною ланкою між ним і людьми, але її, звичайно, не можна відносити тільки до засобів досягнення вищої мети, тому що мораль також безпосередньо входить у зміст вищого блага, як і чеснота веде людину до щастя, але й саме щастя не мислимо без неї, тобто чеснота є шлях до щастя і суттєвий елемент щастя [4, с. 149].

Цікаву думку стосовно зв'язка моралі і цінностей висловив С.У. Гончаренко: «Норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної соціальної спільноти чи індивіда, орієнтує їх у світі цінностей» [5, с.216]. М.Й. Боришевський вказує на зв'язок понять «духовність», «цінності», «моральність»: «одиницею виміру духовності є ціннісні орієнтації, що безпосередньо пов'язані з моральністю» [6, с.51].

В.І. Слободчиков і Є.І. Ісаєв пов'язують духовність і моральність. «Говорячи про духовність, - пишуть дослідники, - ми маємо на увазі, насамперед, його моральний лад, здатність керуватися у своїй поведінці вищими цінностями соціальної, суспільного життя, слідування ідеалам істини, добра і краси ... Духовне життя людини завжди звернене до іншого, до суспільства, до роду людського. Людина духовна в тій мірі, в якій вона діє відповідно до вищих моральних цінностей людської спільноти, здатна чинити відповідно до них. Моральність є одне з вимірів духовності людини» [цит. по 7]. У найвищій ступені духовність людини, на думку дослідників, виявляє себе і стає способом його життя, коли для людини відкриваються його особисті стосунки з Богом, вищої Основою буття всього сутнього.

За нашим переконанням, моралі не існує без світоглядної підстави. Кожний світогляд припускає наявність цілісної, ієрархічно вибудованої, логічно несуперечливої картини світу і відповідної їй системи відносин людини до всіх об'єктів і явищ дійсності - системи моралі і її норм. Картина світу являє когнітивний, інтелектуальний аспект світогляду, а система моралі - емоційно-оцінний і діяльнісний. Система моралі фактично є частиною світогляду певного типу, його практичним компонентом і способом утвердження в дійсності. Світогляд без системи моралі - абстракція, як і система моралі без світоглядного підстави.

Таким чином, мораль і моральне виховання сьогодні повинно розглядати як особливо актуальне педагогічне завдання, яке неможливо вирішити в рамках безрелігійного світогляду.

Література

1. Петракова Т.И. Цель и объект духовно-нравственного воспитания. Заметки о религиозном образовании Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. № 2, 2008, с. 40–57 (рос.)
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 2008. - № 2. – с.49-57
7. Георгий (Шестун), игумен. Сопряжение понятий «нравственность» и «духовность» в рамках православной традиции / Электронный ресурс – [Режим доступа] - <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37926.php>

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ПРАЦІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ – ВИМОГА ЧАСУ

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки є проблема ціннісних орієнтацій молоді. Ця тема достатньо складна та включає дослідження багатьох аспектів. Ціннісне ставлення до праці є важливою складовою змісту виховання особистості. Сучасний стан складних динамічних відносин у суспільстві вимагає зміни пріоритетів, переосмислення завдань освіти та виховання молоді. Утвердження людини як найвищої цінності зумовлює потребу формування її ціннісної сфери.

Професійне становлення студентської молоді безпосередньо залежить від її ціннісних пріоритетів. Система цінностей, яка склалась у людини протягом життя, спонукає її до дії, стає головним орієнтиром у житті, особливо у виборі діяльності. На становлення цінностей сучасної особистості впливають багато факторів: оточуюча дійсність, виховання, моральні, етичні, економічні та політичні суспільні відносини.

Питання виховання у молоді ціннісного ставлення до праці, в тому числі й до сільськогосподарської праці, досліджували як класики педагогіки (К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, О. Духнович), так і сучасні дослідники-педагоги (В. Андрущенко, А. Вихрущ, А. Нісімчук, В. Струманський, Б. Ступарик та ін.).

К. Ушинський підкреслював провідну роль «науки господарювання» й необхідність підпорядкування освіти її формуванню [1, с. 35]. На його думку, виховання має невтомно дбати, щоб, з одного боку, відкрити вихованцеві можливість знайти собі корисну працю в світі, а з другого - прищепити йому невтомну жадобу до праці. Виходячи з принципу народності виховання, вчений вважав, що праця, господарська діяльність є основою і джерелом морального, розумового і фізичного вдосконалення людини.

О. Духнович радив підходити до праці як до важливого засобу фізичного й інтелектуального розвитку. Особливе місце у господарській діяльності він відводив землеробству, яке має бути для людини «природною вправою» [2, с. 46].

У виховному процесі в вищих аграрних навчальних закладах виховання, головним аспектом якого є формування ціннісного ставлення до праці, відіграє вагомий роль. Сучасному агропромислому комплексу потрібний високоосвічений фахівець, який здатний ефективно впроваджувати новітні технології, бути справжнім господарем на рідній землі. У зв'язку з цим особливого значення набуває ціннісне ставлення до сільськогосподарської праці, яке орієнтує фахівця агропромислового комплексу на ефект своїх досягнень. Ціннісне ставлення до праці є визначальною складовою змісту виховання особистості, що спрямована на формування в неї розуміння значущості праці як джерела саморозвитку та самовдосконалення.

При формуванні ціннісного ставлення до сільськогосподарської праці у студентів потрібно звертати увагу на осмислення наукових і прикладних засад виховання студентів-аграріїв, визначенні його суті, цілей і завдань, обґрунтуванні ефективних принципів, засобів та методів.

Щоб виховати у студентів вищих аграрних навчальних закладів повагу і любов до сільськогосподарської праці, необхідне не лише вправляння в трудовій діяльності протягом тривалого часу, а й виховання кращими зразками творчості, за допомогою яких особистість засвоює кращі культурно-моральні орієнтації: усною народною творчістю, художньою українською та зарубіжною літературами, мистецтвом. Величезна кількість важливих думок щодо виховання знайшла розкриття в жанрах фольклору – казках, легендах і переказах, прислів'ях та приказках, баладах і думах, загадках тощо.

Ціннісне ставлення до сільськогосподарської праці – складний змістовно-синтетичний компонент майбутніх аграріїв, який включає в себе ставлення до праці як однієї з важливих життєвих потреб, професійної діяльності, почуття задоволеності працею й наявності

сукупності найважливіших моральних якостей, що визначають ставлення до трудової діяльності загалом (працьовитість, відповідальність, охайність і ін.).

Нині виховання ціннісного ставлення до сільськогосподарської праці у вищих аграрних навчальних закладах є актуальним, тому що маючи величезний потенціал та перебуваючи в центрі суспільної уваги, аграрний сектор знаходиться в стані кризи; агропромисловий сектор потребує молодих, освічених, працьовитих фахівців, які з любов'ю та повагою будуть ставитись до своєї професії. Тільки в процесі виховання та набуття умінь та знань у вищому навчальному закладі студенти-аграрії зможуть відчутти задоволення від майбутньої професії та сільськогосподарської праці.

Література:

1. Ушинський К.Д. Вибрані твори: В 2-х т. – К.: Педагогіка, 1989. - Т.1. – 467 с.
2. Духнович О.В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских //Рідна школа. – 1988. - №4. – С.45-58.

DEMIANOVA Yuliya

IMPLEMENTING THE CONCEPT OF INCLUSION IN UKRAINE

Until recently, state social policy in Ukraine had been focused mainly on the segregation and isolation of disabled people. In the past decades, the Ukrainian education system has been slowly moving towards inclusive education at all levels in which students with particular needs are encouraged to participate and prosper to the best of their abilities. This emphasis on inclusion is reflected in the set of national priorities, legislative documents that advocate the rights of the disabled for education and professional development, promote social cohesion, equality of opportunities, and active participation in learning. Thus, increasing social expectations have posed additional challenges to schools, colleges, universities, education authorities, civic organizations in regard to what they can do to achieve the ideals of true inclusion.

Nowadays the term ‘inclusive education’ is being used increasingly in Ukraine and beyond, in social, educational, and research contexts. An inclusive approach to education presumes creating a climate of high expectation for students with particular needs; promoting their success and self-esteem; valuing a broad range of talents, abilities and achievements; promoting a positive appreciation of the diversity of individuals and groups within the Ukrainian society. Implementing the concept of inclusion is not an easy matter. It includes the joint efforts of many people, authorities, and organizations. In this context, the civic organization “All-Ukrainian Parliament of Working-age Disabled People” strives to provide the independence and rights of people with visual impairments to be free from discrimination in Ukraine. Its philosophy is aimed at developing the personality, talents, mental and physical abilities of the individual to their fullest potential; it recognizes the importance of working in partnership to support parents through support groups and family literacy on matters affecting their daily lives; it works to bring together education, health, and social work to provide a more holistic support service for people with visual impairments and their families. Undoubtedly, it is needed to develop increasingly close relationships with other authorities and organizations to maximise the effectiveness in promoting true inclusion. And these relationships must be based on a true partnership with a clear understanding of the contribution that each partner can make towards achieving this goal.

Although there is widespread support for inclusion at a theoretical level, there are also many issues that make the policy of inclusion difficult to implement in Ukraine. We believe that successful inclusion practices depend on restructured educational institutions, administrative support, meaningful professional development related to collaboration and assistive technology, and a more diverse curriculum for training teachers to enable them to use a wider repertoire of practical skills, knowledge, pedagogical approaches, and adequate teaching methods.

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Система особистісних та професійних ціннісних пріоритетів значно підвищує ефективність професійної діяльності. На рівні особистості система професійних цінностей вбудована та функціонує у системі загальнолюдських цінностей і формується пізніше останньої. Тому проблему формування системи професійних цінностей майбутніх психологів слід вивчати і вирішувати у більш широкому ціннісному просторі з урахуванням його еволюцій, інволюцій та деформацій.

У професійній культурі накопичення специфічних цінностей обумовлено досвідом поколінь професіоналів, які виявили й усвідомили типові установки, моделі поведінки, ідеї, пріоритети, стратегії й тактики, що забезпечують особисту ефективність у конкретних діях. Частина особистих цінностей інтегрована у кодекси правил професійної етики, норми організаційних структур, професійні системи покарань, заохочень тощо. Інша частина цінностей неявно присутня як загальнолюдські стандарти взаємодії.

Значна кількість дослідників (М.А. Алексієва, Б.Г. Ананьєв, М.І. Боришевський, Н.І. Іванцев, Н.А. Коваль, С.Д. Максименко, Н.І. Мачурова та ін..) підкреслюють важливість вузівського етапу становлення особистості, сензитивність цього періоду для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, установок.

Формування професійних цінностей у вищих навчальних закладах не повинно носити стихійний характер, а має стати цілеспрямованим процесом, що регулюється організаційно, економічно, методично. Формувати професійні цінності потрібно починати з моменту вступу до вищого навчального закладу і здійснювати цей процес до закінчення вузівського навчання.

Професійна підготовка у вузі не обмежується передачею певної суми знань і формуванням професійних навичок. Вона має тісний зв'язок з професійною орієнтацією особистості, з формуванням певної системи цінностей, характерних для представників тієї чи іншої професії. Виділяють наступні типи цінностей-норм професійної діяльності: 1) *престижність професії, її привабливість*; 2) *цілі даної професії як вираження її соціальної функції, місця в житті суспільства*; 3) *зміст і умови професійної праці*; 4) *соціальна позиція професії стосовно інших соціальних груп*; 5) *особистісний зразок представника даної професії*; 6) *професійна етика і традиції, характерні даній професії, що регулюють професійну діяльність та стиль життя її представників* [2].

Проте дослідження доводять, що після вступу до вищого навчального закладу студенти переживають ціннісну кризу, що характеризується аномією. Явище аномії відображає ситуацію послаблення соціальних норм унаслідок розходження між завищеними очікуваннями студентів та обмеженістю їх реалізації в освітньому середовищі. Відтак, вони перестають відчувати свою причетність до того, що відбувається, розвивається відчуженість [4].

Таким чином, випускник вищого навчального закладу за допомогою викладача вибудовує власну систему професійних цінностей, узгоджену з загальнолюдськими та організаційними.

Професійні цінності можуть бути усвідомлено прийняті до рівня реальної поведінки особистістю: 1) з опорою на їх носіїв - педагогів, інструкторів,

майстрів; 2) через взаємодію з професіоналами (наслідування, виконання вимог); 3) у дискусіях (діалог актуалізує позиції суб'єкта в гострих ситуаціях, спонукає до переосмислення цінностей, пошуку шляхів самовдосконалення); 4) при розгляді негативних випадків (вчитися на негативному досвіді); 5) під впливом оцінок значущого для людини оточення (публічний виступ); 6) через систему тренінгів (методика навчання прийняттю рішень, професійний тренінг взаємодії в складних ситуаціях та ін.); 7) через усвідомлений саморозвиток запозиченням цінностей під час індивідуальної взаємодії з професійними інформаційними джерелами [1].

Література

1. Денисюк Л.М. Психологічні підходи до формування системи професійних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі / Л.М. Денисюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 86-92.
2. Долинська Л.В. Динаміка життєвих та професійних цінностей майбутнього вчителя / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. Зб. Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Дрогобич, 1998. – С.156-159.
3. Мицько В.М. Аксіопсихологічні чинники професійної освіти психологів / В.М. Мицько // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ.: Вид-во “Плай” Прикарпатського у-ту, 2004. – Вип. 9. – Ч. 1. – С. 178 – 185.
4. Радчук Г.К. Структурні та динамічні характеристики ціннісних орієнтацій студентів / Г.К. Радчук /

КАНІБОЛОЦЬКА Любов

РИТОРИЧНА ЕТИКА ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*«Що є слово, і що є голос серця,
і що є голос совісті, і що є голос любові?
Що є слово?»*

Світлана Короненко

Система освіти в умовах демократизації суспільства має відповідно реагувати на суспільні потреби й орієнтуватися на підготовку фахівців, що володіють високою комунікативною культурою, етикетними нормами поведінки. Риторична етика - це сукупність етичних норм і правил мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування. Вона базується на загальнолюдських, національних та індивідуальних етичних цінностях. Риторична етика включає в себе два компоненти: світоглядний і етикетний. Світоглядна частина риторичної етики пов'язана із загальним розумінням спілкування, що передбачає опору на загальнолюдські цінності. Вся мовна діяльність людини повинна бути підпорядкована високим світоглядним принципам, а основною цільовою установкою повинні бути істина і благо. Етикетна частина риторичної етики – це знання і застосування в мовній практиці правил мовної поведінки в ситуаціях встановлення, підтримки і виходу з контакту відповідно до ситуації спілкування, а також статусом і роллю учасників спілкування.

Одним із джерелом етико-естетичної мудрості є народний фольклор, який є яскравим прикладом правил мовленнєвої поведінки. Народна мудрість стала кодексом неписаних правил, законів моралі та поведінки, яка підвищує мовну ерудицію сучасного педагога-оратора, який використовує слово для високоетичної місії - формування духовної та гармонійної особистості. Слову надавалось велике значення і будувалось воно на етичних засадах істини, добра і краси: «Птицю пізнають по пір'ю, а людину - по мові». Особливо чітко простежується низка моральних засторог, обмежень у словесній комунікації акцентуючи увагу на ролі, могутності та краси слова: «Шабля ранило тіло, а слово-душу». Український народ створив базу афористичних норм, присвячених риторичній і людській комунікації: «будь господарем свого слова», «не кидай слова на вітер». Риторичним ідеалом є той педагог, який вміє користуватись правильно словом, володіє комунікативними якостями, дотримується етичних норм. Зокрема, народна мораль вчить розумному, осмисленому мовленню, доброзичливому спілкуванню: «Коли хочеш що сказати, то подумай, як почати». Також можна знайти і цікаві рекомендації щодо вибору співрозмовника, поради щодо організації спілкування (не битися, не дорікати, не сердитись, давати можливість висловитись співрозмовнику тощо). У народній мудрості є багато крилатих виразів щодо ведення бесіди: «Вмієш сказати, вміє і змовчати», а також відображено негативне ставлення до пустої балаканини: «товче воду в ступі»; засуджується

нещирість, брехня, звеличується правдиве і чесне слово: «Хоч чоловік і вбогий, та слово в нього чисте». Акцентується увага на таких комунікативних якостях, як влучність слова, стислість, ємкість, доцільність: «Народ скаже, як зав'яже», « Треба знати, що казати». Ставлення промовця до слухачів повинно бути абсолютно доброзичливим і професійним. Доброзичливість передбачає неможливість таких форм мовної поведінки, як агресивність в різних її проявах. Професійне ставлення до аудиторії передбачає вміння працювати з будь-якою аудиторією: і з тією, яка налаштована доброзичливо, і з тією, яка налаштована агресивно.

Отже, в риторичній етиці можна виділити три аспекти: особиста етична самосвідомість ритора, професійна риторична етика та національно-культурний ідеал. Володіння риторичною етикою необхідна майбутнім педагогам у професійній діяльності, оскільки їм треба виступати публічно, вміти захищати свої ідеї перед аудиторією, вміти вести педагогічну бесіду, а реалізовується все це завдяки слову і тому педагогу важливо поповнювати власну мовну скарбницю з метою вироблення індивідуального ораторського стилю згідно етики мовця.

Література

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. - К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. - 302с.

КАРЯКА Інна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ УСТАНОВКИ В ПРОЦЕСІ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Динамічний розвиток сучасного суспільства вимагає культивування високорозвиненої особистості, що здатна до самореалізації та самоактуалізації в різних життєвих обставинах. В таких умовах пріоритетним завдання психологічної науки є пошук шляхів розвитку мисленнєвої діяльності людини та удосконалення його можливостей. У зв'язку з цим, зростає інтерес дослідників до виявлення психологічних чинників, що сприяють підвищенню ефективності актуалізації мисленнєвого процесу.

Проблематика дослідження мислення людини неодноразово висвітлювалася у наукових працях видатних зарубіжних та вітчизняних вчених: С.Л.Рубінштейном, А.В.Брушлінським, О.М.Леонт'євим, М.І. Воловікової та Л.В. Темнової і т.д.

Так, С.Д.Рубінштейн визначає мислення як процес психічного відображення, який характеризується наявністю постійної активності та відсутністю в ньому механічності і дзеркальності, що говорить про істинну активність даного процесу та дає підстави розглядати його в рамках діяльнісного акту людини. Тобто, мислення виступає не лише процесуальною стороною психічної активності людини, воно також є видом діяльності особистості.

З цього приводу А.В.Брушлінський детально розділяє виділені аспекти мислення за певними його проявами, де мотиви і цілі людини, що виникають в процесі мислення є характеристиками особистісної сторони індивіда, натомість операції мислення, за допомогою яких здійснюється вирішення проблемної ситуації характеризує мислення зі сторони процесуального акту. Об'єднання цих двох сторін здійснюється на основі здатності людини ставити мету, яка виявляється одним з елементів поведінки і свідомої діяльності людини, яка характеризується передбаченням, уявленням наслідків діяльності, шляхами досягнення бажаних та необхідних результатів за допомогою певного переліку засобів. Саме за таких обставин мислення людини має повноцінну реалізацію свого потенціалу.

Відповідно до цього мисленнєва діяльність людини може виступати як самостійна діяльність, так і входити до складу будь-якої іншої активності особистості (ігрової, навчальної, трудової, професійної тощо). З цього приводу О.М.Леонт'єв зауважував, що одна і та сама система операцій може виступати окремою діяльністю в тому випадку, коли задовольняє свій окремий мотив, так і входити до складу іншої діяльності у якості дії.

У розмаїтті підходів розуміння внутрішніх детермінант мислення визначний внесок зробив грузинський вчений-психолог Д.М. Узнадзе. Згідно з його теорією основною умовою формування будь-якого особистісного утворення (а мислення виступає одним із таких) є установка.

У радянській психології теоретичні положення установки створив грузинський психолог Д.Н. Узнадзе. У своїй праці «Експериментальні основи психології установки» він визначає установку як особливий стан психіки, який передує появі окремих фактів свідомості або передує їм. Установка формується в психіці суб'єкта в результаті попередніх дослідів у вигляді початкової реакції на вплив ситуації, в якій йому доводиться ставити і вирішувати завдання. Характерною рисою установки, згідно Узнадзе, є її позасвідомий психічний процес, який надає ... вирішальний вплив на зміст і протягом свідомої психіки.» [2; 149].

У ряді емпіричних досліджень грузинськими психологами було виявлено, що психологічна установка має певні властивості та характеристики, де властивості визначають можливості самої установки як психологічного явища. Відповідно до цього установка визначається як психологічна готовність людини до психічної та фізичної активності, виявлення якої здійснюється у тісному взаємозв'язку якостей і властивостей особистості, що зумовлюють мобілізації психічних функцій, сприяють виникненню швидкої і адекватної настроєності людини на найбільш доцільні, активні дій в процесі сприйняття, усвідомлення та обробки інформації.

Оскільки установка спрямовує всю діяльність людини, мобілізуючи необхідні для цього її психічні сили, тому знання закономірностей її прояву є необхідною умовою для глибшого розкриття проблеми формування, функціонування та розвитку мислення людини.

Зважаючи на той факт, що установка є психічним явищем, що здійснюється поза свідомістю, вона має вирішальний вплив на весь зміст свідомого життя людини. Саме тому розкриття змісту закономірностей пізнавальної активності людини можливе тільки на основі установки.

Враховуючи психологічні особливості функціонування установки в мисленнєвій діяльності людини, виникає необхідність пошуку шляхів щодо її актуалізації. На нашу думку, одним із ефективних засобів формування даного явища виступають пізнавальні настанови, системність застосування яких зумовлює формування внутрішньої готовності людини до створення, усвідомлення та відображення пізнавального матеріалу.

Педагогічна настанова визначається нами як цілеспрямований і усвідомлений вплив на створення установки в процесі пізнавальної діяльності людини. Під пізнавальною настановою ми схильні вбачати смислове управління дій людини, які, формуючись у процесі сприймання інформації, виступають у неї як певний «позиційний» результат і викликають формування установки, яка своєю появою суттєво корегує і її емоції, і її діяльність, а отже, і її мислення.

Література

1. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. - М., 2006. - 623с.
2. Узнадзе Д.Н. Психологічні дослідження. М., 1966, с. 149.

КРАВЧУК Лариса

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

Налагодження взаємостосунків з оточуючими людьми, конструктивна взаємодія з ними є проблемою не тільки для дитини, а й і для багатьох дорослих. Це відбувається в силу того, що часто забуваємо про індивідуальні особливості іншої людини, мало переймаємося її почуттями, настроєм, потребами, бажаннями, не завжди прагнемо зрозуміти. Поцікавитися в іншого, що з ним сталося, чому в нього поганий настрій, запропонувати свою допомогу – стало в наш час чи не правилом поганого тону.

Американська дослідниця Харріс провела такий експеримент: по залу великого супермаркету йде людина з великою кількістю пакетів у руках. Раптом людина спотикається і пакети розлітаються по підлозі. Як тут не допомогти! Але як виявилось, знайшлося не так вже й багато людей, готових прийти на допомогу в подібній ситуації. Вияв співчуття, співпереживання, надання безкорисливої допомоги сприймається в наші дні майже як подвиг, як диво. Разом з тим кожній людині, незалежно від віку, професії чи посади, необхідні увага та розуміння, щоб не відчувати себе самотньою, непотрібною. Саме тому особливої актуальності набувають процеси формування емоційної сторони відносин у системі «людина – людина».

У якості емоційної форми пізнання людьми один одного вчені-психологи визначають таке системне ієрархічне утворення як емпатія (від грецьк. *empathia* – *співпереживання*) – розуміння емоційного стану, проникнення-учування в переживання іншої людини. Це здатність емоційно відгукуватись на переживання іншого, складовими якого є емпатійне переживання, співпереживання, співчуття. Володіти емпатією означає: розуміти стан іншого, ніби читаєш книгу; сприймати суб'єктивний світ іншого так, ніби ти знаходишся на його місці. Для того, щоб зрозуміти людину, потрібно «роздвоїтися, бути не тільки самим собою, а й стати трошечки нею».

Емпатія передбачає прийняття ролі іншого, розуміння його переживань, почуттів, думок і прагнень та вияв емоційної чутливості. Таким чином, розвиток емпатії включає в себе три компоненти:

- когнітивний (я знаю, що у цій ситуації може відчувати інша людина);
- емоційний (я спів-чуваю їй);
- поведінковий (я роблю щось, що може покращити її емоційний стан).

Сформована навичка емпатійної поведінки оптимізує процес соціалізації дитини, надаючи йому гуманістичної, духовної спрямованості. За допомогою емпатії відбувається залучення до світу людей, формується уявлення про цінність іншого, розвивається і закріплюється потреба у його благополуччі. У міру психічного розвитку і структурування особистості дитини емпатія виступає мотивом тих чи інших форм поведінки, стає чинником її морально-етичного розвитку.

Уже з перших місяців життя, дитина починає розуміти настрій людей, які її оточують. Первинні емпатійні реакції на негативний та позитивний стан матері були виявлені у дітей 2 – 3-місячного віку. Емоційні контакти встановлюються на зразок емоційного зараження. Шестимісячні діти реагують плачем, коли бачать засмучену матір, а на кінець першого року життя дитина не тільки плаче, а й робить перші спроби втішити, пожаліти. Для дитини другого року життя характерним є формування почуття симпатії та антипатії. У віці 4 – 5-ти років дитина знаходиться на стадії альтруїзму: вчиться співвідносити себе та іншого, усвідомлювати його переживання, передбачати наслідки своїх вчинків.

Отже, у психічному розвитку дитини спостерігається перехід від нижчих форм емоційного реагування до вищих моральних форм співчуття, тобто емпатія носить стадійний характер: зараження – «злиття» дитини з конкретною ситуацією спілкування та з партнером, чий переживання вона розділяє – альтруїзм. Так, в міру психічного розвитку дитина переходить від нижчих форм емоційного реагування до вищих морально-етичних форм чуйності. Саме на третій стадії – стадії альтруїзму у дитини починають закладатися основи морально-етичної поведінки.

Навички емпатійної поведінки виробляються у дитини поступово, на основі життєвого досвіду, у міру усвідомлення того, що всі люди різні, але кожному буває холодно, боляче, образливо. Відомий психолог О. В. Запорожець виділяє таку динаміку емпатійного процесу: від співпереживання до співчуття, від співчуття до реальної допомоги. Діти молодшого шкільного віку більш схильні проявляти співпереживання, ніж співчуття.

Як показують психологічні дослідження, у деяких дітей з народження відсутня виражена установка на емоційне сприймання іншої людини. Тому у них важко або неможливо розвинути емпатійні здібності. Такі діти у дорослому віці стають холодними,

обачливими людьми-раціоналістами, глухими до переживань інших людей. Дитина ж, чуттєва до емоційного стану іншої людини, менш схильна до агресії, насилля, охоче надає допомогу.

КУБИЦЬКИЙ Сергій

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ – ОДНЕ ІЗ ГОЛОВНИХ ЗАВДАНЬ СЬОГОДЕННЯ

Одним із пріоритетних завдань соціальної роботи у сьогоденні є проблема забезпечення соціальної сфери професійними кадрами в нашій країні, що здійснюється за трьома основними напрямками.

Перший напрямок передбачає формування професійного мислення у всіх нині діючих представників різних сфер соціальної політики: правової, економічної, освітньої, культурної, у галузі охорони здоров'я, соціального забезпечення тощо.

Другий напрямок передбачає повноцінну реалізацію специфічних можливостей: волонтерського, добровільного громадського руху, які об'єднують всіх непрофесіоналів-організацій та окремих осіб, що виконують функцію працівників соціальної сфери на громадських засадах без оплати праці.

Третій напрямок розв'язання проблеми пов'язаний із уведенням в країні інституту спеціально підготовлених для роботи в умовах соціуму категорій працівників соціальної сфери, що забезпечують процес інтеграції цілеспрямованих впливів на особистість, а також стимулюючий розвиток суб'єктивної позиції клієнтів у цьому процесі, що регулюють взаємовідносини в системі «особистість-сім'я-суспільство».

Суттєво, що діяльність працівника соціальної сфери орієнтована на роботу з усіма категоріями населення будь-якого віку. Він обслуговує людей від дитячого до самого старшого віку, не втрачаючи клієнта з нагляду на різних вікових етапах і в різних сферах інфрасередовища особистості не залежно від їх соціального положення, походження, релігійних переконань. Крім того, діяльність працівників соціальної сфери в основному зосереджується на роботі з проблемними людьми в соціальному відношенні.

Загалом, вони покликані відіграти особливу роль у справі пом'якшення, а часом полегшення стану соціально незахищених людей, виявляючи при цьому такі функції, як надання допомоги захисту населення, створення для людей умов найбільш сприятливого психологічного комфорту для саморозвитку особистості. Тому головною метою діяльності працівників соціальної сфери є допомога проблемним людям у процесі самореалізації в їх соціальному оточенні. Відтак, професійна підготовка майбутніх працівників соціальної сфери має бути універсальною, близькою до університетської в теоретичній частині і одночасно гнучкою, мобільною, швидко реагуючою на процес соціального розвитку культури, науки та просвіти, інтегруюча та професійна.

Звідси випливають завдання із професійної підготовки працівників соціальної сфери, які визначаються із тези професора Капської А.Й., що головна мета освіти полягає не в засвоєнні знань, а у вихованні особистості професіонала. При цьому, професіоналізм включає в себе «систему знань та вмінь про володіння загальними та спеціальними способами діяльності, здатність та потребу в удосконаленні своєї роботи, готовність до змін, нестандартність мислення».

Суттєво, що вищою якістю та показником професійної діяльності вважають фахову майстерність.

У підготовці працівників соціальної сфери до професійної діяльності (за Кан-Каликом В.О.) можна виділити дві основні системи знань, умінь та навичок:

– у першу входить наукове знання ними предмета; психолого-педагогічні знання, розвиток педагогічного мислення, інакше кажучи, вся багатоманітність логіко-педагогічних аспектів науково-пошукової роботи працівника соціальної сфери;

– у другу систему ввійшли елементи, що пов'язані з емоційно творчою природою працівника соціальної сфери, психофізичні особливості мистецтва спілкування, творче самопочуття, самопочуття та уміння керувати своїм психофізичним станом в професійній ситуації, імпровізація та інші суб'єктивно-емоційні елементи.

Відтак, взаємовплив цих двох систем та їх взаємне потенціювання в кожному конкретному психолого-педагогічному акті й складає професійну майстерність. Остання є не тільки синтез теорії та практики знань та вмінь, але й активна взаємодія науково-пошукової та суб'єктивно-емоційної сфер творчого процесу працівника соціальної сфери, причому його гармонію визначає рівень самої майстерності.

Таким чином, фахова майстерність являє собою деяку ідеальну освіту, рівень можливостей працівника соціальної сфери, а в практичній діяльності він оперує психологічною та педагогічною технікою, що є інструментом цієї майстерності.

МАЛА Ярина

НАЦІОНАЛЬНА ОСОБИСТІСНІСТЬ ГІДНОСТІ ЖІНКИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ФЕМІНІЗМІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Особливості соціальних та національних процесів в Україні, українська бездержавність упродовж ХІХ і перших десятиліть ХХ ст. впливали також на зародження і розвиток, громадсько-політичний, духовно-культурний рівень і самосвідомість жіночих рухів, на формування взаємозв'язків між останніми та суспільством в цілому. Як дійовий культуростверджувальний та громадсько-політичний чинник вітчизняний фемінізм формувався у силовому полі пробудження та зміцнення української нації, боротьба за незалежність і українську державність.

Як відомо, біля витоків зародження українського фемінізму в Галичині у др. половині ХІХ ст. – прояви зацікавленості представниць прекрасної статі громадськими питаннями, зокрема, організація допомоги нужденним, сиротам. Більш активними вітчизняні феміністичні рухи були в 60-ті рр. ХІХ ст.

Прикметно, що жіночі рухи поступово набували усе більшого розмаху, поступово охоплювали не лише представниць інтелігенції, але й широкі селянські верстви.

В 80-90-ті рр. ХІХ ст. активними учасницями вітчизняного фемінізму були Н. Кобринська, І. Кравченко, К. Попович-Боярська, Є. Ярошинська. У перші десятиліття ХХ ст. український жіночий рух був представлений діяльністю і громадсько-політичною творчістю Олени Пчілки, Лесі Українки, Ольги Кобилянської, Мілени Рудницької-Лисяк, Марії Крушельницької, Марії Струтинської, Людмили Стершинської-Чернявської, Дніпрової Чайки (Людмили Василевської). У перші десятиліття ХХ ст. проблеми статей та гендерних відносин все активніше залучаються і вітчизняною освітою та вихованням. Українські жінки, представниці вітчизняних феміністичних рухів були свідомі винятково великої ролі виховання та освіти молодого покоління.

Але, разом з тим, зародження й поступовий розвиток вітчизняних феміністичних рухів свідчило про все глибше усвідомлення українським суспільством органічної включеності жіночого буття в буття національно-культурне, необхідності піднесення на нові рівні громадської активності українського жіноцтва, і чи не в першу чергу – завдяки освіті.

Різноспрямований за його тенденціями, завданнями та суб'єктами, вітчизняний жіночий рух першої половини ХХ ст. був, зокрема, представлений прямими проявами боротьби жіноцтва за свої права, розмаїттям форм духовного, культурного і політичного виховання та освіти.

Але особливо позитивно стверджувальним та істотно його підсилюючим був чинник ідейно-національний. Репрезентуючи історично зформовані етнічні цінності та самосвідомість, «своє спільне», а відтак і будучи об'єднавчою за її потенціалом, ідейно-національна спрямованість феміністичних програм, у свою чергу, служила і зміцненню національного визволення. Умови і форми національно-культурної творчості, буття своєї

нації максимально адекватні потребам та інтересам національної особистості, яка активно розвивалася, прагнула збагачувати внутрішній світ, формуючи індивідуальні якості.

Особистісність української жінки збагачувалась і зміцнювалась в умовах поглиблення національної свідомості. Адже громадська діяльність і творчість представників українського фемінізму другої половини XIX ст. найбільш адекватно можуть бути представлені в контексті різнопланової *національної праці* як зманифестування потреб відродження та утвердження української нації, національно-культурного буття. Національна праця пов'язана із утвердженням, розвитком національної самосвідомості і національної ідеї як чинників духовно-культурного надзвичайно історично тривалого і трагічного пробудження національного буття, але що, отже, означає формування та збагачення національної особистості, визначальні чесноти якої – національна гідність, честь і відповідальність. Адже уперше після розпаду Київської Русі в XIII ст. об'єднання різних частин української землі мало місце аж у перші десятиліття XX ст. – 22 січня 1919 року.

В онології єдності національної особистості в національного буття останнє, закорінене у культурних, економічно-господарських, духовно-моральних традиціях, у першу чергу синтезує громадсько значущі, достойні його здобутки творчо-самотворчого потенціалу людини – як гідність національного. Як політична та етнонація нація формується і утворюється у відносинах з іншими національними спільнотами у її окремішності, незалежності і з притаманними їй рисами національного характеру, самосвідомості та гідності. З точки зору об'єктивно-історичного поступу українського суспільства активізація та урізноманітнення проявів вітчизняних жіночих рухів у перші десятиліття XX ст. було своєчасним – вони відповідали нагальним потребам соціального і національного розвитку. Мається на увазі, що завдяки цим рухам все активніше та змістовніше формувалася, зміцнювалася національна культура, утверджувалися її нові форми і т.д. Вітчизняний фемінізм «заповнював» надактуальні «ніші» у просторі модерної національної культури, формуючи і забезпечуючи, репрезентуючи нового її творця, який, виробленням нового змісту форм спілкування, освоював і нове поле цієї культури – культивував простір духовного буття українців. За покликом своєї долі українська жінка прагнула посідати ті надважливі для національно-культурного буття, для утворення нації особливо інтенсивні та духовно-морально змістовні «перетини» шляхів культури своєю активністю власне їх і зніщувуючи та зреалізовуючи, а не просто представляючи. Як гідна своєї нації, формами її творчо-самотворчого життєздійснення вона індивідуально-особистісно «збирала» на полі української культури здобутки останньої. Жіноча гідність змінюється, збагачується як складовий чинник формування та життєздійснення національної особистості української жінки. Особистісність ідейно-національних цінностей української жінки є дійовою буттійнісною основою зародження, зміцнення і творчо-самотворчої реалізації її гідності.

МАРТИНЮК Ірина

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У завданнях Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки наголошується, що якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства [2]. Таке формулювання значення освіти посилює відповідальність за здійснювану роботу усіх працівників навчальних закладів, у тому числі і вищих. Звідси – поява численних наукових та методичних розробок щодо удосконалення освітнього процесу у ВНЗ.

Беручись до вирішення проблеми підвищення якості освіти, важливо розуміти, що свідчитиме про успішний результат. За словами М. В. Савчина, критерієм оптимальності освітнього процесу є особистісний розвиток учнів, здатність організувати свій внутрішній світ, усвідомити себе. При цьому дитина приймає і бере із середовища тільки те, що відповідає її потенційним схильностям, і ставить бар'єр на шляху тим впливам, що не

відповідають її природі [4, с. 81]. Відтак, про ефективність освітнього процесу у ВНЗ можна говорити тоді, коли відбувається особистісний розвиток студентів, удосконалюється їх здатність організовувати свій внутрішній світ, з'являється усвідомлення себе як фахівця.

Для досягнення зазначених показників надзвичайно важливо в освітньому процесі враховувати вікові психологічні особливості студентів як суб'єктів саморозвитку, самонавчання та самовиховання.

Аналіз сучасних наукових досліджень з проблем студентського віку дозволяє виокремити такі його психологічні особливості:

- за своїм основним змістом та основними закономірностями вік від 18 до 25 років швидше є початковою ланкою у ланцюгу періодів зрілого віку, ніж завершальною ланкою дитячого розвитку (за Л. С. Виготським);

- у порівнянні з іншими групами населення студентство вирізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури, високим рівнем пізнавальної мотивації;

- учбова діяльність студентів визначається мотивами: мотивом досягнення та пізнавальним мотивом; останній складає основу учбово-пізнавальної діяльності, що виникає у проблемній ситуації і розвивається за правильної взаємодії студентів та викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній та професійній мотивації;

- рівень уявлення студента про професію безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивне його ставлення до навчання;

- високий рівень соціальної активності поєднується з достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості;

- цей період життя пов'язаний з формуванням відносної економічної самостійності, відходом від батьківського дому та утворенням власної сім'ї;

- це центральний період становлення людини, особистості в цілому, прояву найрізноманітніших інтересів. Це час встановлення спортивних рекордів, художніх, технічних та наукових досягнень, інтенсивної та активної соціалізації людини як майбутнього професіонала (за І. А. Зимнею);

- це пора дуже складного структурування інтелекту, мнемонічне ядро якого у зазначеному віці характеризується постійним чергуванням „піків” чи „оптимумів” тих функцій, що входять до цього ядра. Це означає, що учбові задачі завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятання, структурування у пам'яті студента засвоєного матеріалу, його збереження і цілеспрямовану актуалізацію (за Б. Г. Ананьєвим);

- закономірністю інтелектуального розвитку є перехід від дуалістичного тлумачення світу до визнання його багатоманітності і далі – до формування самостійно обраної позиції (за У. Перрі);

- за час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності. Засвоєні у навчанні знання, уміння, навички виступають уже не предметом учбової діяльності, а засобом діяльності професійної (за А. А. Вербицьким, Т. А. Платоною).

Врахування зазначених вікових психологічних особливостей має лежати в основі ставлення викладачів до кожного студента як до партнера педагогічного спілкування. Мета такого спілкування – формування суб'єкта учбової діяльності, який уміє організовувати свою діяльність, уміє вчитися, усвідомлює себе носієм певних суспільних цінностей. Це зумовлює необхідність посилення діалогічності навчання, створення таких умов педагогічного спілкування, за яких у студентів є можливість відстоювати свої погляди, цілі, життєві позиції.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Директор школи, ліцею, гімназії . – 2011. – № 6. – С. 25–44.

3. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия „Психологическая энциклопедия”).
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 422 с.

ОМЕЛЬЧЕНКО Людмила

НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Завершення другого десятиліття нового тисячоліття позначене зміною наукової методології: обґрунтовано принцип індетермінізму, що утвердив нову оцінку ситуації невизначеності як чинника розвитку самоорганізованих систем, зокрема й психологічних (В. Пригожин).

Зазначений принцип є присутнім при аналізі змінюваного довколишнього середовища та внутрішнього світу суб'єкта. Набуваючи статусу наукової категорії, невизначеність стає умовою формування нового знання, творчості, ухвалення рішення (М. Гусельцева, В. Зінченко, О. Завершнева, Т. Корнілова, М. Мамардашвілі, З. Смирнов, О. Тихомиров).

У процесі соціалізації людина виробляє ставлення до невизначеності. Обґрунтовуючи її природу, усвідомлюючи її значущість, індивід формує толерантне ставлення до невизначеності, однак у процесі особистісного розвитку може формуватися й інший конструкт – інтолерантність до невизначеності. Вона є результатом подолання негативних впливів соціальної дійсності (О. Гусєв, О. Завершнева, Д. Канеман, Т. Корнілова, О. Кочнева, А. Тверські, Т. Харитоновна, С. Максименко, В. Моляко, Ф. Василюк).

Соціально-політичні зміни останніх років, що відбуваються в Україні, вимагають нового погляду на процес соціалізації особистості, що здійснюється в умовах постійної нестабільності, невизначеності. Основною причиною зазначеного явища деякі науковці вважають невизначеність самого буття людини у широкому сенсі (Б. Братусь, Ф. Василюк). Водночас невизначеність як важливий чинник соціалізації сучасної української молоді ще не стала спеціальним предметом широких експериментальних досліджень.

Вивчення дії чинника невизначеності у царині соціалізації обумовлено низкою обставин:

- необхідністю сучасного юнацтва відповідати на нові виклики соціальної дійсності, що вимагає від них здатності адекватно реагувати на таку невизначеність у змісті і способах реалізації життєвих задумів;
- вимогами розробки інноваційних технологій, що підвищують визначеність уявлень особистості про обов'язки та ризики соціальної діяльності;
- необхідністю створення для студентської молоді умов для розвитку толерантності до невизначеності, а також взаємопов'язаних із нею сенсожиттєвих орієнтацій, життєстійкості;
- необхідністю формування міграційної резистентності сучасної української молоді як підґрунтя подальшого соціального розвитку нашої нації.

Отже, виникає актуальна потреба дослідження впливу толерантності/інтолерантності особистості на формування ієрархії цінностей особистості, на процес професійної соціалізації, а також взаємозв'язку зазначених конструктів із іншими якостями особистості,

ПРОЦЕНКО Аліна

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні нагальною у суспільстві є потреба в особистості, що характеризується шанобливим ставленням до поведінки, думок, поглядів, переконань, інтересів та уподобань інших людей, повсякчас демонструє терпимість, емпатію, взаєморозуміння, толерантність. Такі цінності варто формувати з дитинства, вчити дітей осягати суть гуманності розумом і

серцем. Проте нині в дитячому середовищі поширеними лишаються егоїзм, озлобленість, недоброзичливість, агресивність. На нашу думку, це результат негативних впливів засобів масової інформації, соціального оточення дітей, складних сімейних стосунків. Крім того, недостатня увага науково-педагогічної громадськості, брак серйозних науково-методичних розробок посилюють актуальність проблеми формування толерантності дітей шкільного віку.

Варто відмітити, що окремі аспекти змісту, структури, методів і форм формування толерантності у школярів висвітлено в роботах С. Бондиревої, М. Боришевського, О. Докуніної, Д. Колесова, А. Погодіної, О. Матієнко, М. Рожкова, Г. Солдатової, Л. Шайгерової, О. Шарова, О. Щеколдіна, К. Чорної, В. Шаліна та інших. Результати подібних досліджень складають інтерес для наших наукових розвідок.

Мета дослідження – схарактеризувати основні методи роботи соціального педагога щодо формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку.

У нашому дослідженні поняття «толерантність молодшого школяра» розуміємо як: потребу й готовність учня початкових класів до конструктивної взаємодії з однолітками; стійку особистісну властивість, що характеризується визнанням права на відмінність і вмінням доброзичливого ставлення до цінностей інших зі збереженням власної гідності; вміння учня налагоджувати стосунки з іншими людьми шляхом діалогу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що при формуванні толерантності у дітей молодшого шкільного віку варто дотримуватися принципів суб'єктивності, адекватності, індивідуалізації, рефлексивної позиції, створення толерантного середовища.

Зокрема, принцип суб'єктивності вимагає опори на активність самої дитини, стимулювання її самовиховання, свідомої поведінки та самокорекції у відносинах з іншими людьми. Принцип адекватності передбачає відповідність змісту і засобів формування соціальної ситуації, у якій організовується педагогічний процес. Принцип індивідуалізації полягає у визначенні індивідуальних траєкторій формування толерантної свідомості і поведінки, виділення соціальних завдань, відповідних індивідуальних особливостей дитини. Принцип рефлексивної позиції передбачає стимулювання проведення дітьми самоаналізу свого ставлення до оточуючих, самопізнання у різних соціальних ситуаціях, спільний з педагогом аналіз рішення різних проблем. Принцип створення соціального середовища вимагає формування гуманістичних відносин у школі, взаємну відповідальність учасників навчально-виховного процесу, розвиток дитячого самоврядування, утвердження можливостей кожному для самореалізації та самовираження.

Наведені принципи знаходять відображення у методах формування толерантності – способах розвитку у дітей молодшого шкільного віку готовності до розуміння інших людей і терпимого ставлення до їх вчинків.

Услід за Т. Таюрською диференціюємо методи формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку на такі групи: 1) методи формування толерантної поведінки на рівні свідомості (роз'яснення, розповідь на етичну тему, навіювання, етична бесіда, диспут, приклад); 2) методи організації діяльності та формування досвіду толерантної поведінки (вправа, вимога, привчання, доручення); 3) методи стимулювання толерантної поведінки (заохочення, стимулювання, змагання); 4) активні методи соціально-психологічного розвитку: тренінг толерантності (вправи на самопізнання; вправи та ігри, спрямовані на розвиток толерантної взаємодії з іншими людьми; групова дискусія як метод обговорення проблем щодо толерантної взаємодії); арттерапія в активній формі (малюнок терапія, музикотерапія, казкотерапія); ігропрактика (рольова гра, ділова гра, групова ігротерапія).

Відомо, що методи формування особистості характеризують внутрішню структуру педагогічного процесу, а форми – зовнішню. Найчастіше у педагогічній практиці форми виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку поділяють на програмні (уроки, тренінги, ігрові заняття) і позапрограмні (гуртки, секції, громадські об'єднання, клуби).

У свою чергу, для успішної реалізації методів і форм необхідно мати комплекс засобів формування толерантності у дітей даної вікової категорії, які зазвичай розподіляють на такі групи: 1) об'єкти матеріальної та духовної культури (усна народна творчість, художня література, наочні засоби виховання); 2) спеціально організована педагогом діяльність вихованців (гра, навчання, спілкування, трудова діяльність).

Таким чином, для дотримання принципів формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку необхідно оптимізувати систему методів, форм, засобів виховання в учнів доброзичливого ставлення до цінностей інших людей. Саме на вказаних науково-методичних аспектах і зупинимо свій пошук у подальших наукових розвідках.

САВЧЕНКО Тетяна

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У сучасних наукових дослідженнях проблем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів акцентується увага на особливостях змісту підготовки фахівця в соціальній сфері. Вони обумовлені тим, що: соціальний педагог працює у відкритому середовищі й має справу в своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами; у його роботі в органічному поєднанні виступають загально-гуманітарні знання та конкретні проблеми людини; формування стилю професійної діяльності базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями залежно від конкретних обставин, умінні слухати людей, володіти здатністю забезпечити посередництво особистості й суспільства, уміння впливати на спілкування і стосунки клієнта, працювати в неформальному середовищі; співпереживати, співчувати; зорієнтовувати дитину на саморозвиток і підтримувати її [1, с. 26].

Це свідчить про те, що одним із актуальних питань фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування вмінь і навичок професійно орієнтованого спілкування.

Під час фахової підготовки у вищому навчальному закладі майбутні соціальні педагоги вивчають ряд дисциплін циклу практичної та професійної підготовки. Серед них треба відмітити дисципліни, що сприяють формуванню вмінь і навичок професійно орієнтованого спілкування: «Вступ до спеціальності», «Соціально-педагогічне консультування», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Соціальна психологія», «Методи соціально-виховної роботи» та ін.

Досвід доводить, що під час вивчення вищезазначених дисциплін ефективно використовувати інтерактивні методи навчання при формуванні вмінь і навичок професійно орієнтованого спілкування.

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини [1, с. 42].

Серед різноманітних форм і методів інтерактивного навчання в процесі формування у майбутніх соціальних педагогів умінь і навичок професійно орієнтованого спілкування можна успішно використовувати такі: кейс-метод, ділові та рольові ігри, групові дискусії, мозковий штурм, аналіз конкретної ситуації, практичні завдання та тренінги.

Так, наприклад, практичне заняття з дисципліни «Технології соціально-педагогічної діяльності» на тему «Соціально-педагогічна робота з коригування моральних норм поведінки молодших школярів» О. Паскаль пропонує провести за допомогою активного методу навчання, що передбачає пропозицію реальної проблеми, яку повинні розв'язати студенти.

Мета даного практичного заняття - розробити алгоритм технології профілактики порушення моральних норм поведінки серед дітей і підлітків. [2, с. 236].

Відповідно до першого задання О. Паскаль пропонує майбутнім фахівцям розглянути конкретні ситуації щодо проблеми безпритульності та бездоглядності дітей [2, с. 236].

Наступне завдання на вищезазначеному занятті таке: «розробити заходи з профілактики бездоглядності учнів, виявити прояви девіантної поведінки неповнолітніх в умовах групового спілкування» [2, с. 237].

Ще одним завданням на даному семінарському занятті є: «наведіть план соціально-виховних заходів щодо профілактики девіантної поведінки, за формою вияву: захоплення учнів азартними іграми, звичка лихословити, паління, зловживання спиртними напоями, наркоманія» [2, с. 237].

Також можна запропонувати майбутнім соціальним педагогам виконати завдання, яке полягає у тому, щоб студенти «розробили зміст соціально-педагогічної технології з профілактики та подолання педагогічної занедбаності з використанням системи залучення дітей до суспільно-корисної діяльності» [2, с. 237].

Слід відзначити, що результати своєї роботи студенти обговорюють та обмінюються думками.

Отже, в результаті проведення даного практичного заняття формуються навички вербальної та невербальної комунікації, уміння слухати, уміння говорити, уміння аналізувати, уміння переконувати, уміння доводити, уміння спростовувати, уміння емоційно ідентифікувати себе з іншим та ін.

Таким чином, важливо під час фахової підготовки формувати у майбутніх соціальних педагогів уміння і навички професійно орієнтованого спілкування. Треба відмітити, що інтерактивні методи навчання мають великий освітній і розвивальний матеріал при формуванні вмінь і навичок професійно орієнтованого спілкування. Використання інтерактивних методів навчання під час професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів може стати запорукою розвитку висококваліфікованих спеціалістів соціальної сфери.

Література

1. Вайнола Р. Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 140 с.
2. Паскаль О. В. Технології соціально-педагогічної діяльності: навчальний посібник / О. В. Паскаль. – Харків: Бурун книга, 2011. – 288 с.

СМОЛЮК Світлана

МОДЕЛІ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах реформування системи освіти України особливо гостро стоїть проблема розвитку особистості школяра у середовищі навчального закладу, індивідуалізація та диференція педагогічного процесу, підвищення його ефективності за рахунок упровадження освітніх інновацій. Тому актуальною постає проблема проектування позитивного розвивального середовища початкової школи.

Типологію «середовища, що виховує вперше запропонував Я. Корчак, котрий на основі характеру взаємовідносин між людиною та оточуючим середовищем, виокремив такі його типи: *догматичний, ідейний, безтурботного споживання, зовнішнього лоску та кар'єри*. С. Шацький середовище поділяв на *внутрішнє* (педагогічні умови школи для формування моральної вихованості учнів, засоби педагогічної комунікації) і *зовнішнє* (співпраця педагогічних працівників з родиною школяра, громадськістю).

Наприкінці XIX–початку XX сторіччя вченими окреслено психолого-педагогічні моделі освітнього середовища. Так, Г. Пустовіт, В. Ясвін пропонують еколого-особистісну модель середовища навчального закладу; Л. Виготський, В. Рубцов – комунікативно-орієнтовану; В. Слободчиков – антрополого-психологічну; В. Давидов, В. Орлов –

психодидактичну; В. Панов – екопсихологічну. Так, у наукових дослідженнях В. Явіна визначено зміст *еколого-особистісної моделі освітнього середовища* на основі екологічного підходу до розуміння середовища як синтез умов оточуючого світу для життєдіяльності людини Дж. Гібсона. Ця модель представлена як система впливів та відповідних умов формування зростаючої особистості у соціальному та просторово-предметному оточенні.

Інша модель середовища – комунікативно-орієнтована (В. Рубцов) – ґрунтується на теоретичних засадах соціального середовища та комунікативної взаємодії в ньому. Власне завдяки педагогічній співпраці між учасниками навчального процесу відбувається засвоєння учнями необхідних знань, умінь, способів поведінки, навичок навчально-комунікативної діяльності тощо. Провідною ідеєю *комунікативно-орієнтованої моделі* середовища є активність учня у спільній діяльності з суб'єктами освітнього середовища як важлива умова його ефективності.

В. Слободчиков представляє *антрополого-психологічну модель освітнього середовища*. Саме принцип розвитку особистості є основною методологічною засадою проектування цього середовища. Автор характеризує середовище за двома показниками: ресурсний потенціал – насиченість освітнього середовища, і структурованість – спосіб організації цього середовища. Дослідник запропонував способи організації середовища, за такими принципами: одноманітності, різноманітності й варіативності.

Інша модель освітнього середовища – *психодидактична* (В. Давидов, В. Лебедева, В. Орлов та інші), в основі якої – принцип індивідуалізації. Організація навчально-виховного процесу початкової школи, згідно даної моделі, передбачає розроблення індивідуальної програми розвитку кожного учня з урахуванням його суб'єктного досвіду, особистісних якостей, реальних можливостей, пізнавальних потреб і творчих здібностей.

Група науковців, очолювана В. Пановим, обґрунтувала потребу проектування екопсихологічної моделі освітнього середовища, під якими розуміють систему психолого-педагогічних умов, здатних забезпечити ефективне виявлення інтересів та здібностей особистості кожного учня на основі її природних особливостей розвитку та вікових можливостей.

В останні роки актуалізувалась проблема формування *культурно-освітнього середовища навчального закладу*, що має метою розвиток ціннісної сфери вихованця, зокрема духовності, моральності, естетичних якостей (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, Г. Сагач, О. Смолінська та ін.). Для сучасної педагогічної науки та навчально-виховної практики надзвичайно важливим, вважає І. Бех, є створення «різних форм культурно-освітнього середовища», «проектування умов для набуття підростаючою особистістю образу людського у просторі культури і часі історії» [1, с. 257].

Сучасні вчені (О. Будник, О. Вайнола, А. Капська, Ж. Петрочко, Н. Сейко) наголошують на формуванні позитивного *соціально-виховного середовища* навчального закладу, зокрема початкової школи. Поняття «*соціально-виховне середовище*» визначено як «ознака соціального середовища чи сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб» [2, с. 855]. Ж. Петрочко виокремлено такі типи соціально-виховного середовища: *догматичне, безтурботне, кар'єрне, творче* [Там само]. Саме безтурботне та творче середовище початкової школи здатне забезпечити розвиток креативності молодшого школяра у процесі навчання й виховання.

З метою засвоєння національної культури народу та використання соціокультурного досвіду в навчально-виховному процесі школи в науковій термінології оперують поняттям «*етновиховний простір*», «*етновиховне середовище*» (В. Кононенко, Н. Лисенко), адже глобалізаційні стратегії дещо руйнують регіональні стереотипи, традиційно-звичаєву обрядовість народу. *Етновиховну модель освітнього середовища початкової школи* автори розглядають у процесі навчання й виховання учнів засобами етнокультури на уроках, в позаурочній роботі, співпраці з батьками тощо.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2. – Чернівці : Букрек, 2015. – С. 255–480.
2. Петрович Ж. Соціально-виховне середовище / Ж. Петрович // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 855–856.

ФІЛАК Ярослав

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ВІДХИЛЕННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ

Вступ. Розумова відсталість належить до найбільш поширеної патології дитячого віку. За даними ВООЗ, розумова відсталість широко поширена в усьому світі й виявляється в 1 – 3% населення. Відзначається переважання серед хворих осіб чоловічої статі. Це пояснюється більшою кількістю антенатальних і постнатальних порушень серед осіб чоловічої статі в порівнянні з жіночою, зчепленим з Х-хромосомою успадкуванням цього захворювання, а також погіршенням екологічної ситуації у світі, підвищенням рівня і якості медичної допомоги, внаслідок чого збільшилась кількість дітей, що виживають, з вадами розвитку й дефектами центральної нервової системи. Фізична культура і спорт є частиною культури суспільства, залучення до якої, безумовно, буде сприяти адаптації будь-якої нормальної дитини, а тим більше дітей з вадами розвитку, до навколишнього світу. Корисним у цьому сенсі є використання лікувальної фізичної культури з її різноманітними форм організації рухової діяльності як одного із важливих засобів соціалізації особистості дітей, що мають порушення інтелектуального розвитку.

Мета дослідження – розробити та застосувати комплекс спеціальних вправ для школярів, які мають відхилення у розумовому розвитку.

Завданням дослідження було вивчення та аналіз теоретичних джерел з проблем розвитку фізичних якостей школярів із порушенням інтелекту, розробка та оцінка ефективності застосування комплексу вправ лікувальної фізичної культури для школярів із відхиленням у розумовому розвитку.

Методи дослідження. Обстеження проведені у 30 школярів віком 11-12 років, із них 18 хлопців і 12 дівчат, які навчаються в Часлівській допоміжній спеціалізованій школі-інтернат. Діти були направлені в школу-інтернат медико-педагогічною комісією. Переважна більшість всіх розумово відсталих дітей - учнів допоміжної школи - складають діти-олігофрени. Розвиваючий характер навчання у допоміжній школі полягає у сприянні загальному психічному і фізичному розвитку учнів.

З метою визначення динаміки психомоторного розвитку нами були проведені контрольні-педагогічні випробування дітей до і після експерименту. Перед кожним завданням дітям демонструвати хід виконання завдання. Пропонувалися такі завдання:

1. "Застебни гудзик". Завдання: застебнути гудзики. Спочатку покажіть дитині, як потрібно застібати гудзички коментуючи таким чином: "Великий гудзик ми застібаємо у велику петельку, середній гудзичок - в середню петельку, а маленьку - в маленьку".

2. "Шнурування". Знадобиться картон у вигляді черевика, в якому прорізаємо 6 отворів (як на черевиках) і шнурок. Завдання: необхідно зашнурувати "черевик".

3. "Конструювання з паличок". Знадобляться палички для рахування одного кольору, намальовані на папері фігури (трикутник, квадрат, ромб). Завдання: необхідно палички для рахування покласти на лінії фігур.

Результати дослідження. У результаті проведеного тестування 8 (26,7%) дітей завдання «застебни гудзик» виконали самостійно, 18 (60,0%) - необхідна була допомога, 4 (13,3%) дітей не змогли виконати завдання. Завдання «шнурування» самостійно виконали 10 (33,3%) школярів, необхідна була допомога 14 (46,7%) пацієнтів, не змогли виконати завдання 6 (20,0%) дітей. Завдання «конструювання з паличок» виконали відповідно 6 (20,0%), 16 (53,3%) і 8 (26,7%) дітей.

Лікувальна фізична культура була направлена на усунення недоліків фізичного розвитку, загальної та дрібної моторики, покращення функціонування кисті та пальців рук, навчання окремих рухів, елементам дій, об'єднання цих елементів у свідому діяльність, що підвищує розвиток психомоторики. Використовувались вправи для дрібних і середніх м'язових груп, нахил тулуба вперед, в сторони, вправи на рівновагу, координацію рухів. А також „ходьба по гімнастичній лаві”, „переступання і перестрибування через перешкоду”. Тривалість занять 25 – 30 хвилин протягом одного місяця.

Після проведення повторного контрольно-педагогічного випробування відзначається позитивна динаміка у виконанні завдань. Кількість дітей, які виконували самостійно завдання «застібни гудзик» вірогідно підвищилось з 8 (26,7%) до 16 (53,3%), необхідна була допомога 14 (47,7%) пацієнтів. Завдання «шнування» після проведення комплексу спеціальних вправ самостійно виконали 18 (60,0%) школярів, необхідна була допомога 10 (33,3%) пацієнтам, не змогли виконати завдання 2 (6,7%) дітей. Кількість дітей, які змогли виконати завдання «конструювання з паличок» збільшилась із 6 (20,0%) до 14 (46,7%), необхідна була допомога лише 12 (40,%) школярам, не виконали завдання 4 (16,7%) дітей.

Таким чином, запропонований нами комплекс гімнастичних вправ сприяє розвитку комунікативних умінь, навчанню навичкам самообслуговування на підставі покращання дрібної моторики кистей і пальців рук, концентрації довільної уваги, збереженню наявного та зміцненню загального здоров'я школярів, мотивації до самостійної активної навчальної та рухової діяльності.

ШКОЛЬНА Марія

ФЕНОМЕН «СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ» У ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЯХ

Для педагогічного знання необхідно розглянути психологічні підходи щодо сутності феномену «соціальна зрілість».

Питанням взаємодії індивіда і суспільства з середини ХІХ століття стала займатися соціальна психологія, більшість ідей якої зародилось у філософських системах Платона і Аристотеля. Починаючи з ХХ століття дослідження з соціальної психології проводяться в руслі основних чотирьох напрямів: біхевіоризму, психоаналізу, когнітивної теорії, інтеракціонізму [1, с. 42].

Біогенетичні теорії головну увагу звертають на ендогенні детермінанти дорослішання, із яких виводяться або з якими співвідносяться психосоціальні властивості індивіда.

Представники біогенетичних теорій Х. Джонс, А. Геззел, Л. Колберг розглядають дорослішання як фазу росту різноманітних здібностей і функцій юнацтва, досягнення зрілості. Характер дорослішання з їх точки зору є безперервним і включає в себе: статеве дозрівання, інтелектуальну, а також моральну сторони [2, с. 172].

Однак, слід відмітити недоліки біогенетичної теорії у вивченні процесу соціального дорослішання, а саме: недооцінка соціальних чинників у процесі соціального дорослішання індивіда.

Представники психоаналітичної концепції соціальної зрілості – Г. Гартман, Ф. Ніцше, З. Фройд – намагались розробити «чітку теорію зрілості індивіда, визначити широку систему понять, що відображають процес зрілості людини до соціального середовища» [2, с. 25]. Але їхня теорія ґрунтується на біологізаторських позиціях, в основі яких – фрейдистська формула структури психіки людини, що включає три сфери: «Воно», «Я», «Над-Я».

Необіхевіористи – Г. Айзенк, Р. Хенкі – детально вивчають соціалізаційні процеси й поділяють їх на зрілість взагалі та соціальну зрілість зокрема. Зазначимо, що дослідники здебільшого звертають увагу на біологічні стани індивідів у процесі зрілості, а саму соціальну зрілість розуміють як зрілість соціальних груп, а не окремих індивідів [2, с. 28].

Представниками інтеракціонізму (Дж. Мід, Л. Філіпс, Г. Хаймен, Е. Шпрангер та інші) ввели до психологічної науки поняття про соціальні детермінанти людської поведінки і ключове поняття «взаємодія», у ході якого і відбувається розвиток феномена «соціальна зрілість» особистості.

З точки зору теорії діяльності (Е. Шпрангер, Дж. Мід) [2] розглядають дорослішання, наголошуючи на інтерактивній діяльності людини, у якій відбувається взаємний, свідомий і спланований вплив людей один на одного.

Дослідник Дж. Мід [2] стверджує, що діяльність, яка стимулює дорослішання індивіда, завжди носить соціально-комунікативний характер та виступає у вигляді безперервного процесу засвоєння різноманітних ситуацій, які виникають у життєдіяльності молоді, постійного накопичення досвіду в цьому виді діяльності, і, нарешті, досягнення в ній соціальної і культурної компетентності.

Слід зазначити, що для дослідження сутності феномена «соціальна зрілість» значну роль відіграють положення теорії Дж. Міда про те, що суб'єктність людини є необхідною умовою соціальної зрілості. Дослідник зазначає, що суб'єктність людини може проявлятися у вступі у відносини, взаємодію, включеність у діяльність з іншими.

Суттєвою характеристикою соціально зрілої людини Л. Філіпс називає активність та можливість виявлення власної ініціативи. Дослідник зазначає: «соціально зрілісний процес характеризується двома особливостями: по-перше, прийняттям соціальних очікувань групи, конформністю до вимог і норм, які суспільство ставить перед особистістю; по-друге, соціальна зрілість не зводиться до простого прийняття особистістю норм соціуму, до якого вона адаптується, а становить собою гнучкість, здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок» [2, с. 28–29].

Аналіз західних психологічних теорій дає підставу стверджувати, що самовизначення соціально зрілої людини характеризується спрямованістю на: самореалізацію, самоактуалізацію, самовдосконалення (у автономії від соціальних норм і заборон) (А. Маслоу); виявлення власної індивідуальності, унікальності (А. Маслоу, Е. Фромм); формування адекватної самооцінки (А. Бандура); вирішальну роль соціального середовища як фактора розвитку психіки індивіда та його відносин із навколишнім світом (А. Кардінер); активність особистості в процесі зрілості, можливість виявлення власної ініціативи (Л. Філіпс); наявність соціальної активності особистості, набуття нею соціального досвіду і особистісної волі через визначення соціальних страхів (Л. Колберг); набуття соціального досвіду в соціальних ситуаціях (Дж. Мід).

Аналіз психологічних зарубіжних теорій з проблеми соціальної зрілості дозволяє стверджувати, що точки зору практично всіх дослідників знаходяться в одній площині – вони розглядають соціальну зрілість як результат індивідуального самовизначення.

Література

1. Андреева Г. М. Современная социальная психология на западе (теоретические направления) / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Московского университета, 1978. – 271 с.
2. Соціальна адаптація: феномен і прояви / А. І. Кавалеров, А. М. Бондаренко. – О. : Астропринт, 2005. – 112 с.

ЗМІСТ

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

<i>АМЕЛІНА Світлана. Концепція «навчання впродовж життя» у європейському вимірі</i>	5
<i>БЕХ Іван. Два етапи розвитку вітчизняної педагогічної науки</i>	6
<i>БІЛІЧЕНКО Алла. Використання інноваційних технологій у практичній діяльності викладача іноземної мови</i>	8
<i>ВАКУЛЕВИЧ Олена. Сучасні вітчизняні дослідження формування екологічної відповідальності особистості</i>	9
<i>ВАСЮК Оксана, ВИГОВСЬКА Світлана. Профорієнтація – складова навчально-виховного процесу у ВНЗ</i>	11
<i>ВОЛКОВА Наталія. Теоретичні і методичні засади реалізації інноваційних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів технологічного циклу дисциплін</i>	12
<i>ГЕЙКО Світлана, КУЛЬТЕНКО Валентина, ЛАУТА Олена. Феномен освіти в контексті онтології людського буття</i>	14
<i>ГОРДІЙЧУК Євгена. Програми подвійних дипломів як один із способів забезпечення мобільності студентів</i>	15
<i>ГРИЦЕНКО Ірина. Інтеграція особистого та предметного гуманітарного досвіду</i>	16
<i>ГУРСЬКА Лариса. Інновації в сучасній освіті</i>	18
<i>ЖЕРНОКЛЄЄВ Ігор. Організація інноваційної діяльності майбутніх учителів технологій у процесі професійно-орієнтованої підготовки</i>	19
<i>ЗАЙЧЕНКО Іван. Про зв'язок педагогіки з математикою</i>	21
<i>КОВАЛЬЧУК Василь. Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці</i>	22
<i>КОЛЕСНИК Марія. Реформування вищої освіти Німеччини у світлі Болонського процесу</i>	24
<i>КРАВЧЕНКО Алла, КИЧКИРУК Тетяна. Загальнокультурні та філософські засади сучасної освіти</i>	26
<i>ЛУЗАН Петро. Сутність та особливості педагогічної технології</i>	28
<i>МАТВИЄНКО Оксана. Педагогічні знання для непедагогічних спеціальностей</i>	29
<i>МІТРЯСОВА Олена. Освіта для збалансованого розвитку: виклики, суперечності, методологічні підходи</i>	31
<i>МОЛЧАНОВА Алевтина. Інноваційні технології як закономірні явища в педагогіці</i>	32
<i>МУДРАК Вадим. Глобалістика і особистість: філософсько-освітній контекст</i>	34
<i>ОРШАНСЬКИЙ Леонід. До проблеми інноваційного навчання у вищому навчальному закладі</i>	35
<i>ПИЛИПЕНКО Олена. Іспити OSCE як інноваційна форма оцінювання якості підготовки фахівців ветеринарного профілю в Німеччині</i>	36
<i>ПЕКАЧ Катерина. Ціннісний підхід у вихованні громадянської відповідальності учнів</i>	38
<i>ПОГОРІЛА Оксана. Упровадження інноваційних форм навчання – складова успіху і педагогічної майстерності викладача</i>	39
<i>САБІЩЕНКО Олександр, МАНЕЛЮК Аліна. Перспективи участі України у рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень і інновацій "Горизонт 2020"</i>	41
<i>SAINT-DIDIER Jean. Pédagogie des maisons familiales rurales en france</i>	42
<i>СЕРГЄЄВА Лариса. Прояви ефективності професійно-освітньої сфери</i>	43
<i>СІЛВАНОВА Ілона. Поняття «міжнародний мобільний студент» та «іноземний студент» у зарубіжних джерелах</i>	45
<i>УСТИМЕНКО Тетяна. Трансформація освіти: нові суспільні виклики</i>	46
<i>ФУРСА Ірина. Упровадження ідей педагогічної інтеграції в навчальний процес вищої школи</i>	48

ХАРЧЕНКО Людмила. Гуманітарна освіта як інструмент для конструювання реальності в посттехнологічний період розвитку	49
ЧЕКАЛЬ Леонід. Специфіка української вузівської освітньої інтеграції до європейського гуманітарно-освітнього простору	50
SHANDRUK Svitlana. Systematic reform of teacher education in the USA	52
ШИНКАРУК Василь. Соціально-педагогічні ідеї Я. А. Коменського	53
ШИНКАРУК Олександра. Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні	55
ШОСТАК Анатолій, РУДИК Ярослав. Мотиваційний менеджмент: роль внутрішньоуніверситетських рейтингів	56

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

БАЙБАКОВА Ольга, ПОВІДАЙЧИК Оксана. Міжкультурна комунікація в професійній діяльності майбутніх соціальних працівників	57
БІЛАН Сергій. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин	58
ГАМАНЮК Віта. Міжкультурна комунікація у змісті інішомовної освіти	60
ГЕРАСИМЧУК Валентина. Художньо-світоглядні джерела естетичного ідеалу Тараса Шевченка	61
ДАНИЛОВА Тетяна. Категорія часу в культурі: монохронні та поліхронні культури Е. Холла	63
ДЕМИДЕНКО Ярослава. Особливості проявів авангардизму у сучасній постмодерній філософії	65
DYNIKOVA Liliya. «Dialogue of cultures» phenomenon in the discourse of intercultural communication	66
ДЯДЕЧКО Людмила. Міжкультурна комунікація в аспекті професійної підготовки соціальних педагогів	67
ЗАЙЧЕНКО Іван. Софія Русова про моральні завдання української національної школи	69
КОЛБІНА Тетяна. Міжкультурний аспект вивчення іноземної мови	70
ЛЕСИК Ганна. Міжкультурна комунікація як наслідок соціогуманітарної підготовки	72
МАЗУР Наталія. Оцінні номінації осіб в мемуарних текстах Дмитра Дорошенка	73
МАКСЮТА Микола. До конотацій феномена гідності	75
МИСЮРА Тетяна. Міжкультурні та крос-культурні комунікації: стан дослідження проблеми	76
МОНАШНЕНКО Анна. Переклад в сучасному перекладознавстві	78
ОЛЕКСЕНКО Олена. Особливості педагогічної системи підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації	79
ОЛЬХОВСЬКА Наталія. Ієрархія концептів у німецькомовному драматургічному тексті (на матеріалі п'єси т. Бернгарда «лицедій»)	81
ПЕТРЕНКО Вікторія. Педагогічні умови підготовки менеджерів-економістів до професійної міжкультурної взаємодії	82
ПРИХОДЬКО Марія. Міжкультурна комунікація у полікультурному просторі	84
REICHELТ Michael. Die Notwendigkeit der Ausbildung interkultureller Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht	85
РОМАНЮК Світлана. Генеза педагогічних умов розвитку рідномовної освіти закордонних українців	86
РУСНАК Іван. Рідномовне шкільництво як чинник консолідації української діаспори в Канаді	88
САВИЦЬКА Інна, СУПРУН Аліна. Комунікаційні засади педагогічної епістемології	89
СИДОРЕНКО Ірина. Сучасна модель сприйняття часу (за з. Бауманом) та інформаційний простір	91
СИДОРУК Галина, РАДЧЕНКО Яна. Основні характеристики емоційної лексики та її	92

<i>переклад засобами української мови</i>	
СТОРОЖУК Світлана. <i>Рецепції постмодернізму в педагогіці</i>	94
ТКАЧЕНКО Вікторія. <i>Мовна картина світу у міжкультурному просторі</i>	95
ЯКУБОВСЬКА Любомира. <i>Особливості розвитку естетичної думки в Україні з часів Київської Русі до XIX століття</i>	97
УСТИМЕНКО Валерія. <i>До питання дошкільної мовної освіти у Канаді</i>	98

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

АГЕЙКІНА-СТАРЧЕНКО Тетяна. <i>Організація позааудиторної самостійної роботи студентів зі спеціальних музичних дисциплін</i>	99
АНТРАПЦЕВА Надія. <i>Роль семінарських занять у розвитку інтелектуальних здібностей студентів</i>	101
АРИСТОВА Наталія. <i>Системний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів</i>	103
БАТАШЕВА Марія. <i>Робота студентів у малих групах в процесі вивчення англійської мови: переваги методики</i>	104
БІЛАН Людмила. <i>Управління методичною роботою у вищому навчальному закладі</i>	105
БІЛЯК Ольга. <i>Методи і прийоми естетичного виховання в позааудиторній роботі з літератури та культурології</i>	107
БИРКА Маріан. <i>Професійний розвиток учителів в умовах інформаційного суспільства</i>	108
ВИТРИХОВСЬКА Оксана. <i>Особливості методики навчання економічних дисциплін в умовах інформаційного суспільства</i>	109
ВОРОНОВСЬКА Лариса. <i>Формування професійної мобільності студентів за допомогою актуалізації сучасної моделі майбутньої професії</i>	112
ГАРАСЮТА Володимир. <i>Рекомендації щодо впровадження німецького досвіду навчання в процес підготовки інженерів аграрного профілю</i>	113
ГЛУХОВСЬКА Наталія. <i>Професійно-зоорієнтоване навчання іноземної мови (англійської) у ВНЗ України</i>	114
ГОНЧАРУК Олена. <i>Класифікація вправ у процесі навчання пунктуації учнів 1-4 класів на уроках української мови</i>	115
ГОРБАТЮК Роман, ТУЛАШВІЛІ Юрій. <i>Моделювання як ефективний метод підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю</i>	117
ДАВИДЕНКО Андрій. <i>Розвиток творчих здібностей людини – важливий напрямок освітньої діяльності вищого навчального закладу</i>	119
ДАНЬКЕВИЧ Людмила, ЯМНИЧ Наталія. <i>Застосування елементів мовного корпусу для реалізації комунікативних стратегій в навчанні англійської мови академічного і професійного спрямування</i>	120
ДЖУС Оксана. <i>Проекти фахової підготовки молоді в еміграції (вища школа сходознавців-комерсантів)</i>	121
ДОЛМАТОВА Марина. <i>Педагогічна модель процесу формування естетичного досвіду майбутніх учителів-філологів засобами іноземної мови</i>	123
ІВАНОВА Оксана. <i>Вивчення англійської мови в НУБіП України в умовах євроінтеграції</i>	124
ЄРЕСЬКО Олег. <i>Сутність поняття «валеологічні цінності» у контексті формування особистості школяра</i>	126
ЖУКОВСЬКИЙ Максим. <i>Проблемно-пошукові методи навчання у підготовці ветеринарних лікарів до професійної діяльності</i>	127
ЖУРБА Оксана. <i>Сутність поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності» у психолого-педагогічній літературі</i>	128
ЗЕЛЕНСЬКА Олена. <i>Ефективність використання навчальних ділових ігор у процесі культурологічної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС України</i>	130
КАБАК Віталій. <i>Технологія проектів як основа професійної підготовки майбутніх</i>	131

<i>інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій</i>	
КАЛЕНСЬКИЙ Андрій. <i>Професійно-педагогічна етика, її місце в структурі практичної філософії</i>	132
КАНІШЕВСЬКА Любов. <i>Формування цінностей сімейного життя студентської молоді як науково-педагогічна проблема</i>	134
КЛЯП Маріанна. <i>Щодо задоволення освітніх запитів переселенців зі Сходу України</i>	135
КОЛЕСНИКОВА Віта. <i>Первинна адаптація молодих фахівців до роботи як педагогічна проблема</i>	137
КОЛОДНИЦЬКА Ольга. <i>Використання методу проектів у вивченні англійської мови</i>	137
КОНОНЧУК Інна. <i>Педагогічна атмосфера як засада виховання</i>	139
КОРОЛЬОВА Людмила. <i>Моделювання як метод теоретичного осмислення проблеми формування креативних здібностей молодших школярів</i>	140
КОСТЕНКО Тетяна. <i>Зміст творчого потенціалу майбутнього техника-механіка</i>	142
КОСТРИЦЯ Наталія. <i>Народні знання в агрономічній освіті</i>	143
КОШУК Олександр Богданович. <i>Особливості діяльності сучасного інженера в галузі механізації сільського господарства</i>	145
КРИВОРОТ Тетяна. <i>Ділова гра, як метод активного навчання студентів використовувати засоби математичної статистики</i>	146
КРУЧЕК Вікторія. <i>Реалізація комунікативного підходу в навчанні засобами гри</i>	147
КРЮКОВА Єлизавета. <i>Педагогічні умови підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу до впровадження інтерактивних педагогічних технологій</i>	149
КУЗЬКО Маріанна. <i>Модернізація курсу «геологорозвідувальна справа» (на прикладі ХНУ ім. В. Н. Каразіна)</i>	150
КУШНІР Антоніна. <i>Активізація позанавчальної виховної роботи зі студентами агропромислового комплексу як педагогічна умова виховання краси вчинку</i>	152
ЛАВСЬКА Наталія. <i>Методика проведення практичних занять з агрономічних дисциплін</i>	153
ЛИЧУК Марія. <i>Мовне виховання української молоді: кроки реалізації</i>	155
ЛОСЄВА Оксана. <i>Використання досвіду Сполучених Штатів Америки щодо раннього навчання іноземної мови у викладанні англійської мови у початкових класах сучасної України</i>	157
МАНК Валерій, КРАВЧЕНКО Ольга, ГАЛІМОВА Валентина. <i>Екологічне виховання як пріоритетний напрямок при викладанні хімічних дисциплін</i>	159
МАЦЕНКО Леся, РУСІНА Марина, ПРОДАН Тетяна. <i>Методика виховної роботи вихователя у студентському гуртожитку</i>	160
МАРКО Марина. <i>Місце навчально-ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів</i>	162
МЕШКО Кристина. <i>Методологічна база виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів</i>	163
МЕЛЕНЕЦЬ Людмила. <i>Використання в дошкільному закладі самоката як засобу розвитку фізичної сили і витривалості дитини</i>	164
МІШЕНІНА Тетяна. <i>Організація роботи з текстовим корпусом студентів філологічних спеціальностей</i>	166
МОЛЧАНОВА-ДОЛІНКО Валерія. <i>Готовність учителів музики до застосування поняття педагогічної культури під час професійного становлення</i>	167
МОСКАЛЕНКО Світлана. <i>Взаємозв'язок мотивації та ефективності оволодіння іноземною мовою</i>	169
МУСІЙЧУК Світлана. <i>Організація процесу навчання іноземній мові студентів ОС «магістр» аграрних ВНЗ</i>	170
НАГАЧЕВСЬКА Зіновія. <i>Виховні цінності життєпису і творчості Тараса Шевченка в наукових студіях галицьких педагогів кінця XIX – початку XX ст.</i>	171
НАГОРНИЙ Павло, ЛАВРИК Руслан, ПАНЧУК Тамара. <i>Використання інтерактивних і активних методів навчання на лабораторних роботах з хімії</i>	173

ОДИНЕЦЬ Наталія. <i>Методичні аспекти профілактики девіантної поведінки сільської молоді</i>	173
ОЖИБКО Юрій. <i>Формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх магістрів комп'ютерного профілю в університетах</i>	175
ОЛЕКСЕНКО Вячеслав. <i>Технологічність процесу підготовки майбутніх фахівців</i>	176
ОМЕЛЬЧУК Сергій. <i>«Навчальне дослідження» як сучасна категорія лінгводидактики</i>	177
ПАВЛЮК Любов. <i>Методика формування дослідницьких умінь у майбутніх бакалаврів енергетики агропромислового виробництва в процесі проведення лекційних занять</i>	179
ПАНТАЛІЄНКО Валентина. <i>Формування особистості студента у процесі викладання культурологічних дисциплін</i>	180
ПАСТЕРНАК Тетяна. <i>Інтенсифікація процесу вивчення іноземних мов</i>	181
ПЕТРИКОВИЧ Юрій, ОЖГА Михайло. <i>Модель змішаного навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій</i>	183
ПЕКАЧ Катерина. <i>Ціннісний підхід у вихованні громадянської відповідальності учнів</i>	185
ПЕТРІВ Галина. <i>Педагогічні ідеї формування ціннісного ставлення до земельних ресурсів у зарубіжній педагогіці: історичний аспект</i>	186
ПРИЩЛЯК Віктор. <i>Педагогічні поняття та категорії як передумови дослідження проблеми формування готовності до проектної діяльності майбутніх агроінженерів</i>	187
ПИРИНЕЦЬ Мар'яна. <i>Організація вищої шкільної освіти в галузі підготовки спеціалістів для сільського господарства в Чехословаччині (1919 – початок 20-х рр. ХХ ст.)</i>	189
ПРИСЯЖНЮК Юлія. <i>Андрагогічні принципи побудови навчального заняття на основі ідей гуманної педагогіки</i>	190
ПОЛІЩУК Ліна. <i>Основні тенденції професійно-орієнтованого навчання іноземним мовам у немовних ВНЗ</i>	193
ПУАКС Світлана. <i>Хімія у вищих навчальних закладах Франції: теорія та методика навчання</i>	195
РУДНИЦЬКА Наталія. <i>Структурно-семантична специфіка термінології сфери агробізнесу у французькій мові</i>	196
РУСІНА Неля. <i>Професійна підготовка майбутніх землевпорядників в Україні та Польщі: загальні тенденції і відмінності</i>	198
САМОЙЛЕНКО Наталія. <i>Teaching writing, teaching culture</i>	198
СІЛЮТІНА Ірина. <i>Порівняльний аналіз шведського та українського досвіду професійної підготовки вчителів іноземних мов</i>	200
СІНЕНКО Оксана. <i>Соціокультурна спрямованість студентського хорового аматорства.</i>	202
СЕЛИЩЕВА Ірина. <i>Критичне мислення в історичній освіті</i>	203
СМОЛЯРЧУК Олена. <i>Складання профільного екзамену з англійської мови студентами-філологами як вагома мотивація її вивчення (на прикладі Ханчжоуського університету)</i>	204
СОЛОВ'ЙОВА Олена. <i>Different scientific views on the structure of creative potential</i>	206
СОПІВНИК Руслан. <i>Виховання особистості студента в аграрному вищому навчальному закладі</i>	206
СПІВАКОВА Інна. <i>Методична робота як головний механізм забезпечення якості шкільної освіти</i>	208
СТАРОСТА Володимир. <i>Тестування в дисертаційних дослідженнях в Україні</i>	209
СУК Аліна. <i>Провідні принципи проектування процесу цілеспрямованого формування санітарно-гігієнічної культури у студентів агроекологічного коледжу</i>	211
ТЕПЛА Оксана. <i>Використання свідомо-практичного методу в навчанні української мови як іноземної</i>	212
ТЕРЕЩЕНКО Тетяна. <i>Актуальні аспекти професійної підготовки магістрів соціальної роботи</i>	213
ТИМЦУНИК Юлія. <i>Модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними</i>	215

зкладами до маркетингової діяльності	
ТИТОВА Олена. Сутність та структура творчого потенціалу інженера	216
ХОРОШИЛОВА Наталія. Стратегії навчання у іншомовній освіті	217
ХРИСТЮК Світлана Особливості перекладу міжнародних документів та дипломатичної кореспонденції як різновиду офіційно-ділового стилю англійської мови	219
ЧУМАК Лариса. Оперативність формувального етапу дослідження розвитку професійної майстерності вчителів зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти у формах ІНАКу	220
ШВЕЦЬ Ірина. Проблеми педагогічної інтерпретації театральної-ігрової діяльності в системі вищої музично-педагогічної освіти	222
ШЕВЧЕНКО Галина Криза сучасного виховання людини та шляхи її подолання	224
ЯКУШКО Катерина. Напрями дослідження проблеми іншомовності бакалаврів технічних спеціальностей аграрних університетів	225
ЯРЕМЕНКО Наталія. Метод проектів на заняттях з іноземної мови у ВТНЗ	226
ЯЩУК Сергій. Навчання спеціальним дисциплінам: теорія і практика	227

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: СТАН, ТЕНДЕНЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

КЛІХ Лариса Наповнення та функціонування освітнього середовища університету	229
КОНДРАШИХИН Андрей. Технології управління качеством образования: трансформационная тематика вузов Севастополя	230
КУПРІЄВИЧ Вікторія. Удосконалення професіоналізму керівника закладу професійної освіти в умовах підвищення кваліфікації	231
МАКОДЗЕЙ Людмила. Проблеми впровадження автономії у вищі навчальні заклади України	232
НИКОЛАЄНКО Станіслав. Студентське самоврядування в управлінні вищим навчальним закладом	234
ПОЛЩУК Тетяна. Управління розвитком організаційної культури професійно-технічного навчального закладу аграрного профілю	235
ПРИХОДЬКО Валентин. Основні науково-методичні напрями підготовки директорів шкіл до управління загальноосвітнім навчальним закладом в системі післядипломної педагогічної освіти	237
СВИСТУН Валентина. диверсифікація управління професійно-технічною освітою в умовах ринкової економіки	242
СУЩЕНКО Роман. Управлінська культура – ознака професіоналізму інженера залізничного транспорту	244
ШАХНОЗАІ Раджабійон. Організація освітнього процесу в університетах України і Таджикистану: порівняльний аспект	245
ШОСТАК Анатолій, РУДИК Ярослав. Управління якістю освіти за допомогою кількісних критеріїв	247

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

АНТРАПЦЕВА Надія, КРАВЧЕНКО Ольга, СОЛОД Надія. Застосування інформаційних технологій при викладанні хімічних дисциплін	249
БАЛАЛАЄВА Олена. Класифікації електронних засобів навчального призначення: боротьба методів	250
БЕНЬКОВИЧ Наталія. Впровадження інформаційних технологій у процес моніторингу якості професійної підготовки фахівців	251
ВАКУЛИК Ірина. Роль інформаційних технологій навчання у сучасному науково-педагогічному просторі	252
ВОРОТНИКОВА Ірина. Формування ІКТ компетентності вчителів на індивідуальному,	253

<i>суспільному, державному рівнях</i>	
ГЕТЬМАН Ірина, СТАШКЕВИЧ Ігор. Роль та можливості інтернету в дистанційному навчанні	255
ГУМЕННИЙ Олександр. Оптимізація створення тестів для електронних навчальних курсів у Moodle	256
ДЖЕВАГА Григорій. Застосування мультимедійних технологій під час демонстрування технологічних операцій	258
ЄВТЮХОВА Наталя. Сучасні засоби використання інформаційних технологій	259
ЖУРАВСЬКА Ніна. Електронні курси: теорія та практика	261
КОХАНЕК Анна, ПОГРЕБЕННИК Володимир. Інформаційні технології для ефективного управління освітою у вищих навчальних закладах Польщі	262
МАРТИНЕНКО Марина. Сучасні інформаційні технології в освіті	263
РАЗУК Луба. <i>The role of the Ipad in education</i>	264
СТАВИЦЬКА Ірина. Світовий досвід запровадження системи дистанційної освіти	267
ТАРАСЕНКО Ростислав. Вимоги сучасного ринку праці до інформаційної підготовки перекладачів	268
ПИТАК Євген. Комп'ютерні технології у підготовці майбутніх інженерів – педагогів в галузі транспорту	269
ПОТАПЧУК Ольга. Методичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій	271
САБИЩЕНКО Олександр, МАНЕЛЮК Аліна. Перспективи використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі вищої освіти України	272
СОКОЛЮК Олена. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі вивчення інтегрованого курсу «основи здоров'я» у початковій школі	273
СПОДІН Людмила. Гуманістична функція освіти та інформаційні технології в постіндустріальному суспільстві	274
ТУРАНОВ Юрій, РАК Володимир. Використання комп'ютерних технологій студентами педагогічного вищого навчального закладу	276
УЛИНЕЦЬ Аліса, МАРГІТИЧ Зореслава. Використання технології «веб-квест» в організації позааудиторної роботи студентів	278
ФРАНКО Юрій, БЛІЙ Василь. Blend4Web як платформа для реалізації елементів віртуального навчального середовища	279
ШОСТАК Анатолій, РУДИК Ярослав. Інтеграція української науки у європейський інформаційний простір засобами наукометрії	280

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

БЕКИРОВА Адиле. Професійна суб'єктність учителів початкових класів	282
БЕРЕЗИНЕЦЬ Світлана. Професійна компетентність викладачів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців	284
БЕРЕЗОВА Лідія. Компетентності перекладача в контексті його професійної діяльності	286
БУЦИК Ігор Михайлович. Теоретичне обґрунтування дослідницької компетентності інженера аграрного профілю	288
ВАРЕЦЬКА Олена. Педагогічні технології комплексного пролонгованого розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи в післядипломній освіті	289
ВАРНАВСЬКА Інна. Формування мовленнєвої компетентності студентів-нефілологів під час опрацювання фахової термінології	291
ГРОМКО Тетяна. Формування мовної компетентності при самостійному (дистанційному) вивченні курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»	292
ДЕРКАЧ Ірина. Вимоги до професійної компетентності викладача вищого навчального	293

закладу	
ЗУЄНКО Неля. <i>Діагностика сформованості рівнів міжкультурної комунікативної компетентності студентів - філологів</i>	294
ІЛЬЧЕНКО Наталія. <i>Саморозвиток, мотивація та використання сучасних технологій навчання як засіб підвищення професійної компетентності викладача</i>	296
КАЧМАРЧИК Світлана. <i>Проблеми інтерпретації вимірювань іншомовної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю</i>	297
КОВТУН Олена. <i>Формування соціально-трудової компетенції студентів у процесі навчання</i>	298
КОЗАК Юлія. <i>Графічна компетентність інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: реалії та перспективи</i>	300
КОЗУБОВСЬКА Ірина, ПОПОВИЧ Ірина. <i>Деякі особливості формування професійної компетентності викладачів вищої школи Великої Британії</i>	301
КОРОЛЮК Світлана <i>Розвиток професійної компетентності керівників шкіль в системі післядипломної освіти</i>	303
КРАСИЛЬНИК Юрій <i>Формування професійної компетентності керівників навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації</i>	304
МАЛИХІН Олександр. <i>Культурологічне коментування як засіб формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей</i>	306
МАТВІЄНКО Ірина. <i>Професійна компетентність викладача та реалії сьогодення</i>	307
МИХАЙЛЕНКО Світлана. <i>Аналітична компетентність майбутніх вчителів початкової освіти: критерії та показники сформованості</i>	308
ПАЩЕНКО Ольга. <i>Результати навчання як засіб формування професійної компетентності фахівців</i>	310
ПЕТРУХ Руслана. <i>Фактори формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів аграрних вищих навчальних закладів</i>	311
ПОМИЛУЙКО Віра. <i>Професійна компетентність викладача університету як психолого-педагогічна категорія</i>	313
ПРОХОРЧУК Олександр. <i>Експериментальна перевірка дієвості методики формування дослідницької компетентності бакалаврів соціальної педагогіки у процесі професійної підготовки</i>	314
ПРОШКУРАТОВ Олексій. <i>Проблема професійно-педагогічної компетентності працівників сфери цивільного захисту системи післядипломної освіти в сучасних умовах</i>	316
ТЕЛИЧКО Наталія. <i>Використання краєзнавчого матеріалу для формування культурно-країнознавчої компетенції школярів на уроках англійської мови</i>	317
ФІЛІПОВИЧ Вікторія. <i>Формування професійної компетентності у рефлексивно розвивальному освітньому середовищі</i>	318
ХАРЧЕНКО Світлана. <i>Компетенція, компетентність: термінологічний аспект</i>	320
ХРУПАЛО Микола. <i>Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу засобами проектної діяльності: результативність формувального етапу експериментальної роботи</i>	321
ШАЛИГІНА Наталя. <i>Комунікативна компетентність офіцерів багатонаціональних штабів: сутність, стан сформованості, шляхи оптимізації процесу комунікативної підготовки</i>	323
ШАПРАН Ольга. <i>Підприємницька компетентність майбутніх економістів як запорука життєвого успіху</i>	324
ШАПРАН Юрій. <i>Діагностика професійної компетентності майбутніх учителів</i>	326
ЯГУПОВ Василь. <i>Суб'єктність и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности</i>	327

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

<i>АФАНАСЕНКО Лариса. Психологічні підходи до форм розвивальних впливів на професійне становлення майбутнього фахівця-аграрія</i>	329
<i>БЕРЕЗОВА Людмила. Психологічні особливості формування професійного конструктивного мислення</i>	330
<i>БОРХОВИЧ Світлана. Поняття «мораль» в сучасному педагогічному просторі</i>	332
<i>ВЛАСЕНКО Каріна. Ціннісне ставлення до сільськогосподарської праці у студентів вищих аграрних навчальних закладів – вимога часу</i>	334
<i>ДЕМІАНОВА Yuliya. Implementing the concept of inclusion in Ukraine</i>	335
<i>ДЕНИСЮК Любов. Аксіологічні аспекти професійного становлення майбутніх психологів</i>	336
<i>КАНІБОЛОЦЬКА Любов. Риторична етика викладача у контексті професійної діяльності</i>	337
<i>КАРЯКА Інна. Психологічні особливості прояву установки в процесі мисленнєвої діяльності особистості</i>	338
<i>КРАВЧУК Лариса. Особливості формування емпатії у дитячому віці</i>	339
<i>КУБІЦЬКИЙ Сергій. Підготовка фахівців соціальної сфери – одне із головних завдань сьогодення</i>	341
<i>МАЛА Ярина. Національна особистісність гідності жінки у вітчизняному фемінізмі першої половини хх століття</i>	342
<i>МАРТИНЮК Ірина. Врахування психологічних особливостей студентського віку в освітньому процесі ВНЗ</i>	343
<i>ОМЕЛЬЧЕНКО Людмила. Невизначеність як умова соціалізації студентської молоді</i>	345
<i>ПРОЦЕНКО Аліна. Формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку</i>	345
<i>САВЧЕНКО Тетяна. Актуальні питання фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів</i>	347
<i>СМОЛЮК Світлана. Моделі розвивального освітнього середовища початкової школи</i>	348
<i>ФІЛАК Ярослав. Особливості проведення занять із фізичного виховання з дітьми, що мають відхилення в інтелектуальному розвитку</i>	350
<i>ШКОЛЬНА Марія. Феномен «соціальна зрілість» у зарубіжних психологічних теоріях</i>	351

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

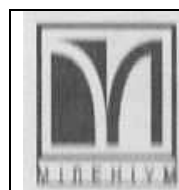
РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ІННОВАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ

II Міжнародної науково-практичної конференції
25-26 лютого 2016 року

Підписано до друку 16.02.2016 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Агіал. Друк різнографія.
Друковані арк. 22,5. Умовно-друковані арк. 21,1
Наклад 300 прим. Замовлення № 45

Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р



Видавництво «МІЛЕНІУМ»
м Київ, вул. Фрунзе, 60
Тел.: +38(067)849-34-60
Факс: +38(044)222-74-35
E-mail: millennium_ofis@ukr.net