

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Науковий вісник
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету**

Збірник наукових праць

Випуск

33

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»



Ізмаїл – 2015

УДК 378:001.891
ББК 74.58
Н-34

Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету
Серія «Педагогічні науки»
Scientific Bulletin of Izmil State University of Humanities
Series of Pedagogical sciences
Збірник наукових праць
Видається з 1997 року

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Кічук Ярослав Валерійович – д. пед. н., проф., головний редактор
Кічук Надія Василівна – д. пед. н., проф., заступник головного редактора
Циганенко Лілія Федорівна – д. іст. н., проф., заступник головного редактора
Циганок Ірина Борисівна – к. філол. н., доц., відповідальний секретар

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Кічук Ярослав Валерійович – д. пед. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)
Кічук Надія Василівна – д. пед. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)
Рашидов Сейфул Фейзулайович – д. пед. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)
Гораши-Постіка Віоріка – д. пед. н., проф., Кишинівський університет (Молдова)
Марин Сімона – д. пед. н., проф., Галацький університет «Dunărea de Jos» (Румунія)
Гонсалес Фуенте де ла М. А. – д. філол. н., проф., Університет Вальядоліду, педагогічний факультет, м. Вальядоліду (Іспанія)
Богущ Алла Михайлівна – д. пед. н., проф., ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Україна)
Князян Маріанна Олексіївна – д. пед. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова (Україна)
Пентиліук Марія Іванівна – д. пед. н., проф., Херсонський державний університет (Україна)
Савченко Олександра Яківна – д. пед. н., проф., дійсний член (академік) НАПН України; член Президії НАПН України (Україна)
Цокур Ольга Степанівна – д. пед. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова (Україна)
Глушук Світлана Василівна – к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)
Іванова Дора Георгіївна – к. пед. н., доц., – к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)
Івлієва Ольга Михайлівна – к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)
Рябушко Світлана Олексіївна – к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)
Погорєлова Алла Дмитрівна – к. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2015. – Вип. 33. – 208 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 5 від 24.12.2015 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію ОД № 986 від 07.12.2004 р.

© Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, 2015

УДК 373.3:087.5

**ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА»**

Н.І.Богданець-Білокаленко

*доктор педагогічних наук, доцент,**Київський університет імені Бориса Грінченка*

У статті проаналізовано навчальну програму з дитячої літератури для студентів напряму підготовки «початкова освіта», розкрито зміст діяльності на семінарських заняттях та під час виконання самостійних завдань. Окреслено необхідний обсяг знань студента з дитячої літератури (фольклорна і авторська література, основи літературознавства, аналіз художніх творів), що є важливим на уроках читання в початковій школі. Наголошується на важливій проблемі – формування літературної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення дисципліни «Дитяча література».

Ключові слова: *дитяча література, літературна компетентність.*

Майбутній учитель початкових класів повинен бути добре обізнаний із найкращими творами фольклорної та авторської літератури, мати елементарні відомості з літературознавства, вміти аналізувати епічні та ліричні твори. Тобто повинен мати сформовану літературну компетентність. Особливою складовою художньої літератури є *література для дітей*. За визначенням У.Гнідець, «самобутній, самодостатній літературний феномен» [1, 27] має свої закони творення, свої особливості, своїм змістом і формою відповідає світосприйманню та інтелектуальному розвитку дітей різного віку: дошкільного, молодшого, середнього й старшого шкільного віку.

Навчальними планами університету передбачено вивчення студентами навчальної дисципліни «Дитяча література». Це та галузь, яка малодосліджена, не існує єдиного повного підручника з критичним аналізом творчих надбань письменників, розвитку дитячої літератури, формування теорії та критики літератури для дітей. Актуальними залишаються питання розробки нових підходів до вдосконалення та реалізації змісту й завдань навчальних програм з курсу «Дитяча література», формування літературної компетентності у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Під час вивчення курсу «Дитяча література» студенти знайомляться з історичними особливостями розвитку дитячої літератури, її періодизацією, з ідейно-естетичним змістом найкращих, вартісних творів українських та зарубіжних письменників, адресованих дітям дошкільного віку, засвоюють основні елементи теорії літератури; аналізуючи художні твори, оперують літературознавчими поняттями, змістом основних творів. Такий підхід викликає у студентів інтерес до дитячих книг, бажання вміти в них самостійно орієнтуватися, виразно читати, розповідати про них, тобто готує до того, щоб майбутній учитель міг ефективно використати літературні багатства для формування особистості сучасної дитини. Адже значну роль у вихованні молодого покоління – духовно багатого та національно свідомого – відіграє дитяча література. Саме через літературу, через рідне слово дитина духовно поєднується зі своїм народом, знайомиться з історією, культурою своєї землі, вчиться розуміти Добро, Красу, Любов. Художнє слово збагачує дитину досвідом, сприяє вихованню естетичних смаків, а в старшому віці формує високі духовні цінності.

Під час семінарських занять та самостійної роботи студенти набувають таких умінь і навичок: аналізувати твори дитячої літератури різних видів та жанрів, виходячи зі своїх теоретико-літературних знань; визначати їх зміст, освітньо-виховне та естетичне значення; використовувати жанри дитячого фольклору та кращі твори письменників не тільки на уроках літератури, природознавства, мови, але й у повсякденному житті дітей; оцінювати дитячі книжки з погляду педагога, визначати, для якого віку вони рекомендуються, який пізнавальний, виховний та естетичний потенціал мають; самостійно підготувати коротке повідомлення про письменника, використовуючи його книги та літературно-критичні матеріали; складати казки про персонажів слов'янської міфології; писати короткі анотації та рецензії, оформляти тематичну чи авторську книжкову виставку; визначати основні мотиви творчості письменників; самостійно підбирати твори різних письменників до визначеної тематики. Всі ці уміння й навички в

майбутньому допоможуть вчителю краще, цікавіше й змістовніше проводити заняття з художньої літератури та розвитку мовлення, використовувати художнє слово під час спостережень, прогулянок, проведення режимних процесів та у повсякденному житті, прищеплюючи таким чином дитині інтерес до книжки, бажання слухати, а згодом і самостійно читати літературні твори. Саме в цьому контексті можемо вести мову про літературну компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Виходячи з тлумачення академіком Аллою Богуш понять «компетентність», «професійна компетентність» [2, 11], подаємо визначення літературної компетентності. *Літературна компетентність* майбутнього вчителя визначається належним володінням комплексом літературознавчих знань, умінь і навичок, що дає можливість фахово й професійно читати твори художньої літератури, вміло їх використовувати в навчальному процесі школи; творчо мислити, порівнювати, узагальнювати, зіставляти та робити висновки за прочитаними художніми текстами; «мати власну інтерпретаційну точку зору» [3, 26]. Головними компонентами літературної компетенції, на думку Т.Качак, є читацька, літературознавча, бібліотечно-бібліографічна компетенції, які формуються та розвиваються у дітей починаючи з дошкільного віку і протягом подальшого спілкування з книгою [3, 26]. У процесі викладання літератури для дітей, у контексті названих компетенцій, варто звернути увагу на розширення читацького кругозору студентів (вони мають бути обізнані з літературою для дітей – і класичною, і сучасною), формування навичок елементарного аналізу художнього тексту (і прозового, й поетичного), поглиблення літературознавчої бази. Важливим є також вивчення студентами – майбутніми вчителями початкових класів – поетичних творів напам'ять, оскільки всі процеси життєдіяльності, прогулянки й заняття відбуваються в супроводі художнього слова.

Значущість духовного спрямування художнього слова розкривається в багатогранності різноманітних жанрів поезії та прози, починаючи від фольклорних витоків і до сучасної авторської книжки для дітей. Отже, окреслимо першу особливість вивчення дитячої літератури, що сприятиме, своєю чергою, формуванню літературної компетентності студентів – ***ознайомлення з творами слід проводити у хронологічній послідовності, починаючи з народної творчості*** (фольклору). Це сприятиме системності знань студентів, цілісному сприйняттю дитячої літератури. Розкриємо основні знання, які повинні мати майбутні вчителі у процесі ознайомлення з народним словом.

Одним із початкових етапів формування національної свідомості дитини, прищеплення духовних цінностей з раннього віку є використання самобутності художнього слова українського фольклору. Адже усна народна творчість втілює народну мудрість, народні ідеали. У ній відбивається національна психологія, національна свідомість народу, його історія, філософія, мораль, правові закони.

Майбутні педагоги повинні розуміти, усвідомлювати й знати різницю між прислів'ями та приказками (пареміями), їх походження, тематику тощо.

Науково-методична грамотність учителя неодмінно сприятиме правильному формуванню у свідомості дитини загального теоретичного визначення прислів'їв, приказок та інших фольклорних жанрів. Дитина усвідомлює, що прислів'я – це вислів, який у вигляді ритмічно побудованого чи заримованого речення передає багатомістові спостереження людства, окремого народу. Це поведінкові стосунки між членами родини, обрядовий досвід і традиції, спілкування з природою, праця, будь-які явища, що мають вираження мудрим словесним узагальненням, яке навчає. Чимало прислів'їв і приказок не втратило актуальності вже цілі століття. Дітям притаманна природна обдарованість, образне мислення, розвиткові якого великою мірою сприяють прислів'я, приказки, загадки тощо.

Малі жанри фольклору позитивно впливають на образне мислення дитини, мовленнєві здібності та розкривають талант і творчість у формі малювання, вишивки, графіки та інших видів мистецтва. Власне, це є другою особливістю вивчення літератури для дітей – ***літературознавчі (теоретичні) знання*** студентів. Вони повинні давати визначення, розрізняти жанри дитячого фольклору.

Після фольклору знайомимо студентів із найбільшим пластом – ***авторською літературою у хронологічній послідовності***, спираючись на історичні, суспільно-політичні проблеми, на тлі яких розвивалася дитяча література і до сьогодення. Студенти повинні знати основні відомості про письменника, його літературний доробок, мотиви творчості, знати сучасних дитячих

письменників. Для покращення сприймання і засвоєння матеріалу пропонуємо на лекціях мультимедійні презентації з цікавими, маловідомими фактами з життя літературних діячів, з цитатами із літературно-критичних матеріалів, відеоінтерв'ю з сучасними письменниками. До семінарських занять студенти готують міні-презентації про письменників, як сучасних, так і класиків тощо.

Ще одна особливість вивчення дитячої літератури, а разом з тим і складова літературної компетентності, – *системний аналіз творів для дітей*. Студент має виокремити у творі освітню й виховну функції, визначити тему, ідею твору, головного героя, дати йому характеристику, знайти у творі художньо-поетичні засоби, визначити риму тощо.

Остання особливість вивчення літератури для дітей студентами – майбутніми вчителями – пов'язана із методичним аспектом. Це *практичне використання літератури* в навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Адже літературну компетентність учителя засвідчують не тільки знання творів та аналітико-критичні навички, але й уміння практично, методично правильно застосувати у роботі з дітьми.

1. Гнідець У. С. Концептуалізація розуміння сучасної літератури для дітей та юнацтва у світлі наукової критики / Уляна Святославівна Гнідець // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 1. – Тернопіль : Богдан, 2011. – С. 25-35.
2. Богуш А. Оптимізація мовленнєвої роботи з дітьми в розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу. Реалізація завдань освітньої лінії «Мовлення дитини» / Алла Богуш, Наталія Гавриш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 10. – С. 8-14.
3. Качак Т. Особливості вивчення літератури для дітей у контексті підготовки майбутніх вчителів початкової школи / Тетяна Качак // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. – № 4 (Ч. 1). – С. 25-30.

Богданец-Билоскаленко Н. И. Формирование литературной компетентности студентов в процессе изучения курса «Детская литература».

В статье проанализирована учебная программа по детской литературе для студентов направления подготовки «начальное образование», раскрыто содержание деятельности на семинарских занятиях и в процессе выполнения самостоятельных заданий. Определен необходимый объем знаний студента в отношении детской литературы (фольклорная и авторская литература), который важен на уроках чтения в начальной школе. Подчеркивается важная проблема – формирование литературной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе изучения дисциплины «Детская литература».

Ключевые слова: детская литература, литературная компетентность.

Bogdanets-Biloskalenko N. I. Formation of literary competence of the students in the process of studying the course «Children's literature».

In the article the syllabus on children's literature for the students studying the course of training "primary education" is analyzed, the content of activities both at the seminars and in the process of independent work is specified. The scope of knowledge of the students on children's literature (both folklore and author's literature) is stipulated, which is significant at the reading lessons in primary school. An important problem of forming literary competence of future teachers of primary school in the process of studying the discipline "Children's literature" is accentuated.

Key words: children's literature, literary competence.

УДК 376.36

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ДИСГРАФІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Н.М.Боднар

кандидат педагогічних наук,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті висвітлено необхідність проведення цілеспрямованої корекційної роботи з молодшими школярами щодо подолання вад писемного мовлення; визначено основні операції процесу письма та основні причини виникнення труднощів молодших школярів під час письма; схарактеризовано види дисграфій, які можуть виявлятися в дітей під час початкового навчання; з'ясовано основні завдання корекційної роботи щодо подолання дисграфії в учнів початкової школи.

Ключові слова: дисграфія, ознаки дисграфії, види дисграфії, навичка письма, операції письма, помилки під час письма, завдання корекційної роботи.

Загальновідомо, що для кожної дитини початок навчання в школі є важливим і відповідальним етапом в її житті. Саме добре розвинуті в цей період навчальні й пізнавальні здібності необхідні для забезпечення інтелектуального зростання учнів. Беззаперечно, що провідна роль у всебічному розвитку особистості належить мовленню, а відхилення від його норми можуть негативно позначитися на життєвому шляху людини.

Як засвідчують результати обстеження мовленнєвих умінь учнів, до 30% першокласників загальноосвітніх шкіл на початку навчального року мають різні вади мовлення, та, на жаль, останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості таких дітей. На нашу думку, це зумовлено тим, що до першого класу приходять шестирічки, мовленнєва готовність яких до навчання ще не повністю сформована, хоча й має відігравати провідну роль. Також можна констатувати, що зростає відсоток комплексної патології, що відображається на фонематичних процесах, лексико-граматичній будові, зв'язному мовленні, тобто структурах, якість яких визначає успішність навчання і розвиток дитини.

Шкільна практика показує, що однією з розповсюджених причин неуспішності учнів молодших класів є різноманітні вади усного й писемного мовлення, що часто ускладнюють оволодіння правильним читанням та грамотним письмом. Крім того, часті випадки, коли з причини мовленнєвих порушень дитина практично не засвоює програмні вимоги початкової освіти і, як наслідок, стає невстигаючою в подальшому навчанні.

У науковій літературі (М.Жинкін, О.Корнєв, Р.Лалаєва, О.Лурія, І.Садовникова, Л.Спірова та ін.) на основі психолого-лінгвістичних критеріїв залежно від ушкоджень розрізняють види порушень усного й писемного мовлення. Недоліки сформованості усного мовлення в учнів загальноосвітніх шкіл виявляються у фонетичному, фонетико-фонематичному та загальному недорозвиненні мовлення.

Так, найпоширенішими серед дефектів усного мовлення є фонетичні недоліки (дислалія) – стійке відхилення від норм вимовляння звуків рідної мови. Найчастіше діти спотворено вимовляють звуки шиплячої та свистячої груп, а також [л], [р]. Часто в таких учнів під час вимови страждають процеси дзвінкості-глухості та м'якості-твердості приголосних.

У школярів з фонетико-фонематичним недорозвиненням страждають процеси слухового сприймання та диференціювання мовленнєвих звуків, часом навіть тих, які діти вимовляють правильно.

При загальному недорозвиненні мовлення в учнів спостерігаються порушення всіх компонентів мовлення: фонетики, лексики, граматики. Та, безумовно, такі діти потребують кваліфікованої роботи спеціаліста-логопеда.

Як відомо, для позначення недоліків писемного мовлення використовують термін «дисграфія» (від лат. «графо» – пишу) та «дислексія» (від лат. «лексо» – читаю). Частка «дис» вказує на якісне порушення процесу.

За визначенням О.Корнєва [3], **дисграфією** вважається стійка неспроможність до оволодіння навичкою письма за правилами графіки (базуючись на фонематичному принципі письма), незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку або відсутність важких порушень зору чи слуху.

Дисграфічні порушення в дітей можуть виявлятися як незначними труднощами під час письма, так і повною нездатністю до оволодіння графічною навичкою. Крім того, стійкі вади писемного мовлення можуть виникати навіть в учнів з нормальним і високим рівнем інтелекту, розвиненим усним мовленням, повноцінним слухом і зором, у яких несформовані деякі психічні процеси, що в повсякденному житті майже не помітно, проте створює серйозні перешкоди в оволодінні читанням і письмом.

Розглянемо більш докладно, чим все ж зумовлені труднощі в засвоєнні процесу письма. Проте, насамперед, варто з'ясувати сутність самої графічної навички.

Науковці єдині у визнанні, що оволодіння навичкою письма неодмінно характеризується ступенем оволодіння учнями способами кодування вихідної інформації в умовно-графічну форму її виразу. Формування їх передбачає створення просторового образу графічного знака та їх системи як результату зіставлення доступних для молодших школярів теоретичних знань із відповідними їм графічними уявленнями. Таке зіставлення передбачає операційне поєднання аналізу й синтезу звукових мовних об'єктів з їх умовними графічними позначеннями. Цей процес визначає взаємодію просторово-графічних уявлень зі звуковими та смисловими мовними поняттями. Провідне значення набуває синтезування даних попереднього аналізу слова, вираженого у звуковій і графічній формах, унаслідок чого створюється цілісно-динамічний образ. У такому складному синтетичному образі адекватно й наочно відображене суттєве значення звукового і графічного коду того чи іншого слова. Цей синтетичний образ розглядається як знак, необхідний для спілкування людей.

Отже, процес формування графічної навички характеризується різними рівнями, існування яких зумовлене не лише автоматизацією інтелектуальних компонентів діяльності, але й різними звуковими, графічними образами в єдності з рівнем розуміння суті реального об'єкта.

Відомо, що процес оволодіння письмом викликає в дитини значні труднощі, зумовлені складністю психофізіологічної структури графічної навички письма, адже процес письма не є простим моторним актом. Під час письма перед учнем постає багато різноманітних завдань технічного, графічного, орфографічного типу, і кожне з них має свої особливості. Для того, щоб виконати їх правильно, необхідно провести велику аналітико-синтетичну роботу. Педагогічний досвід переконує в тому, що за умов відсутності в учня чіткої диференціації виконання вправ проходить по-різному. Якесь одне завдання в певний момент поглинає всю увагу учня, тоді як інші завдання залишаються забутими, а це, у свою чергу, призводитиме до порушення процесу оволодіння письмом.

Класифікація дисграфій здійснюється на основі різних критеріїв: з урахуванням порушення роботи аналізаторів, психічних дисфункцій та несформованості операцій письма. Відтак, на думку О.Токаревої [8], варто виділити акустичну, моторну й оптичну дисграфії. Зокрема, *акустичній (фонематичній) дисграфії* властива не диференційованість слухового сприйняття, недостатній розвиток звукового аналізу та синтезу. Частими є змішування й пропуски, заміна літер, що позначають подібні за артикуляцією та звучанням звуки, та відображення на письмі неправильної вимови звуків.

Для *моторної (графічної) дисграфії* притаманні труднощі руху руки під час письма, порушення зв'язку моторних образів слів з їх звуковими і графічними образами.

За умов розвиненості *оптичної (зорової) дисграфії* в деяких випадках взагалі неможливі читання й письмо, оскільки людина не в змозі відтворити графічного образу літер. За переважно оптичного характеру дислексії та дисграфії в дітей спостерігається нестійкість зорових вражень і уявлень. Учні не впізнають окремі літери, не співвідносять їх зі звуками та не усвідомлюють їх як графеми. Одна й та сама літера може сприйматися ними по-різному. Неточне, нечітке сприйняття літер призводить до їх змішування. Особливо часто діти плутають схожі за написанням літери в друкованому (*n-n, n-u, n-i, u-u, u-u*) та рукописному (*n-n, n-u, u-u, u-u, l-m, n-t, k-x*) текстах. Також замінюють рукописні літери, що мають подібні, але по-різному розташовані в просторі елементи (*v-d, m-u*) або ж ті, що складаються з однакових елементів (*i-i, u-u, n-t, n-p, l-m, x-j*). Крім того, трапляється дзеркальне написання літер, пропуски елементів, особливо в з'єднанні літер, що містять однаковий елемент (*ay-oy*), написання зайвих елементів (*u-u*) або неправильне розміщення елементів (*x-ss, m-nn*).

Варто зазначити, що дисграфія може супроводжуватися й немовною симптоматикою, як-то: неврологічними або психічними порушеннями, порушеннями пізнавальної діяльності,

сприйняття, пам'яті, уваги. За цих умов немовні симптоми разом із порушеннями письма входять до структури нервово-психічних і мовних розладів (у випадку алалії, дизартрії, порушення мовлення, розумової відсталості тощо).

Разом із тим дисграфія в дітей з нормальним інтелектом може викликати різні відхилення у формуванні особистості, психічні нашарування, стати причиною розладів емоційно-вольової сфери.

Дуже часто трапляються випадки, коли за симптомами важко чітко визначити характер дисграфії, оскільки в дітей із вадами письма засвоєння грамоти триває значно довше, ніж в учнів без таких порушень. Так, якщо дитина мала проблеми оптично-просторового характеру, то в процесі корекційної роботи нашаровуються прояви інших видів дисграфії. Як результат – найчастіше маємо справу зі складними формами дисграфій, а проблему слід вирішувати комплексно.

Загальновідомо, що процес письма має багаторівневу структуру, а в самому процесі оволодіння письмом, як зазначав О.Лурія, «бере участь багато психологічних операцій». Адже, «спостерігаючи за труднощами, що виникають в учнів при навчанні грамоти, учителі знають, як часто діти змішують близькі за накресленням букви, замінюють правильні букви дзеркальними, з яким зусиллям іноді вдається виробити в них уміння правильно писати слово, не пропускаючи букви, поступово переходячи від однієї літери до іншої» [5, 4].

На думку науковців (Л.Журова, Д.Ельконін, О.Леонтьєв та ін.), письмо як вид мовленнєвої діяльності складається з трьох основних операцій:

- символічне позначення звуків мовлення або фонем;
- моделювання звукової наповненості слів за допомогою графічних знаків;
- графо-моторні дії [4].

Кожна із зазначених дій є окремою підсистемою, якій властиві відповідні їй психологічні характеристики. Так, перша операція – *символічне позначення звуків мовлення* – «відповідає» за буквене позначення звуків, формується в онтогенезі на основі зображувальної діяльності з характерними для неї діями ігрового заміщення предметів чи предметного зображення на малюнках.

Сенсорні та мовні еталони фонем формуються в дитини на основі тісної взаємодії мовлення оточуючих, слухового сприймання власного мовлення та кінестетичних відчуттів, що є результатом артикуляційних дій. Фонематичні уявлення з'являються внаслідок міжаналізаторної інтеграції слухових і кінестетичних образів. За умови розладу такої інтегративної дії слуховий аналізатор не здатен забезпечити повноцінний контроль за правильністю процесу вимови. Навпаки, недостатні кінестетичні відчуття, які виникають у результаті спотвореної вимови, тільки утруднюють формування слухових еталонів фонем та видозмінюють їх, що є перепорою в навчанні нормативної вимови і призводять до появи постійних заміщень, перекручень відповідних літер на письмі.

Другою операцією письма, на думку О.Леонтьєва, є *моделювання звукової структури слова за допомогою літер*. Це уміння можна розвинути на самому початку опанування грамотою під час фонологічного структурування звукової наповненості слова та переведення тимчасової послідовності фонем у просторовий ряд графем. Проте експериментальні дослідження Н.Карпенко, О.Подольського [2] засвідчили, що побуквений запис і результат фонематичного аналізу не завжди збігаються. Так, учень, письмо якого визначається специфічними порушеннями, може добре володіти навичкою проведення фонематичного аналізу, але все ж таки припускається помилок. Це зумовлено своєрідністю протікання операції моделювання звукового складу слова, адже процес послідовного переведення фонем у графеми здійснюється майже одночасно з фонематичним аналізом та графо-моторними діями, що забезпечують запис літер. Така операція потребує від дитини складної скоординованості зазначених сенсомоторних дій і, що особливо важливо, вимагає при цьому найбільшої концентрації та розподілу уваги.

Третьою складовою основних операцій письма є *графо-моторні дії*. Оволодіння ними в процесі письма пов'язане зі збереженістю, безперервністю й умінням чергувати рухи руки і пальців. Одночасно з рухами руки здійснюється кінестетичний контроль, який у процесі письма підкріплюється дією зорового аналізатора. Саме завдяки оптико-моторним механізмам відбуваються складні процеси перекодування звука на букву, літери на комплекс точних рухів руки.

Варто зазначити, що в дорослої людини всі вищезокреслені операції носять скорочений, згорнутий характер, а сам процес письма є автоматизованим і відрізняється від характеру письма дитини, яка опановує графічну навичку. Так, у дорослого письмо є цілеспрямованою діяльністю, основна мета якої – передача змісту інформації та її фіксація. Графічний образ слова відтворюється не окремими елементами (літерами), а як ціле єдиним моторним актом. При цьому процес письма дорослої людини є синтетичною дією, що характеризується цілісністю, зв'язністю та відбувається під подвійним кінестетичним і зоровим контролем. Під час же оволодіння дитиною навичкою письма всі ці операції проявляються в «розгорнутому» вигляді.

Деякі вчителі й батьки помилково вважають, що дисграфічні помилки викликані особистісними якостями учнів: невмінням слухати пояснення вчителя, неухважністю під час письма, недбайливим ставленням до навчання тощо. Насправді ж в основі подібних помилок лежать більш серйозні причини, такі як несформованість фонетико-фонематичних процесів та лексико-граматичного складу мовлення.

На наш погляд, конструктивною в цьому відношенні є думка Ю.Ткачової, яка вважає, що увагу вчителів і батьків мають привертати стійкі помилки, яких учні можуть припускати під час письма. А саме:

- численні пропуски букв на позначення голосних і приголосних звуків («снки» – *санки*, «натала» – *настала*), що зумовлені неспроможністю дитини виявити в складі слова всі його звукові компоненти і як результат – перекручування та спрощення структури слова;
- переставляння букв і складів («зібралися» – *збиралися*, «сивині» – *синяві*);
- дописування зайвих букв і складів («Олександр» – *Олександр*);
- недописування букв або складів («ласкав» – *ласкаве*, «гуля» – *гуляло*);
- написання прийменників разом і префіксів зі словами окремо («наземлю» – *на землю*, «написати на дощці» – *на писати на дощці* – *написати на дощці*);
- невміння передати пом'якшення приголосного звука на письмі («осін» – *осінь*, «гають» – *грають*, «свато» – *свято*);
- плутання і заміна шиплячих-свистячих («шуба» – *шуба*, «жамок» – *замок*), глухих-дзвінких («бароплав» – *пароплав*, «куток» – *гудок*), твердих-м'яких («цибула» – *цибуля*, «клуква» – *клюква*), сонорних [р] і [л] («лукавиці» – *рукавиці*, «рожка» – *ложка*);
- невміння правильно застосовувати деякі граматичні правила («Оля та Катя сидить на ступу біля парти», «Оленка дає їжаку молока на блюдце») [7].

Як відомо, відставання в розвитку лексико-граматичної сторони мови призводять до аграматизму. Так, учні не відчують інтонаційної та смислової завершеності висловлювання, тому не можуть на письмі правильно визначити межі речення і, як наслідок, не застосовують правило постановки розділових знаків у кінці речення та написання великої літери на початку наступного.

Бідність словникового запасу, невміння висловити свою думку поширеним реченням, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків призводять пізніше до невміння писати перекази і твори.

Відтак, головним завданням логопеда є правильне визначення причин, що зумовлюють порушення письма, адже від цього залежатимуть методи і тривалість корекційної роботи.

Якщо виявити дисграфію в дитини, яка засвоїла навички письма, неважко, то її виправлення пов'язане зі значними труднощами та триватиме достатньо довго. Дуже важливо на перших етапах навчання грамоти виявити дисграфію, і навіть схильність до неї. Як зазначають логопеди-практики, приводом для занепокоєння як учителів, так і батьків мають бути:

- змішування звуків в усному мовленні;
- спотворення структури слів в усному мовленні;
- аграматичність фрази (порушення узгодження й управління слів, неправильне вживання прийменників);
- неправильний звуковий аналіз слів (визначення кількості та послідовності звуків у слові);
- нестійкість зв'язку між звуком і буквою (забування зорового образу графеми);
- плутання оптично схожих букв;
- порушення злиття звуків у складі під час читання (порушення синтезу слів) [7].

На жаль, у шкільній практиці виявлення дисграфії часто відбувається із запізненням. Учителі направляють учнів з порушенням писемного мовлення до логопеда в 2-3 класі або навіть

вивчення цієї проблеми та необхідності доброї й розробки системи вправ корекційного характеру щодо попередження вад писемного мовлення молодших школярів.

1. Дорошенкова О. Як виявити порушення мовлення в дитини / О. Дорошенкова // Подолання логопедичних проблем молодших школярів: Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. – К. : ВД «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 4-8.
2. Карпенко Н. П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи / Н. П. Карпенко, А. И. Подольский // Вестник Московского университета. – 1980. – Серия 14. – № 3. – С. 51-53.
3. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: [учебно-метод. пособие] / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
4. Леонтьев А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма / А. А. Леонтьев // Вопросы общего языкознания. – М., 1964.
5. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
6. Сагірова О. Порушення письма та їх подолання / О. Сагірова // Подолання логопедичних проблем молодших школярів: Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. – К. : ВД «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 91-108.
7. Ткачова Ю. Дисграфія – порушення писемного мовлення // Ю. Ткачова // Подолання логопедичних проблем молодших школярів: Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. – К. : ВД «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – С.80-90.
8. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей подростков: под ред. С.С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – С. 208-221.

Боднар Н. Н. Коррекционная работа по предупреждению дисграфии у детей младшего школьного возраста.

В статье раскрывается необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению недостатков письменной речи; определены основные операции процесса письма и основные причины возникновения трудностей младших школьников во время письма; охарактеризованы виды дисграфий, которые могут проявляться у детей во время начального обучения; выяснены основные задачи коррекционной работы по преодолению дисграфии у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: дисграфия, признаки дисграфии, виды дисграфии, навык письма, операции письма, ошибки во время письма, задачи коррекционной работы.

Bodnar N. N. Correctional work on the prevention of dysgraphia in junior schoolchildren.

The article reveals the need for purposeful remedial work with junior schoolchildren to overcome the disadvantages of writing. The basic operation of the writing process and the main causes of difficulties while writing; describe the types of dysgraphia that can occur in children during initial training. Clarified the main objectives of correctional work to overcome dysgraphia children in primary school.

Key words: the brushwork, the operation of writing, signs of dysgraphia, dysgraphia, the types of dysgraphia, errors during writing, the task of correctional work.

УДК 378.937

ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА ЯК ВИКОНАВЦЯ

І.І.Бойчев

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлено провідні чинники, які зумовлюють становлення професійної успішності майбутнього музиканта-педагога як виконавця. Особлива увага приділяється розкриттю способів його підготовки до здійснення виконавського аналізу музичного твору та формуванню готовності до музичного виконавства. Конкретизовано співвідношення когнітивного і творчого компонентів у виконавському прочитанні нотного тексту.

Ключові слова: *музикант-педагог, професійна успішність, музичне виконавство, виконавський аналіз музичного твору, музична педагогіка.*

Збереження духовності української нації потребує підготовки нової генерації вчителів, педагогів-музикантів ХХІ століття, спроможних залучити молодь до глибокого пізнання й художнього спілкування з музичним мистецтвом. В умовах ринкової економіки відбулася значна девальвація художніх цінностей. Молодь виховується у душі псевдоцінностей шоу-бізнесу, який нав'язує і утверджує псевдохудожні смаки, що йдуть всупереч з ідеальними зразками творів мистецтва, які складають скарбницю світових загальнолюдських і національних естетичних цінностей, закарбованих в істинно високохудожніх формах і духовно-моральній наповненості смислів творів мистецтва.

Сьогодні глибоке занепокоєння викликає все більше поширення «масової культури» і особливо музики, яка спрямована на формування розладу у свідомості та почуттях підростаючих поколінь, що являє собою серйозну небезпеку для їх духовно-морального, загальнокультурного, художньо-естетичного та творчого розвитку. За цих обставин значно загострюється питання впливу музичної педагогіки на формування художньої культури шкільної та студентської молоді, творчого відношення до музично-виконавської діяльності, критичного сприйняття результатів виконавського мистецтва.

Питанням професійної підготовки студентів-музикантів присвячені численні дослідження вчених і педагогів (Г.Прокоф'єв, Г.Коган, А.Алексєєв, Л.Баренбойм, А.Миколаєв й ін.), в яких увага приділена проблемам сольного виконавства, вихованню професійної техніки й майстерності, артистизму музиканта-соліста. Проблема формування професійної культури фахівців-музикантів, її різних аспектів, привертала увагу дослідників, особливо в контексті психологічного аспекту культури почуттів, що здійснили Б.Анан'єв, Л.Божович, Л.Виготський, В.Вілюнас, С.Рубінштейн, П.Якобсон. Аспекти музично-педагогічної підготовки студентів розроблялися Л. Арчажніковою, Н.Згурською, Є.Йоркіною, Г.Падалкою, В.Поповим, О.Ростовським, М.Чернявською, П.Халабузарем. Музичне виконавство як вид художньо-творчої діяльності досліджувалося В.Беліковою, Є.Бодіною, Т.Борисовою, В.Головановим, М.Котляревською, В.Ліберманом, І.Мостовою, К.Стецюк, С.Фейнбергом, Г.Ципінім, Л.Штуденим. Існує широке коло питань, пов'язаних зі специфікою відтворення та створення музично-виконавського художнього образу, яке знайшло своє певне розв'язання в наукових пошуках психологів, педагогів, музикознавців (Б.Асаф'єв, Ю.Кремльов, В.Остроменський, О.Шульпаков).

Відмічаючи значний інтерес науковців до проблеми виховання творчого ставлення до музичної виконавської діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів та мистецтвознавчих навчальних закладів, разом з тим необхідно звернути увагу на відсутність науково-обґрунтованої і розробленої комплексної методики, яка базується на спадкоємності, духовно-особистісній взаємодії викладача і студента, творчій самореалізації, індивідуальній неповторності, театралізованій дії, художньо-естетичній виразності музичної експозиції з урахуванням таких функцій музичного мистецтва як експресивна, міметична (творча, власне художня), сугестивна, компенсаторна [1]. Наявна суперечність між нагальною потребою сучасного суспільства формування у підростаючих поколінь високого рівня художньої, в тому числі музичної, культури і реальним станом творчого відношення до сприйняття і відтворення

музичного образу, який характеризується відсутністю критичного музичного мислення, орієнтації на ідеальні зразки музичної виконавської діяльності, низьким рівнем естетичної оцінки та музично-художніх смаків.

Сучасні наукові концепції з проблем взаємодії педагогічної і виконавської майстерності висвітлені у працях В.Белікової, М.Давидова, О.Маркової, В.Москаленка та ін. Психологічне підґрунтя творчої індивідуальності інструменталіста як показник його виконавської майстерності розглянуто Л.Бочкарьовим, О.Віцинським, Г.Тарасовим та ін.

Майбутні педагоги-музиканти відчувають неабиякі труднощі у виконавській діяльності, що знижує їх успішність у сфері професії. Тому метою даної публікації є висвітлення чинників професійної успішності майбутнього педагога-музиканта та способів формування його виконавської майстерності.

Рівень професійної кваліфікації музиканта-педагога особливо яскраво виявляється на етапі виконавської діяльності, коли синтез педагогічного і виконавського компонентів діяльності вчителя дозволяє досягти художнього впливу музичного мистецтва на особистість. При цьому встановлено, що діяльність педагогів-музикантів різного рівня майстерності виявляє єдність педагогічного й виконавського аспектів їх майстерності як фахівців, їх рівнозначність і взаємодоповнення у досягненні поставлених професійних цілей [2].

Успішність формування будь-якого музичного процесу, зокрема підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності залежить передусім від його методичного забезпечення. Педагог-музикант повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань. Зазначимо, що у виконавській практиці широко використовується комплекс методів: порівняння, співставлення, асоціацій, аналізу, синтезу та диференціації окремих елементів, альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень. Одним із важливих методів підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності є використання елементів музичної критики. Пізнаючи специфіку сучасних форм виконання та виробляючи відповідні методи та засоби оцінки звучання класичних та сучасних музичних творів, музична критика, з одного боку, проникає у творчу лабораторію композитора, відслідковує шляхи народження музичного твору та його художніх результатів, а з другого – проникає у безперервно змінювані виконавські стилі та засоби музичної виразності.

Поряд з цим завжди залишається актуальною і проблема персонального сприйняття музики, а також певного акту виконавства кожним критиком [4]. Натомість музична критика у процесі виховання та формування творчої особистості майбутнього педагога-музиканта мусить вирішувати конструктивні педагогічні завдання властивими їй методами та засобами. В рамках методу музичної критики доцільно використовувати виконавсько-педагогічний аналіз. У його основі лежать словесні методи навчання та виховання, що ґрунтуються на засадах загальної та музично-педагогічної етики.

Словесні методи – найбільш традиційний засіб навчання й виховання педагога-музиканта. Через це у процесі підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності словесні методи (інструктаж, розповідь, бесіда, робота з додатковою літературою як інформаційно-пошуковий метод) характеризуються особливим змістовим навантаженням і проблемністю викладу, оскільки покликані поновити і розширити уявлення майбутнього педагога-музиканта щодо змістових і технологічних складових музично-виконавського процесу.

Але слід зауважити, що виділення словесних методів як самостійної ланки навчального процесу у виконавському класі досить умовне. Найбільше практичне навантаження лягає на методи перцептивно-логічні (комбіновані), за якими розкривається «творча лабораторія» становлення особистості й професійної діяльності педагога-музиканта. Серед них – наочне пояснення (із використанням виконавського аналізу та вивчення нотного тексту) і виконавське демонстрування з елементами аналізу музичного твору та особливостей техніки і технології виконання художньо-естетичних завдань.

Однією з проблем музичної педагогіки і зокрема підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності є ситуація, коли відтворення нотного тексту і супутніх редакторських поміток без опори на внутрішнє передчуття, внутрішньо-слухове уявлення, а лише завдяки виробленим руховим навичкам, коли відбувається розрив між технічною оснащеністю виконавця і рівнем його образного мислення. Серед причин такого розриву можуть бути як абсолютизація аналітичного етапу, чистого теоретизування без опори на емоційно-слухове уявлення, так і

відсутність етапу усвідомлення своїх первинних емоційних реакцій-уявлень та їх переведення у сферу рухів поза моментом інтелектуального, асоціативно-понятійного уточнення і закріплення [1]. Синтез чуттєвого і раціонального є необхідною умовою формування адекватного виконавського художньо-звукового образу.

Виконавський аналіз як музично-педагогічний метод ґрунтується на пробудженні внутрішнього чуття музичних особливостей і закономірностей, а його закріплення у стійке новоутворення особистості педагога-музиканта. Процес виконавського аналізу проходить на безпосередньому звуковому матеріалі й має характер своєрідного підтвердження та раціонального обґрунтування інтуїтивного емоційного чуття. Виконавський аналіз також передбачає пошук шляхів реального озвучення музичної думки. Такий пошук відбувається на основі засвоєння основних технічних принципів природного, художньо-творчого виконання.

Вивчення нотного тексту має свої важливі особливості. Оскільки нотний текст є системою кодування у нотно-знаковій системі художньої інформації, вивчення його є, передусім, прочитання семантичних значень цієї системи. Завдання педагога-музиканта полягає в тому, щоб «побачити» все, що записано в нотах, і відчувати, що виражають всі ці текстові знаки. В означеному контексті в майбутнього педагога-музиканта необхідно виховувати вміння відділяти в тексті головне, простежувати у сплетіннях фактури мелодичний розвиток тканини; поряд із мелодичним (лінійним) виховати гармонічне (вертикальне) бачення, щоб у складних мелодичних фігураціях одноментно охоплювати їхню гармонічну основу і на цьому будувати цілісну форму фраз, розділів тощо. Вершиною здатності прочитання нотної партитури є всеохоплюючий синтез, високорозвинене миттєве інтуїтивне бачення. Виховання такої здатності йде через ряд пізнавальних етапів у дослідженні даного тексту шляхом його ретельного аналізу і подальшого синтезу окремих частин в цілісні побудови.

Когнітивно спрямоване виконавське прочитання нотного тексту має характер глибоко творчого процесу, оскільки є своєрідною трансформацією нотного запису у живе звучання. Співвідношення когнітивного і творчого компонентів у виконавському прочитанні нотного тексту має складний характер. У нотному записі музичний твір існує як певна потенційна можливість, котра реалізується лише через свою конкретизацію у виконанні. Слід також зазначити, що в музично-педагогічний аналіз входять також прогнозування можливих проблем і помилок, які можуть виникнути при вивченні певного твору; створення індивідуального плану роботи над твором; розробка індивідуальних творчих вправ (етюдів) для художнього, інтонаційного і технічного освоєння твору.

Один із методів підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності – це використання психологічно-виконавського тренінгу, сутність якого полягає у розкритті психологічних механізмів процесу виконавського звукоутворення, спробах практичного досягнення максимальної концентрації слухової уваги на процесі звуко-акустичного розгортання музичного матеріалу із наближенням техніки виконання до природної, гранично економної та раціональної, а виконавської технології – до стану психологічного комфорту у «спостереженні» й управлінні реальним звучанням [2].

Психологічно-виконавський тренінг використовується як певна педагогічна проблемна ситуація, коли у штучно створених умовах (вимогах) виконання у майбутніх педагогів-музикантів загострюються виконавські проблеми, передусім, слухового характеру і пов'язані з ними проблеми технічної організації, координації і слухо-рухової «комфортності».

Необхідність використання психологічно-виконавського тренінгу продиктована тими обставинами, що рівень достатнього розуміння виконавських завдань ще не гарантує їх адекватне втілення майбутнім педагогом-музикантом. Між цими двома моментами розуміння виконавського завдання та його звуко-акустичного здійснення знаходиться сфера практичного володіння механізмом втілення звукових ідей, характер якого і визначає якість прикінцевого виконавського «продукту».

Важливим методом підготовки до виконавської діяльності виступає метод активізації виконавської практики, суттю якого є методичне забезпечення активної виконавської діяльності. Встановлено, що найбільша виконавська активність виявляється у самостійній пізнавальній діяльності, яка сприяє розвитку музичного мислення, розвиває необхідні для виконавської діяльності асоціативні зв'язки. У свою чергу, багатство музичної уяви, вдумливе ставлення до змісту твору підказує виконавцеві шляхи до його реалізації

(знаходження найбільш раціональних прийомів роботи над музичними творами, сприяння інтенсивному їх засвоєнню, накопичення виконавського репертуару, досягнення досконалості професійно-виконавських умінь та навичок). Для цього потрібно формувати психологічну установку на виконавську діяльність; розвивати потребу у виконавській творчості як необхідному шляху власного професійного становлення творчої індивідуальності майбутнього педагога-музиканта.

1. Баланчивадзе Л. В. Индивидуально-психологические различия в музыкально-исполнительской деятельности / Л. В. Баланчивадзе // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 151–154.
2. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Гусейнова. – К., 2005. – 193 с.
3. Некрасов Ю. І. Комплексний підхід до формування виконавської майстерності піаніста: дис. ... канд. мистецтв : 17.00.03 / Ю. І. Некрасов. – Одеса, 2005. – 168 с.
4. Курышев Е. В. Формирования исполнительских умений как компонент профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Е. В. Курышев. – К., 1986. – 24 с.
5. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. П. Бурська. – Вінниця, 2004. – 239 с.

Бойчев И. И. Факторы профессиональной успешности будущего музыканта-педагога как исполнителя.

В статье освещены ведущие факторы, обуславливающие становление профессиональной успешности будущего музыканта-педагога как исполнителя. Особое внимание уделяется раскрытию способов его подготовки к выполнению исполнительского анализа музыкального произведения и формированию готовности к музыкальному исполнению. Конкретизировано соотношение когнитивного и творческого компонентов в исполнительском прочтении нотного текста.

Ключевые слова: музыкант-педагог, профессиональная успешность, музыкальное исполнительство, исполнительский анализ музыкального произведения, музыкальная педагогика.

Boychev I. I. Factors of professional success of a future musician-teacher as a performer.

The article highlights the key factors that predetermine the successful professional development of a future musician-teacher as a performer. The particular attention is paid to the disclosure of the ways of preparation for the performer's analysis of the musical composition and the formation of his readiness for the musical performance. The correlation of cognitive and creative components in the performer's interpretation of the musical text is concretized.

Key words: musician-teacher, professional success, musical performance, performer's analysis of musical works, music pedagogy.

УДК 378.046-021

**ДІЯЛЬНІСТЬ АСПІРАНТУРИ В НАПРЯМІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

О.А.Бухнієва

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті розглянуто деякі аспекти розробки й обґрунтування підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. Поняття «аспірантура» має на увазі взаємозалежні структурні й функціональні компоненти, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання студентів. При цьому структурні компоненти виступають в якості основних базових характеристик аспірантури як особливої педагогічної системи, сукупність яких утворює її цілісність, а отже, відрізняє її від усіх інших (педагогічних і непедагогічних) систем.

Ключові слова: аспірантура, педагогічна система, інноваційна педагогічна діяльність.

Актуальність дослідження зумовлена соціальним запитом українського суспільства щодо модернізації вітчизняної системи вищої та післядипломної освіти в контексті вимог Болонського процесу. Це, як зазначено в державних документах (Конституції та Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Постанові Верховної Ради України «Про Концепцію науково-технічного та інноваційного розвитку України», Проекті Положення «Про інноваційну діяльність в системі освіти»), передбачає підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру передусім як суб'єктів інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах.

Вивчення зарубіжної літератури з проблем безперервної та післявузівської освіти дозволило з'ясувати, що в більшості розвинених країн те, що в умовах вітчизняної педагогічної дійсності називається аспірантурою, розглядається в якості особливої форми продовження вищої освіти. Так, наприклад, у США аспірантура зосереджена винятково в університетах, перебування в ній триває 4 роки й більше. Основними видами діяльності аспірантів є:

– теоретичне навчання, тобто прослуховування курсів і складання іспитів у звичайному вузівському змісті. При цьому рівень аспірантських (graduate) курсів набагато вищий за студентські (undergraduate);

– викладацька робота (аспіранти ведуть навчальні семінари для студентів молодших курсів при досить інтенсивному навантаженні);

– власне наукова праця у вигляді проведення самостійного дослідження, що має за мету підготовку дисертації з обраної вузької спеціальності [1, 38-42].

Останніми роками у вимогах до основної освітньої програми післявузівської професійної освіти метою аспірантури в Україні є підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для науки, освіти, промисловості й соціальної сфери. Тому підготовка аспірантів відповідно до існуючого законодавства спрямована на:

– формування навичок самостійної науково-дослідної та педагогічної діяльності;

– поглиблене вивчення теоретичних і методологічних основ відповідної галузі науки;

– удосконалення філософської освіти, у тому числі орієнтованої на професійну діяльність;

– поглиблення знань іноземної мови з метою їх практичного використання в професійній діяльності.

У зв'язку з цим випускник аспірантури здобуває статус фахівця вищої кваліфікації та повинен бути підготовлений до:

– самостійної науково-дослідної діяльності, що вимагає широкої фундаментальної підготовки в сучасних напрямках відповідної галузі науки, глибокої спеціалізованої підготовки в обраному напрямі, володіння навичками сучасних методів дослідження;

– управлінської діяльності, заснованої на знанні сучасного менеджменту, що передбачає керівництво науковим і науково-педагогічним колективом;

– науково-педагогічної роботи у вищих навчальних закладах різних форм власності.

Отже, не випадково, що в основній освітній програмі підготовки аспірантів передбачені наступні аспекти теоретичної і практичної діяльності:

- поглиблене вивчення освітньо-професійних і факультативних дисциплін, що передбачає складання іспитів і заліків кандидатського мінімуму;
- проходження науково-педагогічної (асистентської) практики (не менш 100 годин на рік);
- здійснення самостійної науково-дослідної роботи, яка підлягає підсумковій атестації;
- підготовка дисертації та подання її у спеціалізовану вчену раду з метою подальшого захисту.

Як бачимо, викладене вище дає підстави розглядати аспірантуру як бінарну, тобто науково-освітню систему через те, що науково-педагогічна освіта, яка здійснюється в ній, за своєю природою біфункціональна, оскільки належить одночасно до двох системотворчих соціальних інститутів – науки і вищої освіти, будучи галуззю їх перетинання. Інакше кажучи, аспірантура, з одного боку, належить і здійснює функції, що відносяться до сфери науки. З іншого боку, аспірантура є невід’ємним компонентом сфери постдипломної і безперервної освіти, що відбивається в назві «науково-педагогічна освіта», яка складається з двох ключових слів, що відбивають її двоїсту приналежність. Тому функція науково-педагогічної освіти, яка здійснюється в аспірантурі, має два плани – науковий і освітній, спрямовані на підготовку аспірантів як науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Враховуючи означену особливість і додержуючись методологічних засад структурно-системного підходу, нами розпочато розробку й обґрунтування моделі підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. Через це, ґрунтуючись на розробках Н.Кузьминої, які дозволяють здійснити науковий аналіз аспірантури як певної педагогічної системи, під аспірантурою розуміємо «безліч взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання дорослих людей» [2, 11]. При цьому маємо на увазі, що структурні компоненти виступають у якості основних базових характеристик аспірантури як особливої педагогічної системи, сукупність яких утворює її цілісність, а отже – відрізняє її від усіх інших (педагогічних і непедагогічних) систем.

Не випадково, що для виокремлення структурних компонентів аспірантури як особливої педагогічної системи необхідно було проаналізувати процеси, пов’язані як з її виникненням, так і, особливо, з тенденціями її розвитку в межах вищої й постдипломної освіти. При цьому ми керувалися установками системного підходу, який ствердився в педагогіці завдяки внеску відомих закордонних і вітчизняних учених (А.Алексюк [3, 150-167], Ю.Бабанський [4, 78-110], В.Бондар [5, 45-87], Н.Кузьміна [2, 57-88]), а саме:

- педагогічні системи створюються лише там і тоді, де й коли наявна усвідомлена потреба суспільства у вихованні й навчанні, а також певній підготовці своїх членів різних вікових категорій (дітей, підлітків, дорослих). У зв’язку з цим педагогічна мета – найважливіший компонент будь-якої педагогічної системи, що зумовлює сам факт її створення, оскільки педагогічні системи різняться між собою насамперед цілями функціонування. Але разом із тим усіх їх поєднує загальна мета: передача знань, умінь, навичок, досвіду діяльності, виховання певних властивостей особистості, поведінки, відносин;

- педагогічна система виникає тільки тоді, коли в суспільстві накопичено певну інформацію, яку повинні засвоїти ті або інші групи людей. У зв’язку з цим інформація у вигляді змісту освіти, заради передачі й засвоєння якого створюється педагогічна система, є її найважливішим компонентом як будь-якої педагогічної системи;

- будь-яка педагогічна система як така може виникнути лише при наявності деякого контингенту людей, що мають потребу в певній підготовці, освіті або вихованні. Ця обставина свідчить про те, що суб’єкти навчання повинні розглядатися в якості обов’язкового компонента будь-якої педагогічної системи;

- педагогічна система як така може виникнути лише в тому випадку, коли для реалізації її цілей спеціально підготовлені педагоги як професіонали сфери освітніх послуг, які володіють необхідним обсягом наукової інформації, відповідним для її передачі засобами педагогічної комунікації, озброєні психолого-педагогічними знаннями про об’єкт педагогічного впливу. Успішність діяльності педагогічних систем визначається складом педагогів, які в них працюють. Тому педагогічні кадри відповідного рівня професійно-педагогічної підготовки як основні

учасники, організатори й диспетчери навчально-виховного процесу становлять необхідний компонент будь-якої педагогічної системи;

– педагогічна система може виникнути тільки тоді, коли знайдені адекватні способи досягнення певних цілей, тобто коли знайдені засоби, форми й методи педагогічного впливу (або засоби педагогічної комунікації) на конкретний контингент суб'єктів навчання дозволяють відносно цього контингенту досягати освітніх, виховних і розвиваючих цілей, які стоять перед педагогічною системою. При цьому кожна педагогічна система має свій особливий арсенал педагогічних засобів і певних обмежень, збалансованих за допомогою певних психолого-педагогічних умов. У зв'язку з цим арсенал специфічних засобів, форм і методів навчання й виховання, що утворюють певні педагогічні технології, так само, як і відповідні їм психолого-педагогічні умови, що забезпечують успішність педагогічної комунікації у вигляді інтелектуальної, інтелектуально-мовної, репродуктивної, пошукової, емоційної і творчої взаємодії основних учасників освітнього процесу, з'являються в якості відносно самостійних і необхідних компонентів будь-якої педагогічної системи;

– функціонування будь-якої педагогічної системи орієнтоване на досягнення соціально значущого освітнього результату, що є невід'ємним компонентом цілісної педагогічної системи, який оцінюється через діагностику рівня навченості (компетентності), розвиненості й вихованості контингенту суб'єктів навчання, що фіксується за допомогою видачі певного сертифіката (диплома про освіту).

Наведені вище компоненти, згідно з твердженнями А.Алексюка, Ю.Бабанського, В.Бондаря, Н.Кузьміної, необхідні й достатні для створення та функціонування педагогічної системи. При усуненні кожного з них педагогічна система деформується, втрачаючи ознаки цілісності. При цьому та або інша педагогічна система становить собою цілісне утворення, що має свою історію й певні етапи розвитку, свої традиції та наслідування в роботі основних учасників навчально-виховного процесу, певну специфіку, що стосується взаємодії її компонентів усередині системи. Тому будь-яку педагогічну систему, у свою чергу, можна розглядати й аналізувати з позиції кожного з її основних компонентів.

У межах запропонованої статті нас зокрема цікавило дослідження ознак аспірантури як особливої педагогічної системи крізь призму мети її функціонування як традиційної форми післявузівської освіти. Для цього необхідно конкретизувати такі аспекти діяльності аспірантури в напрямі підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах:

– якою мірою реальні цілі функціонування аспірантури як особливої педагогічної системи відповідають державним інтересам інноваційного розвитку українського суспільства і системи освіти, орієнтовані на підготовку аспірантів до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах;

– як реалізується мета підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах у стандарті їхньої професійно-педагогічної післявузівської освіти, тобто в навчальній інформації (навчальних планах, програмах, підручниках, додатковій інформації), запропонованій для їх засвоєння;

– якою мірою відповідає цілям підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах наявний склад викладачів, котрі здійснюють її організацію, контроль і корекцію результатів та наявний склад аспірантів і застосовані ними способи науково-освітньої діяльності, а також засоби, форми й методи педагогічного впливу на них;

– які оптимальні, тобто необхідні й достатні психолого-педагогічні умови такого виду підготовки аспірантів;

– які реальні результати їхньої підготовки до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах, в яких професійно важливих новотворах особистості вони відбиваються.

Пошук відповідей на поставлені питання сприяв розумінню того, що аспірантура, як і будь-яка педагогічна система, розрахована на певний термін функціонування, тобто на цикл навчання в ній від моменту зарахування до випуску. Тому її мета «на виході» виявляється більш-менш відсунутою в часі й реалізується через досягнення педагогічними колективами (керівниками, педагогами, аспірантами) більш близьких цілей, співвіднесених між собою. У процесі досягнення мети носіями структурних компонентів особливої педагогічної системи, якою є аспірантура, стають особливі контингенти людей – науково-педагогічні кадри як суб'єкти педагогічного впливу й аспіранти як його об'єкти й одночасно суб'єкти індивідуально-професійного

саморозвитку, в діяльності яких структурні компоненти вступають у складну взаємодію, сприяючи реалізації ними необхідних функцій.

Таким чином, якщо розглядати аспірантуру як педагогічну систему, що відбиває особливості функціонування певної форми післявузівської освіти, спрямованої на підготовку її випускників до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах, модель її організаційної структури містить такі компоненти:

– «мету освіти в аспірантурі як педагогічної системи з потенціалом інноваційного розвитку»;

– «науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації, які здійснюють керівництво науково-дослідною, професійно-педагогічною й освітньою, тобто дослідницько-інноваційною діяльністю аспірантів»;

– «аспіранти, що опановують засобами наукової й науково-педагогічної творчості, а також досвідом інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі»;

– «зміст освіти в аспірантурі»;

– «засоби, методи й форми організації освітньо-наукового процесу аспірантури, а також навчально-пізнавальної, наукової, професійно-педагогічної комунікації викладачів і аспірантів»;

– «педагогічні умови, необхідні для створення відповідного інноваційного науково-освітнього середовища аспірантури (інноваційного навчання й виховання)»;

– «результати підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі».

При цьому мається на увазі, що процес підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі є «відкритим», тобто залежним від зовнішнього соціального та інформаційно-технологічного середовища під впливом:

– соціально-економічних факторів, що проявляються в житті суспільства та змін в інших педагогічних системах;

– змін у навчальній і науковій інформації через вплив відкриттів у фундаментальних і прикладних науках, їх висвітленні в монографіях;

– заміни засобів педагогічної комунікації під впливом нових підручників, навчальних посібників, технічних засобів навчання.

Крім того, наявне науково-освітнє середовище безпосередньо впливає на викладачів і наукових керівників, на сталість мотивів інноваційної діяльності самих науково-педагогічних кадрів у перетворенні аспірантури в якості педагогічної системи, що інноваційно розвивається. Але ми також розуміли, що, зазнаючи впливу середовища, суб'єкти педагогічної системи, якою є аспірантура, у свою чергу, також впливають на її науково-освітнє середовище, організуючи його відповідно до власних цілей.

Загалом, у поданій моделі провідною постає інноваційна науково-освітньо-виховна діяльність, через що кожен випускник аспірантури як потенційний викладач повинен набути нової якості своєї особистості – суб'єкта інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі.

У сучасних умовах розвитку національної системи вищої освіти провідною постає інноваційна освітньо-виховна діяльність, через що кожен випускник аспірантури як потенційний викладач повинен набути нової якості своєї особистості – суб'єкта інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі, оскільки зможе виявляти ознаки системоутворюючого елемента інноваційного процесу, необхідного для його подальшої модернізації згідно із загальноєвропейськими та світовими стандартами.

З огляду на виявлені суперечності, притаманні організації науково-освітнього середовища аспірантури як провідної форми професійно-педагогічної підготовки майбутніх науково-педагогічних кадрів, припускаємо, що підготовка аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі здійснюватиметься ефективніше, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

– збагачення змісту освіти аспірантів теоретичними питаннями педагогічної неології та інноваційного менеджменту вищої школи;

– забезпечення пріоритету активних та інтерактивних методів організації науково-освітнього простору аспірантури, що стимулюють інтерес аспірантів до самопізнання та професійного самовиховання своєї особистості в якості суб'єктів інноваційної діяльності;

– створення впродовж науково-педагогічної (асистентської) практики ситуацій творчої співпраці аспірантів з науково-педагогічним персоналом предметних кафедр щодо пошуку,

проектування, освоєння та впровадження педагогічних інновацій, публічної презентації її результатів у вигляді інноваційного педагогічного проекту.

1. Brunel University. Department of Manufacturing and Engineering Systems // Educational Courses in Britain and America. – Vol.19. – п. 4. – Р. 38–42.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 188 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. [для студ., аспір. та мол. виклад. вищ. навч. закл.] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 555 с.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект) / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1992. – 192 с.
5. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

Бухниева Е. А. Деятельность аспирантуры в направлении подготовки соискателей к инновационной деятельности в заведениях высшего образования.

В статье рассмотрены некоторые аспекты разработки и обоснования подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшем учебном заведении. Понятие «аспирантура» подразумевает взаимосвязанные структурные и функциональные компоненты, которые подчинены целям воспитания, образования и обучения студентов. При этом структурные компоненты выступают в качестве основных базовых характеристик аспирантуры как особой педагогической системы, совокупность которых образует ее целостность, а значит, отличает ее от всех других (педагогических и непедагогических) систем.

Ключевые слова: аспирантура, педагогическая система, инновационная педагогическая деятельность.

Bukhnieva O. A. Postgraduate school activities in applicants' training for innovation in higher educational institutions.

The article considers some aspects of the development and training of post graduate students to study innovation in higher educational institutions. The concept of «postgraduate» implies interrelated structural and functional components that are subject to the purposes of education and training of students. These structural components act as the main basic characteristics of the postgraduate school as special educational system, the totality of which forms its integrity and therefore sets it apart from all others (pedagogical and non-pedagogical) systems.

Key words: postgraduate school, pedagogical system, innovative teaching activities.

УДК 378.124-3

ПЕДАГОГІЧНА КАР'ЄРА В КОНТЕКСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА

О.А.Васильєва

кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті розглянуто поняття кар'єри та її компоненти. Проаналізовано авторські концепції педагогічної кар'єри, розкрито етапи становлення професійної кар'єри. Запропоновано моделі педагогічної кар'єри та визначено характеристики даного феномена. Розкрито стратегії професійного становлення викладача вищої школи. Визначено роль та місце поняття кар'єри викладача в професійній діяльності та його самореалізації.

Ключові слова: педагогічна кар'єра, стадії кар'єри, етапи професійної кар'єри, самореалізація, складові, моделі педагогічної кар'єри.

Значною внутрішньою умовою досягнення нової якості сучасної української освіти є здатність молодих педагогів до професійного і особистісного зростання, успішність їх професійного зростання.

Реорганізація управління якістю освіти у вищій школі України вимагає системної підготовки викладача нового типу та копійки роботи щодо створення умов самореалізації викладача у професійній діяльності.

Питання, пов'язані з педагогічною підготовкою викладацьких кадрів для вищої школи, розглянуто у працях В.Андрушенка, В.Антипової, І.Беха, Б.Вульфсона, В.Гончарова, В.Загвязинського, В.Ковальнової, В.Кременя, Н.Кузьміної, Ю.Янковського та ін. Проте, незважаючи на активізацію наукових досліджень у цьому напрямі, багато питань, пов'язаних із професійно-педагогічним становленням та самореалізацією викладача вищого навчального закладу, залишаються відкритими.

В умовах змін у парадигмі освіти, спрямованій на особистісно-орієнтоване навчання у межах гуманістичної педагогіки, орієнтованої на людину та її особистісну цінність, що визнає за нею право на власні інтереси, розвиток успіху викладача в реалізації професійної кар'єри на різних фазах є однією з умов підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Метою статті є визначення ролі та місця поняття кар'єри викладача в професійній діяльності та його самореалізації у професії педагога, а також визначення складових педагогічної кар'єри, її моделей.

Термін «кар'єра» походить від французького (*carrière* – біг, успішне просування вперед у якійсь діяльності). У словнику іншомовних слів термін *кар'єра* має два значення:

- успішне просування у сфері суспільної, службової, наукової та іншої діяльності;
- рід занять, професія [1]

В енциклопедичному словнику поняття *кар'єри* має три значення:

- просування в будь-якій сфері діяльності;
- досягнення популярності, слави, вигоди;
- позначення роду занять, професії [2].

Значні зміни соціальної ситуації висувають особливі вимоги до рівня професіоналізму, причому одним з важливих аспектів професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є успішно побудована кар'єра. У вітчизняній психології до недавнього часу поняття «кар'єра» використовувалося досить рідко. В основному використовувались такі терміни, як професійний життєвий шлях, професійна діяльність, професійне самовизначення і таке інше. Останнім часом зник деякий негативний відтінок поняття «кар'єра», який був характерний для цього терміна тривалий час. Зараз людина, яка будує кар'єру, розглядається скоріше як така, що має орієнтацію на реалізацію особистісного і професійного потенціалу. Кар'єра – це один із показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу і відповідної якості життя, а також досягнення слави. Успішно побудована кар'єра дозволяє людині домогтися визнання своєї неповторності, значущості для інших людей, для суспільства в цілому.

В соціально-психологічних дослідженнях «кар'єру» розуміють як успішне просування в галузі суспільної, службової, наукової та іншої діяльності, рід занять, професію. У психології

професійної поведінки «кар'єра» розглядається як «індивідуальна послідовність атитюдів і поведінки, пов'язаних з досвідом і активністю в галузі роботи протягом людського життя» [3].

У кожної людини існує особиста концепція, таланти, спонукання, мотиви, цінності, якими вона може поступитися, здійснюючи вибір кар'єри. Життєвий досвід формує у людини певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних настанов щодо кар'єри зокрема, і до роботи взагалі. Тому в професійному плані суб'єкт розглядається й описується через систему його диспозицій, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів і подібних соціально обумовлених спонукань до діяльності. Цим поняттям у західній психології відповідає поняття кар'єрних орієнтацій. Це є деякий сенс, який людина хоче реалізувати при виборі та здійсненні своєї кар'єри. Кар'єрні орієнтації є стійкими утвореннями і визначають професійний життєвий шлях людини. Якщо співвіднести це поняття з диспозиційною теорією В.А.Ядова, то можна сказати, що кар'єрні орієнтації мають властивості когнітивного, емоційного та поведінкового характеру. Це уявлення про своє професійне життя (когнітивний компонент), відношення до нього (емоційний компонент), і реальне втілення в життя своїх кар'єрних рішень (поведінковий компонент). Окрім того, формування кар'єрних орієнтацій відповідає вищим соціальним потребам особистості в саморозвитку та самовираженні.

У традиційному менеджменті [4] поняття кар'єри має відтінок професіоналізму, пов'язаного з посадовим становищем: швидке й успішне переміщення співробітника фірми з менш високої на більш високу посаду.

Сучасний перетворювальний менеджмент (галузь загальних основ менеджменту, що стосується змін та інновацій) розглядає поняття *кар'єри* з точки зору її морально-етичного наповнення, у більшій мірі як намагання людини реалізувати себе у своїй життєдіяльності. З цих позицій кар'єра – це не тільки просування посадовими сходами, а процес реалізації людиною себе, своїх можливостей на роботі [4, 5, 6].

Багато науковців розглядають поняття *кар'єри* як могутній чинник духовного саморуху особистості з усіма позитивними наслідками [7, 8].

А.К.Маркова в авторській концепції професіоналізму дає таке визначення кар'єри:

- кар'єра (у вузькому розумінні) як посадове просування: на першому плані – не тільки оволодіння рівнями й ступенями професіоналізму, але й досягнення певного соціального статусу в професійній діяльності, заняття певної посади. Отже, кар'єра – це свідомо обраний і реалізований працівником шлях посадового просування, прагнення до наміченого статусу (соціального, посадового, кваліфікованого);

- кар'єра (у широкому розумінні) як професійне просування; тут на першому плані – професійне зростання людини до професіоналізму, перехід від одних рівнів професіоналізму до інших, як процес професіоналізації (від вибору професії до оволодіння професією, потім зміцнення професійних позицій, оволодіння майстерністю, творчістю тощо) [9].

У традиційному менеджменті етапи становлення кар'єри розглядаються відповідно до віку й професійної діяльності. Так, Д.Тригер у моделі професійного життя менеджера виділяє сім стадій кар'єри:

1. «Навчання»: одержання освіти.
2. «Включення»: вступ до колективу, пошук у ньому свого місця.
3. «Досягнення успіху»: накопичення досвіду роботи, розширення сфери використання своїх здібностей.
4. «Професіоналізм»: вироблення свого стилю діяльності, досягнення особистого успіху й визнання колективу.
5. «Переоцінка цінностей»: ставлення до себе з інших позицій (чи потрібна така стратегія роботи? Що робити, коли ти одержав визнання керівництва й колективу?).
6. «Майстерність»: досягнення майстерності, передача досвіду молодим співробітникам, керівництво їх стажуванням.
7. «Передпенсійний період»: час виходу на пенсію [4].

Відома в сучасному менеджменті концепція кар'єри визначає чотири стадії у становленні професійної кар'єри відповідно до розв'язання завдань, дій, ділових стосунків, а також віку й вислуги років:

1. Стадія «розвідка босом». Завдання: оволодіння навичками, звикання до роботи. Дії: одержання допомоги, дотримання інструкцій.

2. Стадія оновлення. Завдання: просування, ріст, знаходження стилю життя. Дії: самостійна робота.

3. Стадія процвітання. Завдання: досягнення успіхів, оволодіння майстерністю. Дії: навчання інших осіб, вплив на політику організації.

4. Стадія згасання. Завдання: підготовка до виходу на пенсію. Дії: погодинна робота [4].

Психологи, досліджуючи проблему становлення професіоналізму, виокремлюють етапи професійної кар'єри:

- етап адаптації людини до професії (первинне засвоєння людиною норм, необхідних прийомів, технологій професії);
- етап самоактуалізації людини у професії (усвідомлення людиною своїх можливостей виконання професійних норм, початок саморозвитку засобами професії, максимальна самореалізація своїх можливостей у професійній діяльності);
- етап вільного володіння професією, що виявляється у формі майстерності, гармонізації людини з професією [9].

В акмеології виділяються рівні професійної діяльності, що можуть бути розглянуті як ступені досягнення професіоналізму чи як етапи становлення професійної кар'єри: становлення професійної діяльності; успішне виконання фіксованої норми; виконання норми з адекватною рефлексією; рефлексивний супровід дії з фіксацією проблеми й корекцією норми; співучасть у постановці чи знятті проблем; повна рефлексивна самоорганізація. Це підхід пов'язаний з критеріями професійного розвитку, із стадіями професійного становлення. У середині кожного етапу професійної кар'єри можуть бути виокремлені проміжні ступені професійного росту, які повинні бути наповнені якісним змістом, щоб було видно, у чому саме полягає «збільшення» професіоналізму [7].

У психології професіоналізму виокремлюють такі професійні позиції усередині кожного етапу кар'єри:

- на етапі адаптації до професіоналізму можуть бути освоєні позиції: стажиста; переконаного фахівця; ерудита; методиста; колеги; фахівця в екстремальній ситуації; фахівця, який співпрацює із соціально-психологічними службами та ін.;
- на етапі самоактуалізації людини в професії можуть бути освоєні позиції: самодіагностика; усвідомленої індивідуальності; само експериментатора; цілісної особистості із Я-концепцією; фахівця, який само прогнозує свій професійний шлях; фахівця, який самозберігається; фахівця, який має внутрішній локус професійного контролю та ін.;
- на етапі гармонізації людини з професією можуть бути освоєні позиції: майстра у професійній діяльності; майстра у професійному спілкуванні; діагноста; гуманіста з орієнтацією на розвиток іншої людини; консультанта і наставника; координатора; керівника; експерта та ін. [9].

Отже, незважаючи на розходження у визначенні кількості стадій кар'єри, усі наведені підходи в основному однаково відбивають зміст успішного проживання й просування людини в професії. Виокремлення рівнів, етапів, ступенів не означає, що оволодіння професійними позиціями, рух до професіоналізму має однозначно лінійний характер.

Дослідники виокремлюють у професіоналізмі викладача дві сторони: мотиваційну сферу професійної діяльності педагога (які мотиви спонукають викладача до діяльності, яке значення має в його житті професійна діяльність, якої мети особисто він прагне досягти, наскільки він задоволений працею тощо), і операційну сферу професійної діяльності викладача (як, якими прийомами він досягає поставленої мети, які технології використовує, які засоби-знання, розумові операції, здібності застосовує) [3, 9, 10].

Ключовим моментом у мотиваційній сфері педагога – професіонала високого рівня є духовне наповнення професії:

- захоплення змістом, спрямованістю професії на благо інших людей;
- мотивація високих рівнів досягнень у своїй праці;
- прагнення розвивати себе як професіонала, спонукання до позитивної динаміки професійного росту;
- гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації;
- відсутність професійних деформацій у мотиваційній сфері;

- внутрішній локус професійного контролю;
- оптимальна психологічна ціна високих результатів у професійній діяльності.

Ключовим моментом в операційній сфері для високого рівня педагогічного професіоналізму є «технологічне» забезпечення духовного наповнення професії: усвідомлення в повному обсязі рис і ознак викладача-професіонала, приведення себе відповідно до вимог професії; реальне виконання професійної діяльності на рівні високих зразків і стандартів, оволодіння майстерністю; розвиток себе засобами професії; особистий творчий внесок у професію; перетворення навколишнього професійного середовища; залучення інтересу суспільства до результатів своєї праці, оскільки суспільство може і не знати своїх потреб у результатах даної професійної праці і цей інтерес необхідно формувати.

Зміст професійної кар'єри наповнено могутніми мотиваційними феноменами. Концепція А.Маслоу про людські потреби та їхній вплив на мотивацію діяльності визначає ієрархію потреб, які утворюють піраміду та можуть бути поділені на три основні блоки:

1. Базові потреби: задоволення голоду, спраги, так звані фізіологічні потреби; потреби в безпеці.
2. Психологічні потреби: у любові, у належності до малої групи, у визнанні й повазі.
3. Потреби самоактуалізації: бажання людей розкрити й реалізувати свій потенціал, усі власні задатки і здібності, потреба в особистісному розвитку [11].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що оскільки з розвитком людини як особистості розширюються її потенційні можливості, потреба в самовираженні ніколи не може бути цілком задоволена.

Дослідники, розуміючи під кар'єрою схильність людини до реалізації себе у професійній діяльності, поділяють кар'єру викладача на службову та професійну. Поряд із посадовим просуванням самореалізація відбувається також у процесі професійного росту, залучення працівника до виконання більш важких і творчих робочих завдань. В умовах вищої школи, коли можливості першого варіанта не є широкими, значення другого істотно зростає, і для цього є необмежені можливості [5, 9].

Більшість авторів виокремлюють у педагогічній кар'єрі чотири напрями: посадовий; професійно-педагогічний, науково-педагогічний; непедагогічний. Зосередимось насамперед на самореалізації викладача в межах професійно-педагогічної кар'єри.

У професійному відношенні педагогічна кар'єра – складне поняття, яке можна розглядати через три взаємозалежні підструктури чи складові: особистісну, ціннісну, виробничу.

Під особистісною складовою розуміють:

- мотивацію викладача на кар'єру, прагнення до самореалізації через підвищення кваліфікації, бажання підвищити свій матеріальний добробут;
- наявність у викладача особистих якостей: здатності до досягнення, певного рівня домагань, відповідної самооцінки;
- соціальне визнання викладача, який прагне зробити кар'єру: професійне оточення, висока оцінка престижу та соціальної значущості обраних цілей службового росту.

Ціннісна складова містить у собі:

- загальноприйняті соціальні цінності: людську гідність, громадянський обов'язок, ціннісні норми поведінки у вищій школі;
- цінність чи престиж для людини самої кар'єри;
- цінність організації, в якій працює викладач.

Виробнича складова визначає можливості навчального закладу для реалізації кар'єрних планів його співробітників. Вона містить:

- мету і завдання, які в перспективі буде вирішувати виш;
- заплановані зміни, в тому числі нові освітні технології, напрямки діяльності;
- передбачуване розширення чи зменшення навчального закладу;
- вимоги до якості роботи викладачів надалі.

Авторами розроблено кілька моделей кар'єри. Найчастіше зустрічаються такі моделі кар'єрного просування: модель життєвих циклів, організаційно-орієнтована модель і модель особистої орієнтації. З позиції праці викладача ці моделі будуть виглядати таким чином.

Модель життєвих циклів. Будується на тому, що викладач протягом своєї роботи має справу з різними життєвими ситуаціями, що вимагають від нього виконання професійних дій, які

ускладнилися. Щоб перейти до нової стадії праці необхідно перебороти значні труднощі. Викладач, який володіє кар'єрною завзятістю, прагне не відставати від життя, йти в ногу, бути серед кращих, успішно вирішувати нові завдання, що ставить вища школа. І на новому етапі розвитку він досягає підвищення свого колишнього статусу.

Організаційно-орієнтована модель заснована на просуванні людини по стадіях кар'єри, прийнятих в організації. У цьому випадку добробут особистої кар'єри залежить від поведінки інших співробітників та прийнятого в установі порядку просування працівників по службі. Так, наприклад, може бути прийнята негласна культурна норма, що викладач, який не працював на кафедрі три роки, не може займати керівні посади в такому колективі.

Модель особистої орієнтації заснована на підйомі викладача кар'єрними сходами залежно від його особистих потреб: одні прагнуть до більш швидкого просування, інші йдуть до мети повільніше, треті зупиняються на певній стадії професійної кар'єри, не рухаючись далі. Подібна модель, прийнята в організації, стимулює кар'єрні установки педагога [5, 9].

М.Плугіна виокремлює такі стратегії професійного становлення викладача вищої школи:

- стратегія примітивного функціонування, яка формується під впливом життєвих обставин. У рамках такої стратегії викладач виявляє активність по мірі необхідності, не виходить за межі наказаних функцій, які суворо виконує, не визначає перспективи розвитку і самовдосконалення. При цьому розрив між реальним і оптимальним образом викладача є значним;

- кар'єрна стратегія, коли викладач орієнтований на характеристики оптимального образу безвідносно до рівня можливостей і здібностей, тобто спостерігається помітний розрив між уявленнями про реальний і оптимальний образ;

- стратегія актуалізації себе в професії, коли викладач орієнтується на характеристики оптимального образу з високим рівнем потреби наступного перетворення в образ ідеальний. При цьому відсутня адекватна оцінка реального образу. Орієнтація на вимоги професії існує, але вірогідність розриву між реальним і оптимальним образом достатньо висока;

- стратегія творчого самовираження, яка будується на потребі викладача в самовдосконаленні: його бажанні й умінні долати фактори, що перешкоджають професійному зростанню. В рамках цієї стратегії педагог створює баланс між атрибутами реального образу, розвитком їх у напрямі образу оптимального і наступним перетворенням в характеристики, притаманні ідеальному образу [12].

Сучасні психологічні дослідження доводять, що особистість педагога визначає формування особистості студента – майбутнього професіонала. Особистість викладача впливає на формування самооцінки студента, процеси його самоідентифікації, самопізнання, становлення стосунків з оточуючими, вироблення життєвих планів, тобто на всі найважливіші процеси життєдіяльності, що визначають його особисту й професійну долю.

Тому педагог повинен бути зразком професійної поведінки й діяльності. Адже викладач – це посередник, який забезпечує зустріч студента з його потенційними можливостями. Від того, яким студент побачить свого викладача, залежить, що він буде думати про педагогічну діяльність.

Важливо, щоб викладач був успішним професіоналом. У цьому випадку педагогічна діяльність викладача уявляється не тільки як служіння зовнішнім силам чи студенту, але й як повноцінна життєва самореалізація, що дозволяє людині вільно діяти, робити кар'єру, успішно розвиватися.

Дослідження складного та багатоманітного за умовами і реалізацією процесу становлення професійної кар'єри педагога знаходиться в площині розгляду багатьох проблем: особистісно-професійного становлення педагога, міжособистісних стосунків, взаємодії викладача і студента в галузі освіти, характеру педагогічної діяльності.

1. Словарь иностранных слов. – М. : Рус.яз., 1988. – 608 с.

2. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. / Гл.ред.: А.М. Прохоров. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. Кн.1: Ф-Н. – 1023 с.

3. Рикель А. М. Профессональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. [Электронный ресурс] / А. М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2(16). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>

4. Тригер Д. Я. Основы менеджмента. Управление фирмой, функционирующей в рыночной экономике: Учебное пособие. – М., 1996. – 308 с.

5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач; [РАО МПСИ ; гл. ред. Д. И. Фельдштейн]. – М. : РАО : Изд-во Моск. психолого-соц. инст-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
6. Швидкий В. О. Професійна Я-концепція фахівця і вишівська підготовка / В. О. Швидкий // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2009. – № 1. – С. 229 – 235.
7. Анисимов О. С. Основы общей и управленческой акмеологии / О. С. Анисимов, А. А. Деркач. – Москва – Новгород, 1995. – 269 с.
8. Бернс Р. Что такое Я-концепция / Р. Бернс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nsu.ru/psych/bits/burns0.htm>
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1999. – 326 с.
10. Онуфрієва Л. А. Професійна Я-концепція в діяльності і кар'єрі особистості / Л. А. Онуфрієва, С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 11. – 2011. – С. 537-544.
11. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тесты. – М., 1982.
12. Плугина М. И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 – психология развития, акмеология (психологические науки) / М. И. Плугина. – Москва, 2009. – 58 с.
13. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
14. Варій М. Й. Психологія : [навчальний посібник (для студентів вищих навчальних закладів)] / М. Й. Варій. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 288 с.
15. Вачков И. Структура профессионального самосознания учителя / И. В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 13. – С. 10-15.
16. Скрипченко О. В. Загальна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.

Васильева О. А. Педагогическая карьера в контексте самореализации преподавателя.

В статье рассматриваются понятие карьеры и ее компоненты. Проанализированы авторские концепции педагогической карьеры, раскрыты этапы становление профессиональной карьеры. Предложены модели педагогической карьеры и определены характеристики данного феномена. Раскрыты стратегии профессионального становления преподавателя высшей школы. Определены роль и место понятия карьеры преподавателя в профессиональной деятельности и его самореализации.

Ключевые слова: педагогическая карьера, стадии карьеры, этапы профессиональной карьеры, самореализация, компоненты, модели педагогической карьеры.

Vasylieva O. A. Teaching Career in the Context of Teacher's Self-realization.

The article considers the concept of career and its components. Teaching career concepts of different authors have been analyzed, the stages of the formation of professional career have been revealed. The article suggests models of teaching career and defines the characteristics of this phenomenon. Professional development strategies of a teacher of a higher educational establishment have been defined.

Key words: teaching career, stages of career, phases of career, self-realization, components, models of teaching career.

УДК [376-056.26+376-56.3].02(075.9)

**АПТИВНЕ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ЯК ДОМІНАНТА РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ ДО ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Л.Л.Вінжега

*аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти,
Ізмаїльський державний педагогічний університет*

У статті висвітлюються деякі аспекти актуальної для сучасного українського соціуму проблеми – реалізації інклюзивного підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Обґрунтовано сукупність організаційно-педагогічних умов створення в навчальному закладі адаптивного предметно-просторового й соціального середовища для здобуття дитиною не лише освіти, але й формування її соціопобутової моделі поведінки.

Ключові слова: *дитина з особливими освітніми потребами, заклад інклюзивного навчання, адаптивне корекційно-розвивальне середовище.*

У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості. На зміну жорсткої регламентації навчального процесу, спрямованої на формування підростаючої особистості за задалегідь визначеними еталонами приходить так звана «дитиноцентристська» система освіти, домінантою якої виступає дитина, орієнтація на її природний розвиток, задоволення потреб та інтересів. Загальновизнано, що одним із важливих показників розвитку суспільства є гуманне, турботливе й милосердне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які не в змозі вести повноцінне життя, тому як, через існуючі соціальні, психолого-педагогічні бар'єри позбавлені на рівні зі здоровими однолітками отримувати освітні послуги в навчальних закладах. В Україні вже склалась відповідна нормативно-правова основа щодо гарантованого права кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це в повній мірі стосується і дітей з особливими освітніми потребами, до яких належать діти з проблемами в фізичному та розумовому розвитку, психоневрологічними захворюваннями, захворюваннями серцево-судинної системи, малими й затухаючими формами туберкульозу, а також діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Офіційно прийнята в державі інтернатна модель на сьогоднішній час перестає бути єдиним й обов'язковим типом закладу, в якому діти, певна частина з яких має проблеми зі здоров'ям та розвитком, перебувають в умовах «виокремленого» навчання та ізоляції від соціуму. Як засвідчує практика, нині у батьків та дітей таких категорій з'явилася реальна можливість вибору різних форм навчання (домашнього, у спеціальній школі, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дитсадку-школі, у формі екстернату тощо). Але це не повною мірою задовольняє рівність прав на освіту осіб, які мають вади в здоров'я та розвитку, і, як переконує досвід, не завжди надані освітні послуги відповідають особистим запитам таких дітей та загальноприйнятим суспільним потребам. Вітчизняні науковці (С.Єфімова, В.Засенко, Ю.Івашина, А.Колупаєва, Н.Пахомова, В.Синьов, М.Шеремет та ін.) й зарубіжні (Д.Вос, Дж.Деніел, Г.Дратден, Т.Келлер та ін.) єдині у визнанні, що Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: усі діти є цінними й активними членами суспільства. До того ж дослідники стверджують, що навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів їх родин та суспільства в цілому. У зв'язку з цим особливого значення набувають нові підходи до розкриття поняття «позитивної» соціалізації в умовах інклюзії (inclusion – утримувати, включати, мати місце в своєму складі), тобто такої освітньої політики, що дасть змогу всім без винятку дітям брати участь у навчальних, розвивальних та культурно-творчих заходах в умовах єдиного освітнього простору. Натомість, організовуючи навчання дітей з обмеженими освітніми можливостями в навчальних закладах (дошкільних, загальноосвітніх), слід чітко розмежовувати поняття «інтеграція» та «інклюзія», їх пріоритетні напрямки щодо процесу більш «безболісного» включення в соціум. Аналіз довідкових джерел переконує в тому, що сама ідея інтеграції передбачає адаптацію дитини до освітньої системи, а інклюзія – адаптацію освітньої системи до потреб дитини [1, 2]. При інтеграції дитина з

особливими освітніми потребами повинна нарівні зі здоровими однолітками виносити навчальне навантаження, якщо ж вона має утруднення в освоєнні освітнього простору, пристосуванні до його умов – вона повинна його покинути.

Метою нашої роботи є висвітлення деяких шляхів створення адаптивно-розвивального середовища як домінанти інклюзії.

Вважається науковим фактом, що інклюзія – передбачає більш гнучку систему навчання та виховання. Деякі дослідники (зокрема, О.Царкова) експериментальним шляхом установили, що інклюзивне навчання сприяє поліпшенню навіть фізичного стану дитини з обмеженими можливостями. Дійсно, переваги інклюзії очевидні, бо ключовою ідеєю розцінюється те, що всі діти різні й не можуть відповідати єдино визначеним стандартам та вимогам, але при цьому, всі вони можуть навчатися, і, зокрема, в тому навчальному закладі, який їм до вподоби. Вже склався певний досвід (зокрема, в Республіці Білорусь) щодо спрямування педагогічних інновацій в інклюзивній освіті (В.Гаманович, С.Катсин, Є.Седов, Т.Тинтюк). До того ж учені дійшли згоди щодо доречності диференціації педагогічних інновацій на основі класифікування такої цільової групи, як діти з особливими освітніми потребами (наприклад, інноваційна технологія «екранного доступу» для дітей, яким властивий синдром дефіциту уваги й гіперактивності; прилад «Розумне перо» для дітей з обмеженими фізичними можливостями; брайлівські дисплеї для дітей з вадами зору тощо). На наш погляд, значний і науковий, і суто практичний інтерес становить доробок дослідників, пов'язаний, з одного боку, з визначенням принципів створення інформаційно-комунікаційних технологій для дітей з особливими освітніми потребами, а з іншого – з розробкою дизайну електронних засобів навчання та спрямуванням процесу адаптації змісту таких засобів, у залежності від характеру освітніх потреб дитини. Так, науково обґрунтовано сукупність принципів створення електронних засобів навчання, а саме: модульний принцип подання інформації і принцип адаптивності навчального матеріалу (інструкції у вигляді субтитрів для дітей з вадами слуху); принцип інтерактивності матеріалу (вимоги щодо самостійного «введення» відповідей – для дітей із труднощами у навчанні); принцип ергономічності, який вимагає створення максимально сприятливих умов для навчальної роботи дітей з особливими освітніми потребами; принцип регулювання, що пов'язаний із самоуправлінням у процесі учіння дитини [3, 28-41]. Отож, вагу такого наукового доробку важко переоцінити з огляду на реалії сьогодення: за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ) лише кожна п'ята народжена дитина умовно вважається здоровою, решта – або страждають порушенням психофізичного розвитку, або перебувають у стані між здоров'ям і хворобою. В Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами розглядається в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку самої системи спеціальної та загальної освіти, але при цьому визначається, що успішне запровадження інклюзивного навчання потребує вирішення завдань на державному рівні: формування нової філософії державної політики щодо освіти дітей з особливими потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах [4]. Інтегроване навчання дітей з особливостями психофізіологічного розвитку у масових загальноосвітніх закладах, на думку вчених, може здійснюватися за моделями (формами) повної інтеграції, комбінованої, часткової та тимчасової. Так, повна інтеграція, як форма навчання, рекомендована тим дітям, які за рівнем психофізіологічного розвитку відповідають віковій нормі, і, які психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками; комбінована – для тих дітей, у яких психофізіологічний розвиток наближений до вікової норми, але їхнє навчання в умовах масового закладу обов'язково має супроводжуватися за допомогою відповідних фахівців, зокрема вчителя-дефектолога спеціального класу; своєрідність часткової інтеграції полягає в тому, що вона передбачає перебування дитини з обмеженими можливостями здоров'я серед своїх здорових однолітків у масовому навчальному закладі лише частину дня (найчастіше другу половину) та тимчасова інтеграція, за якої всі школярі спеціального класу (закладу) незалежно від стану психофізіологічного розвитку об'єднуються кілька разів на місяць для проведення спільних заходів [6]. Інклюзивна освіта є підходом, який допоможе адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів, які мають різні стартові можливості. Дотримуючись принципу «безбар'єрного середовища», принципово важливим вважається, щоб загальноосвітній

заклад був відкритим для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи інших особливостей, ось чому нагальною потребою сьогодишньої системи розвитку інклюзивної освіти визнано створення в навчальних закладах саме адаптованого навчально-виховного простору, який забезпечить не лише здобуття дитиною освіти, але й дозволить сформулювати соціопобутову модель особистості дитини з обмеженнями в руховій чи інтелектуальній сферах. Створення корекційно-розвиткового, предметно-просторового та соціального середовища з метою стимулювання емоційного, сенсорного, моторного й когнітивного розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку у відповідності до їх потреб, на наш погляд, повинно забезпечити сукупність відповідних педагогічних умов, з поміж яких виділено атмосферу якнайсприятливішу для прогресивного розвитку свідомості та поведінки учнів як з обмеженими можливостями здоров'я, так і здорових, реалізації потенційних можливостей, накопичення позитивного життєвого досвіду та формування власного «Я». Розвивальне середовище як комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов повинно забезпечувати організацію життєдіяльності дітей у навчальному закладі [5]. Принагідно зауважимо, що сучасні дослідники (Д.Деплер, О.Динкова, Т.Сак, О.Таранченко, О.Чеботарьова та ін.) розглядають розвивальне середовище як систему, насамперед, матеріальних об'єктів діяльності, що функціонально моделює зміст духовного, інтелектуального й фізичного розвитку дитини. Отже, створення адаптивного предметно-розвивального середовища повинно відбуватися у відповідності до поставлених завдань виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами, з дотриманням, зокрема, наступних принципів: безпечності, урахування закономірностей особистісного розвитку, раціональності, динамічності, активності, комфортності, позитивно-емоційного та посиленого навчального навантаження.

Наш досвід переконує, що запорукою успішної реалізації інклюзивного підходу є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти, професійна діяльність яких безпосередньо або опосередковано спрямована на розв'язання проблем розвитку дітей, є важливими помічниками та партнерами вчителів. Ми поділяємо думку тих практиків, які вважають, що у навчальному закладі має бути створена своєрідна «мережа підтримки».

Таким чином, усі працівники та адміністрація, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати одне одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – створити адаптивно-розвивальний простір, який задовольнить освітні потреби дитини з особливостями в психофізичному розвитку для реалізації її потенційних можливостей та підготовки до самостійного життя в соціумі [1].

Слід зазначити, що включення дітей з особливими потребами у загальноосвітні класи, групи не може відбуватися спонтанно. Це цілеспрямований і систематичний процес, який потребує обережного впровадження й контролю, а також передбачає значну підготовчу роботу.

Вивчення й аналіз накопиченого досвіду щодо реалізації ідей інклюзії свідчить про те, що першочерговими завданнями в організації адаптивного освітнього середовища в навчальному закладі слід вважати такі: створення позитивних психологічних умов для «включення» дитини в освітній процес; адаптацію фізіологічного середовища до потреб і можливостей дитини; адаптацію матеріалів та розвивальних програм тощо, тобто йдеться про створення таких умов, які забезпечували б підвищення автономності й соціальної активності, сприяли розвитку інтелектуальних процесів, ціннісних установок, що відповідають психічним і фізичним можливостям кожного окремо взятого учня. Крім того, як переконує практика, організація саме інклюзивного навчання вимагає і спеціально створених умов, адаптованих й модифікованих до потреб дітей, а саме: безперешкодний доступ дітей до території (навчально-дослідна, фізкультурно-спортивна зони, зона відпочинку) та приміщень навчального закладу; комплектація відповідною навчально-матеріальною базою (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, розробки інтерактивних форм та тренінгових технологій навчання й виховання); забезпеченість відповідними кадрами, транспортними засобами, сучасними засобами реабілітації індивідуального та колективного призначення.

Як зазначалося, основною метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей різних нозологій. У ході таких освітніх перетворень

передбачається, здебільшого, здійснення змін діючої освітньої системи, а не самої дитини, адже інклюзивна освіта визнає, що всі діти різні, тому саме освітня система повинна «підлаштовуватися» під індивідуальні потреби та можливості всіх учнів з порушеннями в розвитку і без них. Натомість, інклюзивність не означає асиміляцію чи прагнення зробити всіх однаковими. Її ключовий компонент – гнучкість, урахування особистісних характеристик, що визначають темп навчання кожної дитини. Як показує практика, у більшості випадків дітям просто необхідно «доступне» викладання, з використанням різних методів, які відповідають індивідуальним особливостям розвитку дитини. Поза всяким сумнівом, компетентність педагога є однією з ключових передумов ефективного розвитку інклюзивного закладу освіти. Для здійснення ефективного виховного та навчального процесу, створення доцільного розвивального середовища з урахуванням потреб дітей різних нозологій, у загальноосвітніх навчальних закладах має здійснюватися спеціальна підготовка й перепідготовка педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [4, 7].

Як відомо, наказом Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 02 грудня 2005 р. № 691 передбачено включення в навчальні плани вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації, що готують фахівців за напрямом «Педагогічна освіта», нормативної навчальної дисципліни «Основи корекційної педагогіки», яка й сприятиме системному становленню професійної готовності до інклюзивної освіти. Досвід інших країн переконливо доводить, що для тих фахівців, які вже працюють у навчальних закладах, ефективними шляхами такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги, причому передовий досвід у цьому плані засвідчує доцільність засвоєння практиками змісту такої освіти, як основи корекційної психології та педагогіки з певними методичними аспектами. Зокрема, принципово важливою визначена значущість компетентності педагогів у таких питаннях, як: підходи держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають вади психофізичного розвитку; основні поняття корекційної педагогіки й спеціальної психології; особливості та закономірності розвитку різних категорій осіб з вадами в розвитку; комплексне психолого–педагогічне вивчення дітей; диференційовані та індивідуальні механізми корекційного навчання і виховання кожної із категорій дітей; зміст та методи роботи з родинами вихованців. До того ж, з метою успішної реалізації інклюзивної освіти, виключної ваги набувають такі здібності, вміння та навички педагогів, як: вміння здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі; своєчасно виявляти відхилення у розвитку дитини та під керівництвом корекційного педагога брати участь у психолого–педагогічному супроводі дітей; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід; корекцію та навчання з опорою на актуальний рівень розвитку дитини та зону її найближчого розвитку; формувати готовність здорових вихованців до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; проводити роботу з батьками щодо надання їм правильної інформації про осіб з порушеннями психофізичного розвитку тощо.

Зазначимо, що в зарубіжжі домінує суспільно-соціальна модель інклюзії, ініційована нідерландським дослідником К.Рейсвейк. Накопичений у цьому контексті досвід свідчить, зокрема про те, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення, розуміння й прийняття педагогами, батьками і здоровими однолітками дитини з проблемами у розвитку. Оскільки освітній простір є складовою життєвого простору особистості, і, водночас, виступає як категорія інтегрована, що «охоплює» всі сфери та аспекти життєдіяльності вихованців, завдання адміністрації навчального закладу та педагогів – створити оптимальне предметно-розвиваюче середовище, яке відповідатиме фізіологічному віку кожної дитини й забезпечить повноту розвитку всіх видів дитячої (учнівської) діяльності, сприятиме розвитку та корекції відхилень вищих психічних функцій. Аналіз, планування та контроль відповідного напрямку роботи, безперечно, покладається на адміністрацію навчального закладу. Зокрема, відповідно до змісту кожного розділу плану роботи, варто передбачити спеціальні заходи, спрямовані як на відповідне обладнання класів та інших приміщень, так і на систематизацію організаційно-методичної роботи з педагогами, яка сприятиме підвищенню їх фахової майстерності.

Наш досвід щодо створення адаптивно-розвивального середовища навчального закладу в цілому й інклюзивного класу переконує у наступному: обов'язково потрібно брати до уваги й, зокрема, такий параметр середовища, як його позитивно-емоційне навантаження. Так, у дизайні й оформленні приміщень варто використовувати теплу пастельну гаму кольорів та якісний текстиль і фурнітуру, забезпечувати достатнє освітлення та режим провітрювання; продумувати розміщення шкільних меблів, які не створюватимуть відчуття захаращеності; використовувати озеленення. Не менш суттєвим у цьому відношенні є і придбання обладнання й комплектування дидактичного матеріалу для кабінетів педагога-дефектолога, вчителів-логопедів, соціального педагога, практичного психолога; створення «особистого простору» дитини – «куточка усамітнення» чи «куточка роздумів» з м'яким диванчиком, подушками тощо. Отже, йдеться про зону, де дитина, за бажання, може побути наодинці, заспокоїтися в разі напруження.

Однією з необхідних складових розвивального простору є мовленнєва. Її основою виступає створення доброзичливої атмосфери, в якій вихованці виявляють мовленнєву активність, вільно спілкуються між собою та з вчителем, вчать, дізнаються про нове та цікаве, чують літературну мову, мають змогу самостійно обирати однолітків для спілкування, гри, трудової чи іншої діяльності, залучаються до мовленнєво-творчої діяльності тощо. До того ж, в інклюзивному навчальному закладі, як правило, емоційно-мовленнєвий фон повинен бути безконфліктним, спокійним та уважним. Загальна тональність мовлення вчителя має бути помірною, оцінка, вказівка – спокійними та коректними. У такий спосіб забезпечується практика навчання в інклюзивних класах (групах), коли домінує компетентна допомога дітям з особливими потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяти зникненню соціальних бар'єрів, поряд з цим, вчить дитячий колектив спілкуватися та працювати разом, формує у здорових однолітків почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а, насамперед, «прийняття» та «визнання» [9]. Отже, сприятливе освітнє середовище є однією з ключових умов розв'язання проблем інклюзивної освіти. Дотримуючись принципу індивідуально-особистісного розвитку дитини, доцільно створений розвивальний простір в закладі інклюзивного навчання дає можливість вихованцю почуватися комфортно в усіх осередках (центрах) школи, класу.

Інклюзивна освіта – це одна з реалій нашого життя. Проте слід зауважити, що, навчаючи та виховуючи дітей з особливими освітніми потребами, важливо базуватися на положенні Л.Виготського, який визнавав, що основним завданням виховання дитини з порушеннями розвитку є її включення в життя і здійснення компенсацій порушень шляхом активізації діяльності збережених аналізаторів, оскільки «дитяча дефективність» пов'язана не стільки з біологічними факторами, скільки із соціальними наслідками. Саму ж соціалізацію доцільно розглядати як кінцеву мету навчання: випускник з особливостями психофізичного розвитку має інтегруватися у суспільство як повноправний громадянин, готовий до самостійного життя й продуктивної діяльності та взаємодії з оточуючими людьми. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у необхідності моделювання процесу позитивної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами у предметно-просторовому інклюзивному середовищі, визначенні ролі педагога у створенні ефективної інклюзивної школи.

1. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад : інформаційно-методичний бюлетень / Упоряд. : Мельник Н. А, Гурінчук О. О. – Рівне, 2011. – № 2. – 107 с.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда [та ін.]; під заг. ред. Л.І.Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
3. Информационно-коммуникативные технологии для детей с особыми образовательными потребностями: Уч. пос. в 2-х ч. / науч. ред. С. М. Кайсын, Е. П. Седов – Ч. 1. – Минск, 2014. – 122 с.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соціальний педагог. – 2010. – № 4, квітень. – С. 3-6.
5. Колупаєва А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку / А. Колупаєва // Нова педагогічна думка. – 2004. – № 1.
6. Організація інклюзивного навчання у дошкільних навчальних закладах: тематичний збірник праць / Упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Козловської С. С. – Рівне : РОІПО, 2014. – 112 с.
7. Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2011. – № 2/3. – С. 31-36.
8. Софій Н. Діти з особливими потребами [Електронний ресурс] / Н. Софій, Ю. Найда. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/1555>.

9. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навчально-методичний посібник / [Укладач Холодій О.М.]. – Черкаси, 2014. – 125 с.

Винжега Л. Л. Адаптивная коррекционно-развивающая среда как доминанта реализации инклюзивного подхода к детям с особыми образовательными потребностями.

В статье освещаются некоторые аспекты актуальной для современного украинского социума проблемы – реализации инклюзивного подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения. Обоснованна совокупность организационно-педагогических условий создания в учебном заведении адаптивной предметно-пространственной и социальной среды для получения ребенком не только образования, но и формирования его социобытовой модели поведения.

Ключевые слова: *ребенок с особыми образовательными потребностями, учреждение инклюзивного обучения, адаптивная коррекционно-развивающая среда.*

Vinzhega L. L. Adaptive Correctional Developing Environment as a Dominating Idea of Realization of Inclusive Approach to Children with Peculiar Educational Needs.

The article under consideration highlights some aspects of the topical Ukrainian social medium problem – the problem of inclusive approach to teaching children with peculiar educational needs in a comprehensive school environment.

The author of the article substantiates the whole set of organizational teaching conditions for creation of adaptive object –spatial and social environment for a child to get not only education, but also formation of his/her socio-domestic behavior model.

Key words: *a child with peculiar educational needs, an inclusive educational establishment, adaptive correctional developing environment.*

УДК 373.2.092

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОГРАМОВОГО СУПРОВОДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Л.В.Гаращенко

*кандидат педагогічних наук,**старший викладач кафедри дошкільної освіти**Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка*

Визначаються основні механізми модернізації змісту програмового супроводження навчальної дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти». Встановлено фактори впливу на зміну змісту програмового супроводження курсу. Обґрунтовується необхідність модернізації змісту програмового супроводження курсу на основі компетентнісного підходу задля якісного оволодіння студентами професійним досвідом у сфері фізкультурно-оздоровчої діяльності. Стверджено, що освітній зміст курсу забезпечує фахову підготовку до практичної реалізації оздоровчої парадигми в майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: *зміст освіти, освітньо-виховний процес, навчальна програма, особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, фізичне виховання дітей дошкільного віку.*

Цивілізаційні зміни сучасного суспільства зумовлюють необхідність підвищення якості вищої освіти, її практичної реалізації, концептуального осмислення проблем професійної компетентності майбутніх фахівців та зміни змісту діяльності всіх учасників освітнього процесу вищого навчального закладу. Інноваційний характер сучасної освіти засвідчує потребу в обґрунтуванні та вдосконаленні змісту освіти як однієї із важливих проблем освітньо-виховного процесу.

Аналізуючи наукові розвідки, присвячені питанням проблеми якості освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін та зміни методологічних орієнтирів сучасної системи освіти (В.Андрущенко, І.Бех, В.Бобрицька, О.Богініч, С.Гончаренко, В.Кремень, В.Луговий, В.Лутай, Ю.Мальований, В.Огнев'юк, О.Сидоренко, О.Сисоєва, О.Чалий, Д.Чернілевський та ін.), можемо зробити висновок: освіта визнається провідним фактором розвитку особистості, а якісна підготовка майбутніх фахівців базисною основою забезпечення відповідності рівня сучасної освіти її основним завданням [1; 2; 4; 6; 8; 12; 13; 15].

Сучасний стан розвитку вищої освіти актуалізує удосконалення підходів до фахової підготовки бакалаврів дошкільної освіти. Різні аспекти проблеми вдосконалення змісту фахової підготовки бакалаврів дошкільної освіти досліджували Л.Артемова, Г.Беленька, О.Богініч, А.Богущ, Е.Вільчковський, Н.Гавриш, І.Дичківська, Л.Загородня, О.Коваленко, Н.Кот, Н.Левінець, Н.Луцан, М.Машовець, В.Нестеренко, Т.Поніманська, Г.Сухорукова, Т.Степанова та ін. [3; 5; 7; 9; 14; 16]. Проблема підвищення якості фахового становлення майбутнього вихователя надзвичайно актуальна й у галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку. Зазначимо, що наша авторська позиція суголосна з позицією О.Богініч у тому, що підготовка фахівців, які б усвідомлювали пріоритетність фізкультурно-оздоровчої роботи, були переконані в її актуальності та необхідності, а на основі цього виявляли особистісне ставлення до впровадження оздоровчої парадигми в систему освіти, особливо на першій її ланці – в дошкільних навчальних закладах, постає однією з актуальних проблем розвитку вищої освіти сьогодення [7].

Такі принципи міркування О.Богініч дозволяють нам будувати власні уявлення щодо шляхів удосконалення професійної підготовки бакалаврів дошкільної освіти. Тому **метою** цієї статті є визначення основних механізмів модернізації змісту програмового супроводження навчальної дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти» в процесі фахової підготовки бакалаврів дошкільної освіти. Для досягнення мети, на нашу думку, слід розв'язати такі **завдання**:

1. Встановити фактори впливу на зміну змісту програмового супроводження навчальної дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти».

2. Обґрунтувати необхідність модернізації змісту програмового супроводження курсу «Теорія і методика фізичного виховання і валеологічної освіти» на основі компетентнісного

підходу задля якісного оволодіння студентами професійним досвідом у сфері фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Грунтуючись на сучасних тенденціях розвитку вищої освіти, динамічних змінах у підходах до її побудови та реалізації завдань практичної підготовки фахівців у галузі фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку, вважаємо за доцільне встановити основні фактори, що актуалізують порушену проблему.

Передусім зазначимо, що специфічною ознакою перебудови системи дошкільної освіти на початку XXI століття є здоров'язбережувальна спрямованість модернізації дошкільної освіти, що зближує інтереси педагогів, медичних працівників, психологів і батьків. Закономірно, що здоров'я та фізичний розвиток у сучасних умовах модернізації дошкільної освіти набувають особливої ваги, насамперед, у зв'язку з тенденцією погіршення здоров'я дітей та необхідністю розв'язання завдань збереження, зміцнення й формування їхнього здоров'я.

У сучасних умовах реформування дошкільної освіти активна реалізація ідеї здоров'язбереження як стратегічної мети діяльності дошкільного навчального закладу взаємозв'язана з актуальністю змін у дошкільній освіті та оптимізацією сучасної системи фізичного виховання дітей дошкільного віку. Супроводжується цей процес зміною пріоритетів у сфері фізичного виховання дітей.

1. Перш за все, основною закономірністю організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі визначено нерозривний зв'язок та тісну взаємозалежність між основними педагогічними категоріями: навчанням, вихованням, розвитком і здоров'ям [10].

2. Стає очевидним пріоритетність особистісно орієнтованого підходу, що дозволяє створювати засобами фізичного виховання та здоров'язбережувальної педагогічної діяльності найбільш повні можливості для організації життєдіяльності та самореалізації кожної дитини в особистісно значущих видах діяльності.

3. Пріоритетним стає впровадження діяльнісного та компетентнісного підходів, що змінює цільову спрямованість фізичного виховання дітей дошкільного віку в напрямі від формування знань, умінь і навичок до формування здоров'язбережувальної компетентності кожної дитини, яка вміє застосовувати вміння у конкретній життєвій ситуації.

4. Пріоритетом у фізичному вихованні дітей дошкільного віку стала зміна позицій учасників освітнього процесу. Дитина стає активним суб'єктом власної діяльності. Зміна позицій вихователя полягає у створенні умов для саморозвитку, самореалізації кожної дитини, забезпеченні ситуації успіху та суб'єктної поведінки з урахуванням базових можливостей дитини, результативності її здобутків.

5. Для дієвої реалізації ідеї здоров'язбереження фізичне виховання дітей дошкільного віку спрямовується на задоволення потреб, інтересів, мотивів, що стимулюють пошук ефективних засобів їх задоволення.

6. Характерною ознакою зміни пріоритетів у фізичному вихованні дітей дошкільного віку є реалізація права самостійного вибору програм та розробки авторських. Перехід дошкільних навчальних закладів від діяльності за базовою програмою до поліпрограми простору дозволив визначити напрям реалізації фізичного виховання від жорсткої методики проведення фізкультурних занять, розвитку моторики дитини, коли показники фізичної підготовленості не враховували повною мірою рівень фізичного розвитку та стану здоров'я до самостійного вибору дошкільним навчальним закладом власного напрямку здоров'язбережувальної діяльності.

7. Ознакою зміни пріоритетів у фізичному вихованні дітей дошкільного віку стала необхідність забезпечення варіативності впливу на дитину, що передбачає відхід від традиційних методів виховного впливу роботи та зміну змісту фізкультурно-оздоровчої роботи, використання багатого арсеналу різноманітних засобів фізичного виховання та форм роботи з дітьми, використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі дошкільного навчального закладу.

8. У контексті реалізації ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку виокремлено необхідність активізації системної щоденної фізкультурно-оздоровчої роботи, включення рухового компонента в усі види дитячої діяльності, в тому числі розумової. Основною ознакою є забезпечення раціонального співвідношення організаційних фізкультурних заходів і самостійної рухової діяльності дітей упродовж дня.

9. Особливим пріоритетом сучасного фізичного виховання у контексті наступності стає усвідомлення, що основною метою фізичного виховання в умовах дошкільного навчального закладу має бути не підготовка до школи, а забезпечення оздоровчої та розвивальної функції фізичної освіти дошкільників, у процесі реалізації яких і забезпечуватиметься їх фізична готовність до навчання у школі [14].

Отже, визначені нами пріоритети у сфері фізичного виховання дітей дошкільного віку в умовах становлення системи дошкільної освіти в контексті осмислення сучасних трансформацій світового освітянського простору засвідчили, що вони набувають значущості основних базових засад організації фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі.

В умовах реформування системи освіти в сучасній Україні загострилась нагальна потреба здійснення превентивних заходів щодо збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. Результати ретроспективного аналізу засвідчили, що розв'язання проблеми збереження, зміцнення й формування здоров'я дітей лежить у площині побудови освітнього процесу дошкільного навчального закладу відповідно до цілей і принципів гуманістичної дошкільної освіти. Під цим кутом зору актуальними і важливими є наукові міркування О.Богініч, яка визнає, що піклування про здоров'я як цінності буття обумовлює упровадження в освітню систему сучасної дошкільної освіти принципу гуманізації та принципу оздоровчої спрямованості освітнього процесу дошкільного навчального закладу [10].

Психолого-педагогічним підґрунтям оздоровчої спрямованості освітнього процесу стали напрацювання Ш.Амонашвілі щодо принципів побудови взаємовідносин між педагогом і дітьми; О.Кононко про оновлення організації життєдіяльності дитини в умовах дошкільного навчального закладу на основі збереження інтегрованого показника фізичного і психічного здоров'я, дитячої субкультури, впровадження у життя принципів активності, системності та природовідповідності, визнання пріоритету «дитячих видів діяльності» та форм їх організації; В.Петровського, який підкреслює вагомість можливості вибору дитиною найбільш самоцінних для неї видів діяльності, реалізації завдань розвитку на основі захоплюючої власної активної діяльності та врахування особистісних досягнень [10; 11].

Отже, концептуальні основи сучасного наукового дискурсу містять твердження, що дошкільному навчальному закладу належить провідна роль у реалізації безперервності процесу засвоєння дітьми цінності здоров'я та формування у них навичок адекватної оздоровчої поведінки. Відтак існує потреба у кваліфікованих фахівцях, здатних свідомо ставитися до проблеми впровадження цілісної концепції здоров'язбереження у процес фізичного виховання дітей дошкільного віку та здійснювати творчий підхід до розв'язання пріоритетних завдань професійної діяльності.

Тому цілком закономірним є той факт, що для нас істотною видається думка О.Богініч, що зміст освіти повинен визначатися такою організацією навчально-пізнавальної діяльності, яка охоплює репродуктивну (її роль виправдана лише на початкових етапах), пошукову та дослідницьку, переростаючи в творчу навчально-пізнавальну діяльність (за таких умов розвиток стає ключовим словом педагогічного процесу та сутнісним, глибинним поняттям навчання) [9]. Таке міркування обґрунтовує виняткову важливість розроблення навчальної програми та відповідного методичного супроводження курсу «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти», спрямованого на реалізацію цих завдань.

Не зупиняючись на позитивних аспектах змісту традиційної програми курсу, звернемося до аналізу деяких істотних, на нашу думку, положень цієї програми, що вимагають певного переосмислення у контексті сказаного вище. Підстави для формулювання міркувань про якість підготовки навчальних програм нам дає усвідомлення того, що весь спектр проблем курсу має орієнтувати студентів на нові цінності освіти, нові педагогічні ідеї, сприяти професійно-практичній підготовці до діяльності в умовах поліпрограмового простору, запровадження оздоровчих технологій дошкільної освіти, а також на визнання фізичного виховання як основи здоров'язбережувального освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі та здоров'я як показника якості освітнього процесу. В аспекті зазначеного важливим є розв'язання низки питань, пов'язаних із окресленням деяких шляхів модернізації змісту навчальної програми курсу задля дієвої фахової підготовки студентів у сфері фізичного виховання дошкільників: визначення мети і навчальних результатів (компетентностей), які має набути студент після завершення

навчальної програми; переосмислення змісту кожного модуля навчальної програми, внесення корективів у зміст модулів.

Відповідно до завдань навчальної програми курсу професійну підготовку бакалаврів дошкільної освіти можна планувати за такими модулями.

Перший модуль – *«Загальні основи фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку»*. Зміст цього модуля реалізується у процесі вивчення таких питань: предмет теорії і методики фізичного виховання дітей дошкільного віку; генеза ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку; основні закономірності фізичного розвитку дитини; анатоμο-фізіологічні особливості дітей дошкільного віку; морфофункціональне забезпечення рухової активності дітей дошкільного віку; гуманістична спрямованість системи освіти; здоров'я як категорія особистісних, суспільних та загальнолюдських цінностей; об'єктивні і суб'єктивні причини необхідності збереження і формування здоров'я у цілісній системі виховних цінностей; види здоров'я; фізичне здоров'я як базисна основа всіх видів здоров'я; мета і завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку; здоров'язбережувальне спрямування фізичного виховання дітей дошкільного віку; засоби фізичного виховання дітей дошкільного віку; оздоровчий потенціал фізичних вправ; закономірності формування рухових умінь і навичок, розвитку фізичних якостей; дидактичні основи навчання дітей фізичних вправ; принципи оздоровчої спрямованості фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Оволодіння змістовим компонентом першого модуля має сприяти світоглядному переосмисленню пріоритетності формування у дітей дошкільного віку основ культури здоров'я та фізичної культури; усвідомленню, що фізичне виховання є основою здоров'язбережувального освітньо-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі; переконанню, що сутність ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку полягає у тому, що саме в дошкільному віці фізкультурно-оздоровча робота має на меті, перш за все, запобігти хворобам, розвивати та удосконалювати природні анатоμο-фізіологічні можливості організму, а також підвищувати рівень життєдіяльності, допомогти кожній дитині розкрити потенційні можливості засобами фізичної культури.

Другий модуль – *«Методичні основи фізичного виховання дітей дошкільного віку»*. Його зміст передбачає вивчення особливостей методики використання засобів фізичного виховання: методика навчання основних рухів; загальнорозвивальних вправ; вправ на шиккування та перешикування; методика організації та проведення рухливих ігор, ігор з елементами спорту, спортивних вправ; порівняльний аналіз програмового забезпечення відповідних розділів.

Оволодіння змістовим компонентом другого модуля передбачає усвідомлення майбутніми педагогами, що в системі фізичного виховання та оздоровлення дітей фізичні вправи є дієвим засобом рухового розвитку дитини, покращення функціонального стану організму, зміцнення здоров'я, підвищення працездатності, впевненості у собі. Освітній зміст цього модуля має на меті забезпечити кваліфікаційну компетентність майбутніх фахівців щодо вибору найбільш оптимальних засобів виховання і навчання дітей з метою покращення їх фізичного розвитку, формування рухових умінь і навичок, а також фізичних якостей.

Третій модуль – *«Форми фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку»*. Зміст модуля реалізується у процесі вивчення таких питань: фізкультурні заняття у системі фізичного виховання дітей дошкільного віку; регулювання фізичного, психічного, емоційного навантаження під час заняття; фізкультурно-оздоровчі заходи в розпорядку дня дошкільного навчального закладу; форми активного відпочинку; форми роботи з фізичного виховання у повсякденній життєдіяльності; фізичне виховання дітей раннього віку.

Освітній зміст і виховна спрямованість третього модуля мають на меті сприяти формуванню у студентів переконання в необхідності досконалого володіння методикою фізичного виховання дітей дошкільного віку та забезпечити кваліфікаційну компетентність майбутніх вихователів у застосуванні методичного інструментарію фізкультурно-оздоровчої роботи відповідно до психофізіологічних особливостей дітей та специфіки їхнього розвитку в різні періоди дошкільного дитинства.

Четвертий модуль – *«Технологія реалізації фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку»*. Зміст модуля передбачає вивчення таких питань: активний руховий режим – один із компонентів здорового способу життя дітей дошкільного віку; технологізація педагогічного процесу як об'єктивна тенденція розвитку сучасної системи дошкільної освіти;

інновації у фізичному вихованні дітей дошкільного віку; здоров'язбережувальні технології у системі фізичного виховання дітей дошкільного віку; лікарсько-педагогічний контроль за фізичним вихованням дітей дошкільного віку; моніторинг здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей; особистісно орієнтований підхід у фізичному вихованні та оздоровленні дошкільників; створення здоров'язбережувального середовища дошкільного навчального закладу; реалізація принципу гуманізації та принципу оздоровчої спрямованості навчально-виховного процесу; взаємозв'язок між основними педагогічними категоріями: навчанням, вихованням, розвитком і здоров'ям; рухова діяльність як один із самоцінних видів діяльності дитини; застосування ігрового методу у процесі навчання дітей фізичних вправ; активність та самостійність дітей у здобутті рухового досвіду.

Реалізація цієї частини змісту освіти має на меті забезпечити фахову підготовку до створення умов задля реалізації принципу гуманізації та принципу оздоровчої спрямованості навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі.

П'ятий модуль – *«Організація фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі»*. Зміст цього модуля передбачає вивчення: планування та обліку роботи з фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі; функціональних обов'язків працівників дошкільного навчального закладу у сфері фізичного виховання та оздоровлення дітей дошкільного віку; співробітництва дошкільного навчального закладу з родинами вихованців у галузі фізичного виховання та оздоровлення; сучасних проблем і перспектив розвитку теорії і практики фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Оволодіння змістовим компонентом цього модуля має сприяти формуванню у майбутніх фахівців готовності до практичної реалізації оздоровчої парадигми у власній професійній діяльності.

Одним із важливих аспектів, що має бути висвітленим у навчальній програмі курсу, є самостійна робота студентів, виконання якої сприятиме формуванню у студентів професійних умінь і навичок. З метою реалізації завдань професійно-практичної підготовки студентів необхідно продумати завдання самостійної роботи професійно-практичного спрямування, а також розробити методичні рекомендації задля чіткого усвідомлення студентами суті таких завдань та вимог до їх реалізації. Дуже важливо, щоб у процесі виконання практичних завдань професійного спрямування студенти оволодівали уміннями використовувати узагальнені знання; правильно і грамотно планувати процес виховання основ культури здоров'я та фізичної культури дітей дошкільного віку. З метою реалізації завдань практичної підготовки студентам пропонуються різноманітні завдання самостійної роботи. Зокрема, розроблення комплексів загальнорозвивальних вправ; складання планів-конспектів розучування нової рухливої гри; складання планів конспектів фізкультурних занять різних типів; складання планів фізкультурних розваг різних варіантів; розроблення сценарію Дня здоров'я тощо. Посилення фахової підготовки студентів передбачає трансформацію теоретичних знань у практичні дії, тому доцільним у самостійній роботі буде виконання різноманітних завдань аналітико-конструктивного змісту, аналіз педагогічних ситуацій для обговорення на семінарських заняттях та ін.

Таким чином, навчальна програма курсу «Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти» спрямовує майбутніх вихователів на опанування навчальними результатами (кваліфікаційними компетентностями) у формуванні фізичної культури особистості дитини та збереженні та зміцненні її здоров'я. Водночас робота за такою програмою націлює всіх учасників навчальної діяльності на пошук оптимальних шляхів реалізації діяльнісного компонента професійної підготовки бакалаврів дошкільної освіти.

1. Андрущенко В. Європейський педагогічний досвід та національні традиції: гармонізація пріоритетів / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 5–12.
2. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, В. Лутай. – Режим доступу : <http://www.ashsu.org/index.php> . Назва з екрана.
3. Артемова Л. Історія педагогіки України : підручник для студ. вищ. пед. навч. закл. / Любов Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
4. Бех І. Принципи сучасної освіти / Іван Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 5–27.
5. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 2011. – 320 с.
6. Бобрицька В. Освітня політика України у галузі здоров'язбереження молоді за умов державного суверенітету / В. Бобрицька // Фізична культура і здоров'я людини: історія, сьогодення, майбутнє (до 100-річчя першого

- київського диплома вчителя фізичної культури) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 18-19 жовт. 2012 р. / М-во osv. і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т спец. педагогіки НАПН України ; [редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, Н. М. Вінніковата ін.]. – К., 2012. – С. 232-240.
7. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/. – Назва з екрана.
8. Богініч О. Л. Зміна методологічних орієнтирів сучасної системи освіти / Ольга Любомирівна Богініч // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. – Бердянськ, 2005. – № 1. – С. 3-7.
9. Богініч О. Організація взаємодії з магістрами у процесі вивчення валеології / Ольга Богініч // Вісник Львівського університету. Вип. 19. Серія: Педагогічні науки. – Львів : НУ ім. І. Франка, 2005. – С. 124-131.
10. Богініч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / Ольга Любомирівна Богініч // Вісн. Прикарпат. ун-ту ім. В. Стефаника. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XVII–XVIII. – С. 191-199.
11. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посібник / [наук. ред. О.Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання». – 2003. – 243 с.
12. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2014. – № 4. – С. 5-10.
13. Луговий В. І. Становлення систем основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2014. – № 2. – С. 14-22.
14. Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти : монографія / Е. Вільчковський, Н. Денисенко, А. Цьось та ін. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. – 250 с.
15. Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоева, Л. Л. Хоружа та ін. – К. : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
16. Поніманська Т. І. Гуманістичні педагогічні цінності як системоутворюючий чинник гуманістичного виховання / Тамара Іллівна Поніманська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне, 2011. – Вип. 2. – С. 76-79.

Гарашенко Л. В. Модернізація содержания програмного супроводження учебных дисциплін в процесі спеціальної підготовки бакалаврів дошкільного образования.

Раскрываются основные механизмы модернизации содержания программного сопровождения учебной дисциплины «Теория и методика физического воспитания и валеологического образования». Установлены факторы влияния на изменение содержания программного сопровождения курса. Обосновывается необходимость модернизации содержания программного сопровождения курса на основе компетентностного подхода для качественного овладения студентами профессиональным опытом в сфере физкультурно-оздоровительной деятельности. Утверждается, что образовательное содержание курса обеспечивает подготовку к практической реализации оздоровительной парадигмы в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *содержание образования, образовательный процесс, учебная программа, личностно ориентированное обучение, компетентностный подход, физическое воспитание детей дошкольного возраста.*

Harashchenko L. V Modernization of the content of educational subjects program accompanying in the course of vocational training of pre-school education bachelors.

The article defines the main mechanisms of modernization of the content of the program accompanying the educational subject «Theory and Methodology of Physical Training and Valeological Education». It determines the factors of impact on changing the content of program accompanying the course. It proved the necessity of modernization the content of program accompanying of the course based on competency-based approach for the qualitative mastering of job-related experience in the field of health and fitness. It affirms that the educational content of the course provides vocational training for practical realization of health-improving paradigm in future career.

Key words: *educational content, education/bringing-up process, educational program, self-oriented teaching, competency-based approach, physical training for pre-school children.*

УДК 378.371

**ПІЗНАВАЛЬНИЙ БАР'ЄР ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

І.Я.Глазкова

*доктор педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет*

Статтю присвячено проблемі пізнавальної активності майбутніх філологів. Автор обґрунтовує бінарну суть пізнавального бар'єра: він забезпечує активізацію навчальної діяльності, за умови його успішного подолання; а також блокує діяльність, якщо він виявився занадто складним для особистості студента. Автор доводить доцільність штучного створення пізнавальних бар'єрів у процесі фахової підготовки учителів-філологів.

Ключові слова: бар'єр, пізнавальний бар'єр, розвивальний характер, пізнавальна активність, навчальна діяльність.

Бар'єри в навчальному пізнанні – річ абсолютно природна, і ніхто не зміг сконструювати такий метод навчання, який дозволяв би повністю уникнути пізнавальних бар'єрів, та й прагнути до цього, на наш погляд, абсолютно безглуздо. Більш того, бар'єри в навчальному пізнанні необхідні, і це стає зрозумілим сьогодні, коли науково-освітнє співтовариство поступово переймається думкою, що мета навчання не зводиться до швидкого «наповнення» особистості учня певним обсягом знань. По-перше, знання швидко старіють, а по-друге, той, хто здобуває знання, разом з ними повинен засвоювати методи та прийоми їх отримання для самостійного пошуку розв'язання тих проблем, що пропонує йому спочатку освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу, потім виш, а потім і те професійне співтовариство, в якому він збирається реалізувати себе.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні суті пізнавального бар'єра як невід'ємного феномена навчального процесу у вищому закладі освіти, а також висвітленні методів і прийомів, що сприяють його успішному подоланню.

Аналіз педагогічної літератури показав, що в дослідженнях як вітчизняних, так і та зарубіжних авторів приділяється досить велика увага вивченню різного роду труднощів пізнавальної діяльності, що виникають у тих, хто вчиться (В.Давидов, Л.Занков, І.Зимня, О.Леонт'єв, А.Матюшкін, Н.Тализіна, Г.Щукіна, В.Якунін, Ф.Дольто, М.Кляїнн, Дж.Холт та інші). Однак власне пізнавальним бар'єрам, як невід'ємній частині навчальної діяльності, присвячено кілька узагальнюючих праць педагогічного спрямування (С.Висоцька, Л.Геращенко, А.Коржуєв, А.Пилипенко).

Так, А.Коржуєв і В.Попков зазначають, що, пізнавальні бар'єри є водночас «супротивниками» і «союзниками» того, хто вчиться, і того, хто вчить. Дослідники підкреслюють, що саме це необхідно брати до уваги при розробці програм, підручників, посібників, щоб, з одного боку, не «вбити» інтерес того, хто вчиться, до надзвичайно важкого матеріалу, а, з іншого, – не перетворити навчальний процес у безпредметну, рутинну діяльність, що не вимагає ніяких зусиль [1, 96].

Л.Геращенко [2] вказує на дві причини актуальності досліджень, пов'язаних з проблемою власне пізнавальних бар'єрів студентів у вишах. Перша причина є об'єктивною за своєю суттю, вона обумовлена тим, що, як зазначають В.Воропов, Дж.Орір, А.Подоппелов, обсяг інформації з ХХ століття подвоюється приблизно кожні 10-15 років, а наслідком стрімкого зростання обсягу наукової інформації є розрив між досягнутим наукою рівнем знань та тим, що викладається у вищій школі. За таких умов традиційні педагогічні методи і прийоми вимагають принципового оновлення з метою забезпечення якісно нового мислення розумової діяльності студентів. Звідси впливає друга причина багато в чому суб'єктивного характеру. Вона пов'язана з тим, що в умовах інформаційного середовища, яке швидко розвивається, у суб'єктів навчання з'являється природне бажання вміти долати пізнавальні бар'єри власної свідомості.

Слід зазначити, що з'ясування бар'єрів, внутрішні механізми яких формують типові помилки, труднощі та непорозуміння в системі знань тих, хто вчиться, актуалізує доцільність їх теоретично обґрунтованого систематичного попередження або подолання. А оскільки труднощі,

що виникають у процесі навчання, стають рушійною силою розвитку й формування особистості (М.Данилов, Л.Занков, М.Скаткін та інші), проблема педагогічного аналізу бар'єрів, їх цілеспрямованої побудови й застосування в навчальному процесі є досить актуальною.

Пізнавальні бар'єри в навчанні пов'язані з третьою складовою педагогічної тріади, а саме з проблемою як учитися, орієнтують учителя на інтелектуальні проблеми учнів, і виходять з того, що навчальна діяльність не може здійснюватися без цілеспрямованого і систематичного попередження і подолання, а відповідно, і штучного створення бар'єрів різного типу, що функціонують у свідомості того, хто вчиться. Таким чином, характерною особливістю зазначеної концепції є чітке виділення у змісті навчального матеріалу елементів, суть яких може бути спотворена пізнавальними бар'єрами, що діють у свідомості того, хто вчиться, або перекинутий у вихідному тексті. Іншими словами, систему сформованих знань, умінь і прийомів мислення необхідно зіставити з системою пізнавальних бар'єрів і відповідних психологічних механізмів навчальної свідомості.

З позиції повсякденної педагогічної практики це означає, що при розробці навчально-методичних матеріалів для тієї або іншої спеціальності повинна бути проведена така підготовча робота, щоб був врахований по можливості весь комплекс умов, виконання якого і забезпечує високий рівень процесу навчання. Необхідним елементом такої роботи має стати встановлення ступеня інтелектуальної готовності тих, хто навчається, до засвоєння навчального матеріалу в необхідному обсязі. Проблема якраз полягає в тому, щоб мати можливість використовувати певну методiku, яка включала б процедуру оцінки такої готовності при організації навчального процесу для конкретного контингенту тих, хто вчиться.

Отже, як слід засвоєними, і, відповідно, усвідомленими можуть вважатися знання, отримані в певній мірі самостійно, а не «сфотографовані» з будь-якого джерела у готовому вигляді. Тільки такі знання можуть бути застосовані особистістю в ситуаціях, що відрізняються від еталонної, представлені тим, хто вчить, або розробленої в підручнику, і це є аксіомою. З цієї точки зору сам процес конструювання і проектування змісту навчання, а також проектування навчально-пізнавальної діяльності є в певному сенсі процесом конструювання бар'єрів і одночасно процесом проектування шляхів їх спільного запобігання або подолання. У цьому контексті мова також йде і про пошук доцільної для конкретної ситуації «висоти гірки», якої той, хто вчиться, за допомогою того, хто вчить, повинен «досягти», і конструювання «пристроїв», що дозволяють це здійснити [2]. Тому ми розглядаємо пізнавальні бар'єри як засіб мотивації тих, хто вчиться, до самостійного навчання, методу «розпалювання» внутрішнього азарту до подолання труднощів, бажання в певній мірі побороти власні лінощі й пасивність, перемогти себе, досягнувши мети, що здавалася раніше недосяжною.

Таким чином, стверджуємо, що бінарна суть педагогічного бар'єра якнайповніше проявляється у пізнавальному бар'єрі, оскільки він може бути розглянутим як педагогічне явище, що стримує, гальмує і знижує ефективність навчальної діяльності, а тому потребує подолання, одночасно, пізнавальний бар'єр є і педагогічним засобом, що стимулює, вмотивовує розвиток потенціалу особистості, що актуалізує доцільність його штучного створення у навчальному процесі, а також забезпечує сформованість когнітивного компонента компетентності майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів.

До пізнавальних бар'єрів відносимо: **суб'єктивні пізнавальні бар'єри**: бар'єри, викликані початковим низьким рівнем підготовки тих, хто вчиться: бар'єр передозування, спричинений невмінням структурувати істотний обсяг інформації; бар'єр вихідних когнітивних моделей (несформованість операцій мислення, а саме: узагальнення, класифікації тощо); **об'єктивні пізнавальні бар'єри**: організаційний, що є результатом слабкого рівня організації навчального процесу (незручний розклад, нестача літератури); інформаційний (коли обсяг інформації перевищує можливості сприйняття, або характер подачі матеріалу порушує закони сприйняття; нецікавий матеріал).

Для забезпечення набуття студентами досвіду запобігання і подолання пізнавальних бар'єрів, ми у процесі експериментальної роботи намагалися організувати роботу під час вивчення фахових дисциплін. Експериментом було охоплено студентів педагогічних університетів, котрі навчаються за напрямом 6.020303 – Філологія.

Упродовж експерименту пройшли апробацію авторські посібники [3; 4; 5], в основу яких покладено положення про розвивальний характер педагогічного бар'єра за умови його

подолання, оскільки, долаючи бар'єр, особистість переходить на новий рівень розвитку, мобілізуючи власні сили й ресурси. У дослідженні було доведено, що якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чого-небудь, як трудність, він не реалізує свою розвивальну функцію. Саме тому матеріал посібників є професійно-орієнтованим, а його вивчення забезпечує набуття майбутніми вчителями досвіду запобігання і подолання пізнавальних бар'єрів. Хотілося б наголосити, що основою пізнавального бар'єру є суперечність типу когнітивного дисонансу за Л.Фестінгером [6] «знання-незнання».

Так, у ході дослідження було встановлено, що доцільно використати такі моделі введення інформації: міжпредметна модель, що передбачала розподіл відповідної інформації на всі навчальні предмети; модульна модель, яка реалізувалася за допомогою включення до навчальних дисциплін спеціальних тем, модулів; монопредметна модель, що зумовлювала поглиблене вивчення відповідної інформації на заняттях зі спеціально виділених для цієї мети навчальних предметів; комплексна модель, втілена у вигляді інтегративних курсів; доповнювальна модель, що передбачала позааудиторну роботу.

Змістом посібників передбачено *вправи проблемного характеру*, пов'язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формулювання висновків, відстоювання власної думки, аргументування тощо, виконання яких формують у студентів підґрунтя для подолання пізнавальних бар'єрів.

Тексти для читання за змістом відповідають професійним інтересам майбутніх учителів, крім того, вони спрямовані на розвиток контекстуальної здогадки розуміння незнайомих слів у тексті, розпізнавання його головної ідеї, складових, їх структури, елементів та засобів зв'язку між ними. Виконання післятекстових вправ сприяє відновленню деформованих текстів, розвитку вмінь розпізнавання аргументації автора, прогнозування змісту тексту, виходячи з наявної інформації.

У посібниках подано також і завдання на *анотування та реферування текстів*, що забезпечувало формування інтелектуальних умінь, зокрема, виділяти головне та другорядне в тексті; знаходити тези, аргументи та докази; аналізувати логічну структуру тексту; співвідносити й оцінювати факти і події. Так, реферування тексту пов'язане з виділенням ключових фрагментів первинного тексту та лексико-граматичних ланцюжків, необхідних для побудови вторинного тексту; з перекомпонуванням матеріалу; зі зміною послідовності пунктів логічного плану залежно від сенсового навантаження ключових моментів. Анотація ж потребує власної оцінки, тому на початковому етапі було розроблено для студентів певний алгоритм роботи: прочитати текст і визначити, про що йде мова; придумати назву; визначити основну ідею твору; знайти фразу, в якій втілено головну думку твору; виділити основні проблеми, що висвітлюються в тексті; розділити текст на частини в залежності від обговорюваних проблем; назвати кожен з частин; скласти зміст тексту; за планом скласти анотацію.

Завдання для письма сформульовано так, що вони вимагали не лише узагальнення вивченого матеріалу, але й сприяли прогнозуванню дій на основі аналізу ситуацій. Найбільш результативним виявилось написання міні-творів. Ми намагалися добирати такі теми, що спонукали б кожного студента висловити власну думку, оскільки безпосередньо торкалися його студентського життя. Наведемо деякі приклади запропонованих тем: Актуальні бар'єри студентів – це...; У кого більше проблем (бар'єрів): у викладачів вищої школи чи студентів? Поясніть; Мої перші враження від університету: переваги та недоліки навчання; Причини бар'єрів, з якими я зустрічаюся, – це...; Якби я був викладачем вищої школи, я б... (що б Ви зробили, аби покращити процес викладання та учіння, зробити його легшим і цікавішим); Якби я міг, я б... (що б Ви зробили, аби запобігти появі та для того, щоб подолати бар'єри, з якими Ви зустрічаєтесь).

Отже, пізнавальний бар'єр за умови його успішного подолання забезпечує активність суб'єктів навчального процесу, за інших умов – він її блокує.

1. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособ. [для системы дополнительного пед. образования] / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
2. Геращенко Л. А. Использование познавательных барьеров в обучении студентов в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Геращенко Людмила Андреевна. – Братск. – 227 с.
3. Глазкова І. Я. Країнознавство : навч. посіб. / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2009. – 186 с.

4. Глазкова І. Я. Позакласна робота з іноземної мови : інтерактивні методи : навч.-метод. посіб. / І. Я. Глазкова, І. В. Школа. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2009. – 131 с.
5. Глазкова І. Я. English. Learning through Barriers + CD : навч. Посіб. (рекомендовано МОН України) / І. Я. Глазкова, І. В. Школа. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2013. – 415 с.
6. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

Глазкова І. Я. Познавательный барьер как средство активизации учебной деятельности будущих учителей-филологов.

Стаття посвящена проблеме познавательной активности будущих филологов. Автор обосновывает бинарную сущность познавательного барьера: он обеспечивает активизацию учебной деятельности при условии его успешного преодоления; а также блокирует деятельность, если он оказался слишком сложным для личности студента. Автор доказывает целесообразность искусственного создания познавательных барьеров в процессе профессиональной подготовки учителей-филологов.

Ключевые слова: барьер, познавательный барьер, развивающий характер, познавательная активность, учебная деятельность.

Glazkova I. Ya. Cognitive barrier as means of activization of future teachers-philologists' educational activity.

The article deals with the cognitive activity of future philologists. The author substantiates the binary nature of cognitive barrier: which provides intensification of educational activities, if it is successfully overcome. It is essential, that it blocks a student's activity if it is proved too difficult for him. The author proves the feasibility of creation of artificial barriers in the process of vocational training of teachers-philologists.

Key words: barrier, cognitive barrier, developing character, cognitive activity, educational activity.

УДК 81'35+811.161.1

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

С.В.Глушук

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті представлено лінгводидактичну модель формування навичок самостійної роботи з удосконалення орфографічної компетентності учнів 5-7 класів, яка охоплює три взаємопов'язані та взаємозумовлені етапи: підготовчий, діяльно-корекційний, оцінно-контролюючий. Описано завдання та зміст роботи на кожному із означених етапів, репрезентовано науково обґрунтовану систему вправ для самостійної роботи з підвищення рівня орфографічної компетентності школярів, визначено педагогічні умови ефективної реалізації пропонованої моделі.

Ключові слова: лінгводидактична модель, самостійна робота, організація самостійної роботи, види самостійної роботи, педагогічні умови самостійної роботи, орфографічна компетентність, орфографічні вміння та навички.

Актуальність проблеми дослідження визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, згідно з якою серед пріоритетних її напрямів є формування навичок самостійного наукового пізнання і самореалізації особистості. Одним із стратегічних завдань освіти повинно стати виховання мовної культури громадян, поваги до державної мови і мов національних меншин України [1, 2].

Сучасна освітня парадигма спрямована на становлення особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної вчитися і працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору, що значною мірою залежить від того, чи вміють школярі самостійно знаходити, переосмислювати, об'єктивно оцінювати інформацію та практично її застосовувати. Формування загальної культури учнів неможливе без розвитку в них навичок самостійної роботи.

Проблема організації самостійної роботи школярів не є новою і досліджується за різними напрямками багатьма вченими. Зокрема, у галузі психології вона пов'язується з розкриттям закономірностей аналітико-синтетичної діяльності учнів, з'ясуванням ролі порівнянь, асоціацій та узагальнень у розвитку дітей, вивченням шляхів становлення пізнавальної активності школярів (Д.М.Богоявленський, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн, Н.Ф.Тализіна).

У дидактиці обґрунтовується необхідність кваліфікованого проведення самостійної роботи, розкривається вплив розвивальних методів і прийомів навчання на активність і самостійність учнів, досліджується формування пізнавального інтересу як потужного мотиву діяльності школярів (А.М.Алексюк, Н.М.Бібік, Є.Я.Голант, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, Н.В.Кічук, І.Я.Лернер, П.І.Підкасистий, О.Я.Савченко, В.П.Стрезижокін, Т.І.Шамова).

Лінгводидакти аналізують види, форми і принципи організації самостійної роботи, визначають її роль у навчанні, висувають вимоги до її проведення (О.А.Барінова, Л.Г.Вяткін, Г.К.Лідман-Орлова, Г.Р.Передрій, В.М.Смирнова, О.В.Текучов, Л.П.Федоренко).

З-поміж важливих аспектів самостійної роботи учнів виокремлюється розвиток умінь підвищувати рівень власної грамотності, зокрема орфографічної.

У свою чергу орфографічна грамотність школярів є предметом наукового пошуку психологів та лінгводидактів (Н.М.Алгазіна, М.Т.Баранов, Д.М.Богоявленський, Л.В.Вознюк, Т.І.Газєєва, Є.П.Голобородько, І.П.Гудзик, С.Ф.Жуйков, В.К.Іваненко, О.В.Малихіна, М.М.Разумовська, О.В.Текучов, І.М.Хом'як, О.Н.Хорошковська), які торкаються й розвитку в учнів навичок, необхідних для самостійної діяльності.

Проте, незважаючи на значний досвід, що віддзеркалює специфіку самостійної роботи і процесу формування орфографічних навичок учнів, проблема залишається недостатньо розв'язаною, оскільки на кожному етапі наукового пізнання з'являються нові аспекти її розгляду. Дотепер не існує концептуально обґрунтованої та практично апробованої методики самостійної роботи, спрямованої на підвищення орфографічної компетентності школярів 5-7 класів, а також спеціальних програм поетапного формування в учнів навичок самостійної роботи, що негативно

позначається на рівні знань і вмінь дітей.

Метою цієї статті є презентація лінгводидактичної моделі навчання учнів 5-7 класів загальноосвітніх шкіл самостійної роботи з підвищення рівня орфографічної компетентності. Термін «компетентність» тут уживається як «властивість за значенням «компетентний»: який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний» [2, 445].

Згідно зі схематичним представленням (див. рис. 1) головною метою пропонованої методики навчання є формування в учнів 5-7 класів навичок самостійної роботи з підвищення рівня російськомовної орфографічної компетентності, що передбачає три взаємопов'язані та взаємозумовлені етапи: 1) підготовчий; 2) діяльнісно-корекційний; 3) оцінно-контролюючий.

Перший (*підготовчий*) етап спрямований на ознайомлення учнів із системою вмінь, необхідних для успішного здійснення самостійної роботи і пов'язаний із вирішенням таких завдань: 1) актуалізація граматичних і орфографічних знань, умінь і навичок, набутих учнями на попередньому етапі; 2) навчання раціональних способів розумової діяльності (послідовність виконання дій із застосування правила, перевірка правильності визначення орфограми); 3) засвоєння школярами прийомів самостійної роботи (осмислення завдань, планування роботи, встановлення необхідних знань, умінь і навичок, здійснення самоконтролю, аналіз діяльності, консультації вчителя). Основними методами навчання на цьому етапі є репродуктивний і пояснювально-ілюстративний.

На другому (*діяльнісно-корекційному*) етапі проводиться власне самостійна робота з підвищення рівня орфографічно грамотного письма та корекція набутих умінь. Тут необхідно сформувати навички самостійної роботи та вміння користуватися ними в різних навчальних ситуаціях, коригувати свою діяльність у процесі підвищення орфографічної компетентності.

Означений етап, змістом роботи на якому є осмислене застосування вмінь і навичок, набутих на підготовчій стадії роботи, вдосконалення раціональних способів розумової діяльності та прийомів самостійної роботи, корекція результатів навчальної діяльності, написання переказів, творів, складання і розігрування діалогів, моделювання ситуацій, пов'язаних із вирішенням таких завдань: 1) збільшувати питому вагу самостійної роботи школярів (складання інструкцій, алгоритмів, узагальнювальних таблиць, їх обговорення та вдосконалення, добір учнями уривків із художніх творів і розробка завдань для однокласників, здійснення самоконтролю під час застосування правила, робота над помилками, самостійне конструювання текстів різних типів і стилів мовлення, створення діалогів за даною ситуацією, їх моделювання); 2) поглиблювати, розширювати учнівські навички й вміння, отримані на першому етапі та коригувати діяльність школярів; 3) допомагати лише тим учням, які раніше не могли впоратися з роботою.

Провідними методами навчання на діяльнісно-корекційному етапі виступають репродуктивний, метод проблемного викладу, моделювання ситуацій.

Метою *оцінно-контролюючого* етапу є узагальнення результатів попереднього навчання за пропонованою моделлю та їх оцінка. Це передбачало організацію учнівського самоконтролю і взаємоконтролю, самооцінки і взаємооцінки проведеної роботи, здійснення самотестування, подальше редагування й оцінювання власних висловлювань, діалогів, осмислену роботу над помилками тощо.

На цьому етапі методами навчання є контрольні запитання і завдання, тестування та ін.

Відповідно до названих етапів розроблено види вправ для самостійного вдосконалення орфографічної компетентності школярів. Формулюючи завдання до вправ, ми спиралися на такі положення: урахування реального рівня грамотності учнів; опора на фонетичні й граматичні знання (наприклад, вміння поставити наголос у словах, виділити корінь, визначити граматичні ознаки слів та ін.); зв'язок орфографії з лексикою, розвитком мовлення; поступове ускладнення завдань; передбачення варіативності орфограм та своєрідності феномена «двомовність»; формування навичок самоконтролю тощо.

Науково обґрунтована система вправ для самостійної роботи з підвищення рівня орфографічної компетентності учнів 5-7 класів передбачає такі групи.

Перша із них сприяє вдосконаленню набутих на попередньому етапі граматичних і орфографічних знань, умінь, навичок школярів і вимагає усвідомленої роботи над граматичними й орфографічними поняттями, необхідними для аналізу мовних явищ.

Друга група розрахована на навчання раціональних способів розумової діяльності: 1) повторення учнями матеріалу, потрібного для актуалізації опорних знань; 2) тренування в їх

застосуванні; 3) встановлення послідовних дій за орфографічним правилом; 4) складання й обговорення школярами інструкцій, алгоритмів; 5) розгорнуте міркування щодо використання правила; 6) застосування граматичних, орфографічних знань, раціональних способів діяльності під час виконання письмових робіт.

Третя – проводиться для формування в учнів прийомів самостійної роботи: осмислення завдань до вправ; планування дій; визначення необхідних знань; повторення теоретичного матеріалу; виконання завдання в запропонованій послідовності; раціональний розподіл навчального часу; пошук власних шляхів розв'язання завдання; здійснення самоконтролю та корекція роботи.

Четверта група вправ застосовується в процесі організації власне самостійної роботи, спрямованої на використання і розвиток у навчально-пізнавальній діяльності школяра його особистісно специфічних рис (ситуативні й проблемні завдання, створення власних текстів, узагальнення теоретичного матеріалу у вигляді таблиць, схем, порівняння різних мовних фактів). Виокремлюється кілька підгруп таких вправ: 1) підвищеної складності (тип «А»); 2) середньої складності (тип «В»); 3) для учнів зі слабким рівнем навченості (тип «С»). Систему завдань умовно названо «програмою»; визначено критерії оцінювання. Проводиться також робота над «інтелектуальною сторінкою», мета якої полягає в активізації розумової діяльності школярів (перестановка букв і складання слова з певною орфограмою, розгадування зашифрованого тексту, ребусів, кросвордів тощо).

Три особливі групи вправ (*п'ята, шоста і сьома*), що за необхідності виконуються паралельно з першими чотирма, містять завдання, які ґрунтуються на застосуванні в практиці вивчення російської мови знань учнів, здобутих на уроках української мови (використовується транспозиція, прийоми зіставлення, протиставлення з метою уникнення міжмовної інтерференції; школярі складають порівняльні таблиці з орфографічних тем російської та української мов; самостійно зіставляють параграфи підручників, роблять висновки, формулюють узагальнені правила, готують усні та писемні висловлювання, здійснюють переклад текстів за допомогою комп'ютерної програми «Рута Плай» або «Прагма» і редагують їх); вправи, спрямовані на самостійну роботу над орфографічними помилками (усвідомлення школярами наявності помилки, повторення правила, корекція писемного мовлення шляхом виконання системи вправ, залучення учнів до різних видів комунікативної діяльності, активізація знань в інших умовах, оперування ними в нових ситуаціях), а також такі, що сприяють розвитку мовленнєво-комунікативних навичок учнів до різних видів комунікативної діяльності, активізація знань в інших умовах, оперування ними в нових ситуаціях), а також такі, що сприяють розвитку мовленнєво-комунікативних навичок і культурологічної компетентності школярів. Мета цих завдань – формування в учнів умінь і навичок сприймати чуже мовлення, відтворювати готовий текст, конструювати власні висловлювання, у тому числі й листи, привітання, одночасно спостерігати за орфографічними явищами, представленими в тексті, коригувати писемне мовлення.

Восьма група вправ передбачає організацію самоконтролю і взаємоконтролю школярів, самооцінки і взаємооцінки результатів виконання завдань (робота над помилками, редагування й оцінювання переказів, творів, діалогів, самотестування).

Запропоноване нами групування умовне, оскільки при розвитку вмінь і навичок на кожному етапі діяльності окремі види робіт можуть переплітатися. У цілому ж за своїм змістом, характером завдань система вправ спрямована на послідовну, поступову роботу учнів зі свідомого оволодіння етапами самостійної роботи з метою підвищення рівня орфографічної компетентності.

Багато із запропонованих вправ побудовано на текстовій основі. В цьому випадку текст насамперед становить значний інтерес з погляду наявності різноманітних орфограм. Тому, крім завдань аналітичного, аналітико-синтетичного і творчого характеру, учні виконували вправи на класифікацію всіх наявних у певному тексті орфограм за видами (наприклад, орфограми у закінченні, корені, суфіксі, префіксі; орфограми в різних частинах мови; **не** з різними частинами мови; **-н-** і **-нн-** в різних частинах мови тощо).

Крім того, учні працюють з текстами різних типів і стилів мовлення, що відбивають загальнолюдські духовні цінності, збагачуються знаннями культурологічного характеру:

знайомляться з особливостями культури, звичаями, святами, реаліями побуту російського й українського народів; вчать дотримуватися правил мовленнєвого етикету,

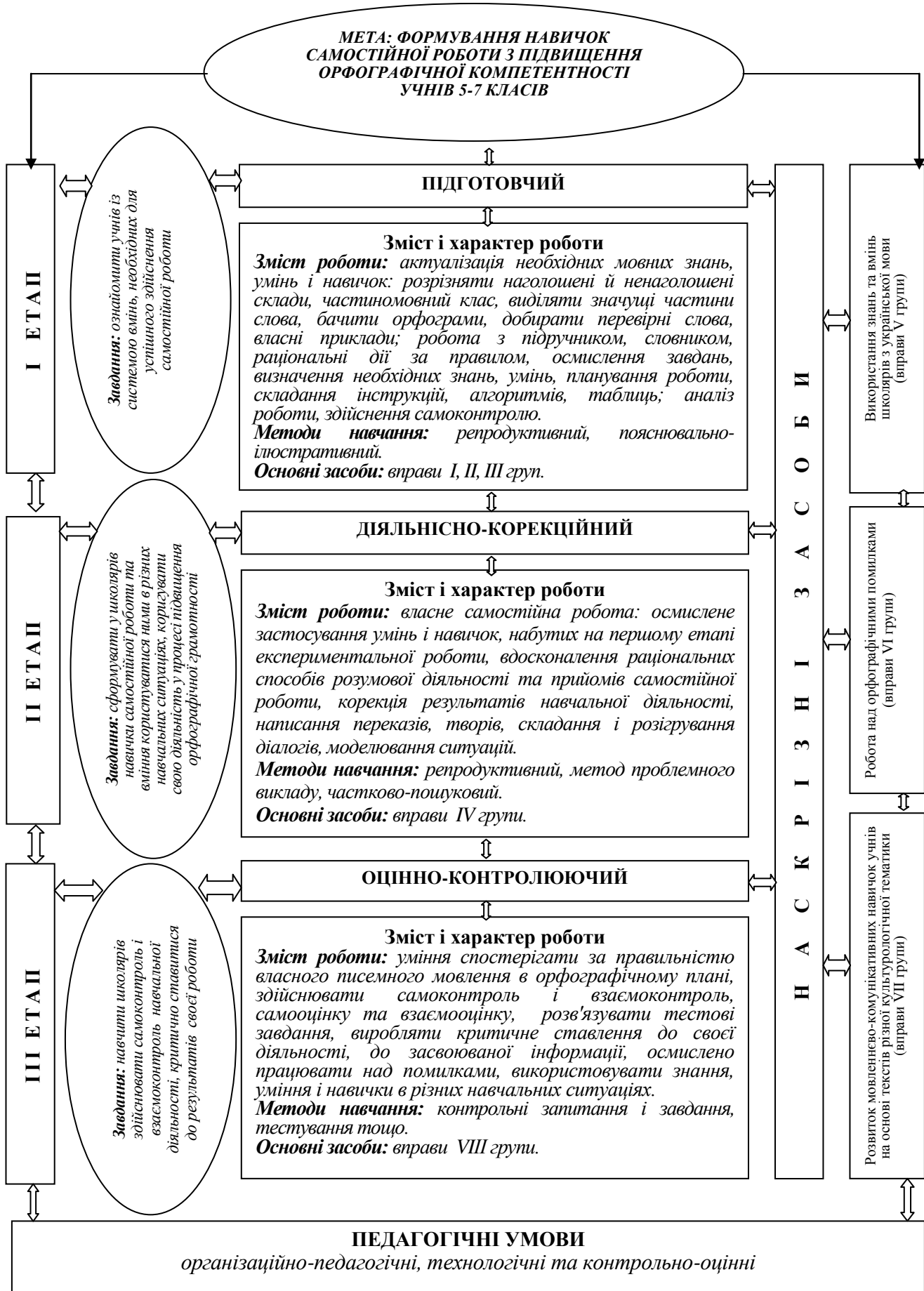


Рис. 1. Лінгводидактична модель навчання школярів 5-7 класів самостійної роботи з підвищення орфографічної компетентності

використовувати найбільш уживані російські стійкі словосполучення тощо.

За нашими спостереженнями, самостійна робота з підвищення рівня орфографічної компетентності учнів 5-7 класів має ґрунтуватися на принципах свідомої активності й самостійності школярів у навчанні, наступності, систематичності, урахування впливу самостійної роботи на розвиток мислення учнів, поступового нарощування труднощів у роботі, розмаїтості вправ, спрямованих на самостійне вирішення школярами пізнавальних завдань, урахування рівня підготовленості учнів, формування позитивного ставлення до предметних знань, активізації інтересу до вивчення мовних явищ, взаємозв'язку усного й писемного мовлення, засвоєння орфографії на фонетико-граматичній основі, випереджувального розвитку мовленнєво-комунікативних навичок.

Педагогічними умовами, за яких представлена лінгводидактична модель навчання самостійної роботи з підвищення рівня орфографічної компетентності учнів 5-7 класів стає ефективною, є такі:

1) *організаційно-педагогічні* (вивчення й урахування індивідуальних навчальних можливостей учнів, інструктаж, забезпечення цілеспрямованості навчання, систематичності й послідовності в проведенні самостійної роботи, здійснення доцільного керівництва нею);

2) *технологічні* (підвищення інтересу до оволодіння мовою, стимулювання активної пошуково-пізнавальної діяльності школярів, навчання раціональних способів і прийомів розумової роботи, застосування у свідомій практичній діяльності учнів знань з української мови, урахування взаємозв'язку між вивченням орфографії й мовних одиниць різних рівнів, а також розвитком мовленнєво-комунікативних навичок школярів, використання у зв'язку з цим текстів різних стилів і типів мовлення, комплексне вирішення завдань щодо виховання писемної культури, залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності);

3) *контрольно-оцінні* (систематичний контроль за ходом роботи, своєчасна корекція навчальної діяльності, організація само- і взаємоконтролю, само- і взаємооцінки).

Таким чином, репрезентована модель позитивно впливає на формування в учнів навичок самостійної роботи з підвищення рівня орфографічної компетентності, чому сприяють методично доцільні принципи, методи і прийоми навчання, а також система вправ.

Перспективу дослідження вбачаємо у пошуку шляхів і засобів оптимізації самостійної роботи з підвищення орфографічної компетентності у зв'язку з розвитком мовленнєво-комунікативних навичок і формуванням культурологічного світогляду учнів 8-9 класів.

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – 24 квітня – 1 травня.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.В. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

Глушук С. В. Лінгводидактическая модель обучения учащихся 5-7 классов самостоятельной работе по развитию орфографической компетентности.

В статье представлена лингводидактическая модель формирования навыков самостоятельной работы по повышению орфографической компетентности учащихся 5-7 классов, которая охватывает три взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа: подготовительный, деятельностно-коррекционный, оценочно-контролирующий. Описаны задачи и содержание работы на каждом из обозначенных этапов, репрезентирована научно обоснованная система упражнений для самостоятельной работы по повышению уровня орфографической компетентности школьников, определены педагогические условия эффективной реализации предложенной модели.

Ключевые слова: лингводидактическая модель, самостоятельная работа, организация самостоятельной работы, виды самостоятельной работы, педагогические условия самостоятельной работы, орфографическая компетентность, орфографические умения и навыки.

Glushchuk S. V. A Linguo-didactic pattern of teaching independent work to pupils of 5th -7th forms in order to develop their spelling competence.

In the article it is presented the linguo-didactic model of forming the skills of pupils' independent work in the 5th-7th forms in order to increase their spelling competence. This model includes three interdependent and interrelated stages: preparatory, action-correctional, evaluation-monitoring. The tasks and contents of work at each of the given stages are described in the article. It is presented a scientifically-grounded system of exercises for schoolchildren's independent work, aimed to increase the level of their spelling competence. The pedagogical facilities for an efficient realization of the proposed model are defined.

Key words: linguo-didactic model, independent work, the arrangement of independent work, kinds of independent work, pedagogical facilities for independent work, spelling competence, spelling skills.

УДК 371.13:502

**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ –
СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Н.В.Грамастик

*кандидат педагогічних наук,**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Дошкільний вік – найбільш відповідний час для формування у дитини першооснов екологічної культури. Тому відповідальна роль покладається на вихователя дошкільного закладу освіти, завданням якого є формування у дітей системи екологічних знань.

Втілюючи в життя ідеї стійкого розвитку й усвідомлюючи цінність захисту довкілля, однією з невід'ємних складових фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу освіти має бути формування екологічної компетентності.

Ключові слова: *екологічна освіта і виховання, екологічна компетентність, фахова підготовка майбутніх вихователів.*

У контексті стрімких процесів світової та європейської інтеграції освіта України покликана навчити громадян жити спільно, постійно дбаючи про відновлення й збереження ноосфери планети. Виконати це завдання можливо за умов належного рівня екологічної відповідальності кожної людини, тому діяльність усіх ланок системи неперервної освіти має бути зорієнтована на пошук ефективних способів екологічної підготовки суб'єктів педагогічного процесу, що регламентовано положеннями Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту».

Виправити становище можна, залучаючи молоде покоління до пізнання принципів раціонального природокористування.

Ключовою фігурою у формуванні екологічної компетенції майбутніх поколінь був, є і залишається педагог. Тому фахова підготовка студентів – майбутніх вихователів, їх екологічна освіта, культура, готовність до природоохоронної роботи з дітьми, громадянська позиція і, зрештою, екологічна компетентність – важливі складові професійної підготовки фахівців.

Формування екологічної культури починається вже з дошкільного віку. Отже, відповідальна роль покладена на вихователя, одним із завдань якого є екологічне виховання дошкільників, а саме: формування системи знань, поглядів, переконань, що є основою відповідального та дієвого ставлення до навколишнього природного середовища, тобто формування екологічної культури дошкільника.

У дитячому садку вихователь зобов'язаний виховувати ціннісне ставлення дитини до природи, вчити берегти довкілля та піклуватися про його чистоту. Тому природно, що сьогодні виникає нагальна проблема формування екологічної компетентності насамперед вихователів дошкільного закладу освіти в процесі їх фахової підготовки.

Для розв'язання окресленої проблеми в сучасній науці сформувалися певні передумови. Зокрема, у галузі психології та педагогіки значна кількість робіт науковців присвячена проблемі формування фахових компетентностей педагогічного працівника (О.Ануфрієва, Н.Бібік, Л.Карпова, О.Козирева, Л.Крайнова, Н.Кузьміна та ін.), проблемі формування та розвитку екологічної компетентності майбутніх фахівців (Г.Бордовська, О.Колонькова, Л.Лук'янова, В.Маршицька, Н.Олійник, Н.Пустовіт, Л.Руденко, С.Старовойт, Л.Титаренко, В.Шарко, С.Шмалей та ін.).

У дослідженнях міститься справжнє бачення поняття «екологічна компетентність».

Зауважимо, що технологію формування означеної особистісно-професійної якості у студентів педагогічного університету чи не найбільш системно охарактеризовано у працях Л.Білик, О.Гуренкової, Д.Єрмакова, С.Жданової, О.Пруцакової та ін.

Отже, аналіз педагогічної літератури щодо сутності екологічної компетентності особистості розкриває досить широке поле трактувань цього терміна. Єдиного підходу до визначення поняття екологічної компетентності немає. Так, більшість авторів погоджуються з

думкою, що екологічна компетентність – це категорія екологічної діяльності, пов'язана з екологічною свідомістю, екологічним мисленням та екологічними цінностями.

Найбільш ґрунтовно це поняття розкрито у дослідженні Н.Стрижак, яка розуміє під екологічною компетентністю інтегральний особистісний розвиток, що забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування [1].

Л.Титаренко розглядає екологічну компетентність студентів як «здатність застосовувати екологічні знання та досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей та непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем, відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності» [2].

На думку О.Матеюк, екологічна компетентність молоді сьогодні визначається як здатність застосовувати екологічні знання й досвід у життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і відповідальністю за екологічні наслідки власної діяльності [3].

Екологічна компетентність дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципом сталого розвитку.

Говорячи безпосередньо про вихователя як носія засад екологічної культури, слід зазначити, що науковці вважають, що готовність педагога до екологічного виховання дітей визначається рівнем його професійної компетентності, під якою розуміють: рівень сформованості у студентів екологічних знань, умінь, навичок, спрямованих на формування екологічної культури вихованців [4].

Структурно «екологічна компетентність» включає в себе знання і вміння, емоції і цінності, практичну діяльність і поведінку. Тому формування екологічної компетентності – цілеспрямований тривалий процес підготовки особистості до виконання екологічних функцій, що включає оволодіння екологічними знаннями, умінням, розвитком відповідної мотиваційної діяльності, які забезпечать здатність майбутнього фахівця науково обґрунтовувати, вибирати, застосовувати і створювати природобезпечну технологію [5].

Аналіз наукових праць з окресленого питання дає змогу стверджувати, що у структурі екологічної компетентності науковці найчастіше виокремлюють такі компоненти: когнітивний, професійно-орієнтований та особистісно-ціннісний, що забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування.

До основних критеріїв сформованості екологічної компетентності майбутніх вихователів можна віднести:

- обізнаність із екологічною проблематикою, усвідомлення екологічних проблем місцевого рівня, наявність досвіду у вирішенні екологічних проблем;
- місце екологічних цінностей в ієрархії особистісних, характер ставлення до природи, екологічно-відповідальна поведінка й діяльність у професійній та побутовій сферах;
- готовність приймати рішення та діяти в довкіллі з мінімальною шкодою для нього, відповідальність за екологічні наслідки своєї діяльності [6].

Ефективність формування екологічної компетентності студентів значною мірою залежить від вибору доцільних форм і методів екологічної підготовки. Вдало, на наш погляд, визначені форми та методи впливу на свідомість у своїй сукупності можуть стати методологічним підґрунтям формування екологічної компетентності й екологічно безпечного життя людини в соціально-природному середовищі.

Тому в процесі фахової підготовки студентів з метою формування екологічної компетентності варто використовувати інтерактивні (пошукові, дослідницькі та проектувальні) методи навчання, які сприяють актуалізації ціннісних орієнтацій, усвідомленню важливості екологічних проблем.

Зокрема, наш досвід переконує в тому, що лекцію із застосуванням проблемного методу навчання доцільно вважати інтерактивною. Такий різновид лекції, як відомо, передбачає створення і розв'язання відповідних проблемних ситуацій, причому не тільки екологічного, але й професійного спрямування.

До того ж формування екологічної компетентності вихователів передбачає створення навчально-виховного середовища, в якому відбувається їх професійне зростання. Еколого-

розвивальне середовище в широкому розумінні – це єдність природного, предметного, соціального та середовища внутрішнього «Я». Щоб сформувати екологічну компетентність, студент має сам орієнтуватися в екологічних проблемах (глобальних, регіональних, місцевих), мати сформоване почуття екологічної відповідальності за стан природи, бажання й дієву готовність до її збереження.

Основою екологічної компетентності вихователів дошкільних закладів освіти є екологічна відповідальність, уміння та здібності застосувати наявні знання в конкретній ситуації. У зв'язку з цим особливе місце в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів посідає робота проблемних груп як різновид індивідуальної науково-дослідної роботи студентів.

Організація науково-дослідної роботи має на меті вирішення таких завдань, як: активізація імітаційно-педагогічної діяльності студентів на заняттях, ефективний розвиток і використання наукового потенціалу кожного учасника навчального процесу.

Ефективними формами науково-дослідної роботи майбутніх вихователів є: підготовка курсових, дипломних і магістерських проектів, виступи з доповіддю на конференціях, семінарах, круглих столах.

Отже, самостійний науковий пошук є важливим моментом у процесі формування екологічної компетентності, оскільки спрямований на знаходження вибіркової інформації. У свою чергу, навчально-дослідна діяльність студентів сприяє розвитку самостійності мислення майбутніх спеціалістів, стимулює їх до творчого пошуку. Вкрай важливо, щоб набуті екологічні знання студентів перейшли в екологічні вміння.

До активних форм навчання належать тренінги, що сприяють формуванню інтелектуальної активності особистості, тобто ті, кого навчають, можуть не тільки самостійно оцінити свої можливості, але й раціонально змінювати їх відповідно до обставин. Тренінгові форми навчання здатні охопити весь потенціал людини (рівень її самостійності, здатності до прийняття рішень, взаємодії). Кінцевим результатом навчання з використанням тренінгів є спрямування на поглиблення і розширення екологічної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу.

Таким чином, екологічна компетентність вихователів дошкільних закладів освіти є інтегрованим результатом їхньої професійної підготовки, який формується завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування, набуттю досвіду використання екологічних знань і активній участі в природоохоронній діяльності

Крім того, ефективність процесу формування екологічної компетентності вихователів буде залежати від здатності викладача вищого навчального закладу творчо використати весь наявний арсенал форм і методів екологічного навчання та виховання. З поглибленим вивченням цього аспекту ми пов'язуємо перспективи подальших наукових розвідок.

1. Стрижак Н. І. Методичні особливості формування екологічної компетентності у студентів лісотехнічних коледжів / Н. І. Стрижак // Актуальні проблеми сучасної науки: зб. наукових праць (за матеріалами дев'ятої міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасність, наука, час. Взаємодія та взаємовплив» 22-24 жовтня 2012 р.) – intkonf.org > ... > Соціум. Наука. Культура.
2. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Л. М. Титаренко. – К., 2007. – 20 с.
3. Матеюк О. П. Формування професійної екологічної компетентності студентів університету у контексті завдань сталого розвитку / О. П. Матеюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького: Серія «Педагогічні та психологічні науки». – 2011. – Вип. 1. – С. 91-103.
4. Марченко Л. І. Екологічна компетентність як показник екологічної освіти та як складова життєвої компетентності / Л. І. Марченко // Проблеми освіти : науково-методич. збірник. – 2010. – № 64. – С. 92-95.
5. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посіб. / [Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.
6. Лук'янова Л. Б. Феномени екологічної компетентності / Л. Б. Лук'янова // Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр.; Редкол.: Н. Г. Ничкало та ін. – К. : Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 136-145.
7. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / Н. Ю. Олійник. – Харків, 2005. – 19 с.

8. Жданова С. А. Формирование экологической компетентности специалиста дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации : дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Светлана Александровна Жданова. – Шуя, 2009. – 261 с.

Граматык Н. В. Некоторые аспекты формирования экологической компетентности как составляющей профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учреждений воспитания.

Дошкольный возраст – наиболее подходящее время для формирования у ребенка первооснов экологической культуры. Поэтому ответственная роль возлагается на воспитателя дошкольного учреждения образования, задачей которого является формирование у детей системы экологических знаний.

Воплощая в жизнь идеи устойчивого развития и осознавая ценность защиты окружающей среды, одной из неотъемлемых составляющих профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного учреждения должно быть формирование экологической компетентности.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, экологическая компетентность, профессиональная подготовка будущих воспитателей.

Gramatyk N. V. Forming of ecological competence as an element of professional training of educators in preschool educational institutions.

Preschool age is the best time for the formation of a child's fundamental principles of ecological culture. In this regard, the responsible role assigned to the preschool educational institution teacher whose purpose is to develop in children the system of ecological knowledge.

Realizing the idea of sustainable development and understanding the value of environmental protection, one of the essential components of professional training of future teachers of preschool educational institution should be the ecological competency formation.

Key words: ecological education and upbringing, ecological competency, professional training of preschool educational institution teachers.

УДК 371.13:371.315

**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД У ВДОСКОНАЛЕННІ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ СПІЛКУВАТИСЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

О.М.Демченко

*аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті окреслено особливості західноєвропейського досвіду формування умінь спілкування іноземною мовою у майбутніх фахівців морського транспорту України. Охарактеризовано основні аспекти співпраці вітчизняних морських вишів із визнаними в усьому світі морськими організаціями. Особлива увага звертається на взаємний обмін досвідом у процесі формування умінь спілкуватися морською англійською мовою саме в рамках підготовки до професійної діяльності (необхідність подальшого обміну досвідом у її викладанні, дослідження тематики і проблематики наукових праць представників західноєвропейських вишів з метою застосування наукових досягнень у формуванні умінь спілкуватися іноземною мовою в майбутніх фахівців морського транспорту під час навчання у вищих навчальних закладах України).

Ключові слова: *підготовка фахівців морського транспорту, професійне спілкування іноземною мовою, морська англійська мова.*

Географічне положення України, яка посідає одне з перших місць на морському ринку праці у світі, стимулює розвиток її транспортного потенціалу, інтеграцію у світову транспортну систему як європейської морської країни. В Україні наявний величезний морський потенціал як морського центру Чорноморсько-Азовського регіону, одним з чинників якого є морські кадри, зокрема їх якісна підготовка у вищих навчальних закладах України [1].

Інтенсивний розвиток світової морської індустрії, вимоги роботодавців до сучасної професійної підготовки фахівців морського транспорту, позитивна динаміка інтеграції України в європейський освітній простір зумовлюють необхідність реалізації завдань із подальшого вдосконалення та підвищення якості підготовки у морських вищих навчальних закладах України згідно зі світовими стандартами. Це дозволило б їх випускникам стати конкурентоздатними на світовому ринку праці. В Україні відбуваються подальші пошуки найбільш ефективних методик формування умінь професійного спілкування іноземною мовою в рамках підготовки морських фахівців. При цьому акцент робиться на поєднання збережених «національних позитивних традицій морської освіти та найкращих світових досягнень у навчанні відповідних компетенцій майбутнього командного складу» [2].

Проблеми навчання іноземних мов зі спеціальною метою найбільш системно висвітлюються у працях І.Бермана, В.Бухбіндера, Ф.Епперта, Б.Коффі, Р.Джонсона, Г.Стоуна, І.Тюдора, Е.Уотерса, Д.Уільямса, Т.Хатчінсона, Д.Хеннінга, Х.Холіка, В.Штраусса та ін.; конструктивний підхід до навчання професійної іномовної лексики запропоновано у Л.Абросимової, Л.Богатікової, І.Драгомирецького, Є.Мірошниченко, Л.Михайлової, В.Топалової та ін. До того ж накопичено цікаві в цьому плані методики щодо студентів-економістів (Є.Мірошниченко, І.Онїсіна), юристів (Л.Котлярова, Г.Савченко), студентів технічних (І.Грішина, А.Ємельянова, О.Тарнопольський), торгівельно-економічних (Л.Манякіна) та військових (Р.Зайцева, Н.Угрюмова) спеціальностей. Створено науковий фонд щодо дослідження проблем методики навчання ІМ для професійних цілей (Л.Богатикова, С.Коломієць, М.Кочнева, В.Селезньова, К.Кеннеді, П.Стревенс та ін.). Натомість аналіз передового педагогічного та наукового досвіду виявив відсутність досліджень західноєвропейського досвіду викладання морської англійської мови. Ми погоджуємось з Н.Бідюк, що ґрунтовний аналіз західноєвропейського досвіду сприятиме «виявленню сучасних тенденцій розвитку вищої технічної школи, визначенню особливостей професійного навчання фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої технічної освіти України» [3]. Отже, метою статті є конкретизація конструктивних ідей, що містять західноєвропейський досвід формування умінь спілкуватися іноземною мовою у майбутніх фахівців морського транспорту України.

Починаючи з другої половини 90-х років ХХ ст. і донині, значно активізуються, стають плідними й взаємовигідними для обох сторін у багатьох галузях, в освіті зокрема, стосунки між Україною та провідними державами Західної Європи. Прикладом цього можуть слугувати

двостороння співпраця між НАН України і Німецьким науково-дослідним товариством, відкриття в Україні представництва Британської Ради, бібліотеки англійської літератури, проведення широкої роботи з навчання англійської мови українських фахівців тощо [4].

Існує позиція, за якою сучасну Європу умовно представляють як об'єднання субрегіонів – західного, до якого входять країни з ринковим господарством, та східного, що включає постсоціалістичні країни. В нашому дослідженні ми схиляємось до визначення країн Західної Європи як групи держав, котрі опинилися на заході від «залізної завіси», були вільні від радянської окупації (за винятком східної частини Австрії), стали переважно членами НАТО та Європейського Економічного Співтовариства (ЄЕС), яке пізніше трансформувалось у Європейський Союз і на даний момент розвивається під активним впливом інтеграції, оскільки не можна оминати увагою такі морські держави, як Швеція, Норвегія, Велика Британія (на півночі), Іспанія (на півдні Європи) [5].

Доведено [6], що життя багатьох західноєвропейських країн (особливо острівних та півострівних) здавна тісно пов'язане з морем завдяки розташуванню поблизу найбільш задіяних морських шляхів (Великобританія, Франція, Німеччина, Швейцарія, Нідерланди, Бельгія, та ін.). Велике значення мають морські порти, що обслуговують переважно зовнішню торгівлю. До числа світових портів відносяться Лондон, Гамбург, Антверпен, Марсель, Гавр, розташовані в естуаріях річок, які зв'язують потужні портово-промислові комплекси із внутрішніми районами країн. Природні умови не створюють значних перешкод для розвитку відносин, навпаки, сприяють (річки Майн і Рейн, в пониззі яких розташований найбільший порт світу Роттердам (Нідерланди), а в середній течії найбільший річковий порт світу Дуйсбург (Німеччина), з'єднані системою судноплавних каналів, це збільшує їх транзитне транс'європейське значення).

З метою підвищення якості навчального процесу і приведення його до міжнародно визнаних норм морські вищі навчальні заклади нашої країни співпрацюють з іноземними партнерами – морськими навчальними закладами, науковими та науково-технічними інститутами, судноплавними та круїнговими компаніями. Так, Одеська національна морська академія (ОНМА) підтримує постійні контакти з Міжнародною морською організацією (ІМО) при ООН (Лондон, Великобританія). Провідні фахівці факультетів та спеціальностей ОНМА, котрі беруть активну участь у роботі ІМО як компетентні особи, плідно співпрацюючи з англійськими колегами, розробили низку важливих документів від України для ІМО.

Так, на базі академії створено Українське відділення IMarEST (член Технічної ради Великобританії, яка входить до Європейської технічної ради), найбільшої у світі асоціації морських інженерів, заснованої у Великобританії 1889 року для сприяння професійному росту та науковому розвитку фахівців у сфері судових технічних засобів. У 1996 році експертною комісією цього інституту проведено акредитацію спеціальностей ОНМА: була відзначена відповідність рівня та обсягу навчальних програм спеціальностей міжнародним вимогам підготовки фахівців плавскладу суден і дано позитивний висновок щодо надання академії найвищого (Chartered Engineer) рівня акредитації.

Відкриття у жовтні 2000 року на базі академії відділення Морського інституту Великобританії, скорочено MIB (NI, London), однієї з найбільш відомих, авторитетних і активних громадських організацій, що об'єднує морських офіцерів судоводійної спеціальності та інших спеціалістів, котрі працюють у галузі морського судноплавства, стало великою подією для морського співтовариства України. Це певне визнання з боку світової морської громадськості величезного потенціалу України у сфері морського транспорту, висока оцінка професіоналізму та досягнень наших морських спеціалістів. Водночас членство в MIB відкриває перед нашими фахівцями доступ до сучасної інформації з актуальних проблем та тенденцій у світовому судноплавстві, можливість участі в заходах, що проводяться інститутом на міжнародному рівні.

Як відомо, MIB має інші органи на території Великобританії і понад 45 відділень у різних регіонах світу, видає щомісячний міжнародний журнал «Seaways», багаточисельні книги та публікації, організовує семінари та конференції для командних кадрів флоту з актуальних проблем судноплавства.

Слід зазначити, що провідні цілі українського відділення MIB полягають у широкому розповсюдженні в морських колах України відомостей про процеси, що відбуваються в судноплавній індустрії, пріоритетні завдання досліджень і розробок, останні досягнення та

невирішені проблеми в морській галузі, у розвитку співпраці та обміні досвідом, в розширенні світогляду наших фахівців та здобутті ними додаткових знань за спеціальними програмами МІВ.

Цікавим, на наш погляд, є той факт, що 22 березня 2001 року організація була зареєстрована як громадська некомерційна організація й отримала назву «Морський інститут України (МІУ)». На цю пору МІУ – це велика авторитетна в судноплавному світі організація, що налічує у своєму складі понад 150 членів не лише з України, але й із країн СНД, Литви, Лівану, Індії та ін. На прохання МІУ та ОНМА Морським інститутом Великобританії проведена акредитація відповідності підготовки судноводіїв в ОНМА міжнародним вимогам та критеріям членства в МІВ, про що отримано відповідний сертифікат.

До того ж, як зазначають дослідники [7], члени Комітету МІУ брали участь у складі української делегації в роботі підкомітету ІМО з підготовки моряків і несення вахти, неодноразово відвідували штаб-квартиру МІВ в Лондоні з метою зміцнення багатобічних зв'язків з головним інститутом.

ОНМА є також одним із активних членів некомерційної Міжнародної асоціації морських університетів (IAMU), заснованої провідними навчальними закладами світу 1999 року під патронатом японського фонду «The Nippon Foundation» та при підтримці ІМО. Ця колективна спільнота з 56 провідних морських навчальних закладів із понад 30 країн світу і The Nippon Foundation загально визнає значущість морської освіти та підготовки кадрів у швидкій глобалізації міжнародного судноплавства задля полегшення їх взаємозв'язку та співпраці і приділяє основну увагу питанням якості освіти та підготовки спеціалістів морської галузі. Усі її члени співпрацюють у сфері наукових і академічних досліджень, розробок та практичних додатків, пов'язаних із морською освітою та підготовкою кадрів; прагненням досягти необхідних для морської освіти й підготовки кадрів результатів через діяльність IAMU; публікують результати своєї діяльності якомога ширше у межах і поза межами IAMU і докладають зусиль щодо накопичення наукових результатів на благо міжнародного морського співтовариства; вносять свій вагомий внесок у підвищення безпеки на морі, безпеки та охорони навколишнього середовища.

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що серед завдань асоціації найвагомішими є такі: розробка всеохоплюючої системи морської освіти й підготовки для наступних поколінь, впровадження ефективної системи управління безпекою для міжнародної морської індустрії, розробка й упровадження стандартних навчальних планів і програм морської освіти й міжнародної системи сертифікації та дипломування моряків.

На момент заснування Західну Європу представляв Кардифський університет (Великобританія), сьогодні замінений на Каталонський політехнічний університет, морський факультет, Барселона, Іспанія. Нині західноєвропейські вищі становлять вагому долю у її складі: Світовий морський університет у Мальме, Швеція (головне представництво); Датський морський університет, Данія; Університет прикладних наук Сатакунта, Фінляндія; Національна вища морська школа, Франція; Бременський коледж (Університет прикладних наук), Центр морських досліджень, Німеччина; Вісмарський коледж, Університет прикладних наук – Технологія, бізнес і дизайн, Німеччина; Жейдський університет прикладних наук, Вільгельмсхафен, Ольденбург, Ельсфлет, Морський факультет, Ельсфлет, Німеччина; Морський інститут Вілема Баренца, Нідерланди; Коледж Бускерудського і Вестфолдського університету, Норвегія; Ліверпульський університет Джона Мура, Великобританія; Саутгемптонський Солент університет, Великобританія [8].

Значний практичний інтерес становить і те, що з 2000 року ректор Одеської національної морської академії входить до складу Міжнародного виконавчого комітету асоціації. Фахівці академії беруть активну участь у діяльності асоціації й усіх Генеральних асамблей, які проходять на базі університетів-членів IAMU. У вересні 2007 року на базі ОНМА проходила Восьма Щорічна Генеральна асамблея МАМУ «Світова морська досконалість». Основні теми, які обговорювались на засіданні асамблеї, були присвячені впровадженню новітніх стандартів морської освіти та підготовки МАМУ; перегляду Міжнародної конвенції та Кодексу з підготовки, дипломування моряків та несення вахти; актуальним проблемам вдосконалення вмінь майбутніх фахівців морського транспорту спілкуватися іноземною мовою. У період проведення асамблеї була проведена цікава та насичена програма для курсантів, яка включала наукові доповіді, демонстрування компетентності з використанням тренажерів, конкурси з

володіння морською англійською мовою. Варто зазначити, що Восьма Щорічна Генеральна асамблея МАМУ стала важливою віхою у розвитку морської освіти, що демонструє міжнародній морській громадськості високий рівень вищої морської освіти України.

Відтак можемо стверджувати, що членством і задіяністю у наведених вище організаціях не обмежується взаємовигідний обмін досвідом із західноєвропейськими країнами у викладанні морської англійської мови в рамках професійної підготовки майбутніх моряків. Як зазначає Карл Йохан Карлсон із Чалмерського технологічного університету (Чалмер, Швеція), в усьому світі багато викладачів морської англійської мови (МЕ) створюють власні навчальні матеріали та вправи різного формату, програмне забезпечення і платформи, педагогічні та дидактичні підходи, якість і кількість яких вражає, але не доступних більшості загалом [9]. Лише у колективній спільноті викладачів морської англійської мови з'являється можливість поділитися цими матеріалами і встановити плідну співпрацю між установами і країнами, звертаючи увагу на аспекти рідної мови студентів, типи й можливості застосування вправ у різних платформах.

Саме Міжнародна асоціація морських лекторів (IMLA) і Міжнародна конференція морської англійської мови (IMES) покликані об'єднати викладачів морської англійської мови. IMLA є загальним форумом для обговорення питань, пов'язаних з морською тематикою. IMES, субкомітет IMLA є платформою для обговорення проблем спілкування у сфері морської тематики щодо універсально визнаної мови, якою є морська англійська мова. IMES забезпечує глобальний форум для викладачів і всіх інших сторін, зацікавлених у вивченні, викладанні та використанні морської англійської мови для цілей судноплавної галузі, які запрошуються вільно представляти свої досягнення, ділитися досвідом, обмінюватися ідеями та вносити пропозиції через веб-ресурси IMES, щоквартальний інформаційний бюлетень і на щорічній конференції.

Якщо з дослідницькою метою проаналізувати деякі творчі ідеї, що містить західноєвропейський досвід у руслі окресленої проблеми [10; 11], то маємо акцентувати увагу принаймні на двох із них.

По-перше, це інтеграція академічної науки у діяльності творчих практиків. Так, серед членів комітету IMLA-IMES є представники вищих навчальних закладів західної Європи: почесний секретар Клайв Коул зі Світового морського університету; Кетрін Логі з Марлінз у Глазго, Великобританія; Елісон Нобл з Антверпенської морської академії, Бельгія; Пітер ван Кляйвен, автор Міжнародної програми з морської англійської мови (IMLP), яка була прийнята ІМО як стандарт для викладання морської англійської і навчальних цілей, з Морського університету прикладних наук/ Shipping and Transport College (STC) група, Роттердам, Нідерланди.

По-друге, досить активне використання сучасних інформаційних технологій, зокрема, Інтернет ресурсів IMLA і IMES покликані сприяти обміну досвідом з професійного спілкування англійською мовою в межах професійної підготовки. За підтримки Європейської комісії додатковою, актуальною та унікальною щодо своєї значущості інтернет-платформою є проект the SeaTALK, спрямований на насичення курсу морської англійської мови матеріалами в рамках ПДНВ (STCW) компетенцій, рівнів згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR) і Європейської системи балів для професійної освіти і підготовки кадрів (ECVET) для кожної посади та функції на борту.

Аналітична робота, проведена нами в руслі окресленої проблеми, доводить, що подальший обмін досвідом із західноєвропейськими державами покращить умови для розширення освітніх зв'язків України з ними. Водночас така співпраця стане підґрунтям для збільшення участі України в європейських структурах та інтегрування її до загальноєвропейського освітнього простору. Здійснений аналіз матеріалів IMES засвідчив значний внесок західноєвропейських вищих навчальних закладів у викладання морської англійської мови.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із необхідністю подальшого дослідження проблематики, що висвітлюється в доповідях IMES, з метою залучення позитивних і новітніх тенденцій до формування умінь спілкуватись іноземною мовою у майбутніх фахівців морського транспорту України під час навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах.

1. Симоненко С. Морська держава чи країна біля моря? [Електронний ресурс] / С. Симоненко // День. – 4 червня, 2003. – № 95. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/podrobici/morska-derzhava-chi-krayina-bilya-morya>

2. Компетентнісний підхід – майбутнє морської освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://seafarers.com.ua/innovation-in-kherson-maritime-academy/5938/>
3. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії: автореф. ед. ... канд. ед. наук : 13.00.04 / Н. М. Бідюк. – Тернопіль, 2000. – 24 с.
4. Геополітика: Україна в міжнародних відносинах (Конспект лекцій) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.br.com.ua/themes/153/154>
5. Філіпченко А. С. Економіка зарубіжних країн: Підручник / А. С. Філіпченко. – К. : Либідь, 1998. – 416 с.
6. Країни Західної Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.0zd.ru/geografiya_i_ekonomicheskaya_geografiya/kraini_zaxidnoi_yevropi.html
7. Співробітництво з міжнародними організаціями – Одеська національна морська академія. – Режим доступу: http://www.onma.edu.ua/index.php?iwork_ua
8. International Association of Maritime Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iamu-edu.org/>
9. Carlsson Carl Johan, (2008) Let's share – but how? Proceedings of the International Maritime English Conference IMLA-IMEC, IMEC-20 «The Role of Maritime English – Promoting Communication and Understanding Culture» October 27 – October 30, 2008 (II-7). Shanghai, China: Shanghai Maritime University.
10. The International Maritime Lecturers' Association's International Maritime English Conference [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://imla.co/imec/>
11. What is SeaTALK? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.seatalk.pro/>

Демченко О. Н. Зарубежный опыт в усовершенствовании умений будущих специалистов морского транспорта обобщается на иностранном языке.

В статье раскрыты особенности западноевропейского опыта формирования умений профессионального общения на иностранном языке у будущих специалистов морского транспорта Украины. Охарактеризованы основные аспекты сотрудничества отечественных морских вузов с признанными во всем мире морскими организациями. Особенное внимание обращается на взаимный обмен опытом при формировании умений общения на морском английском языке именно в рамках подготовки к профессиональной деятельности (необходимость дальнейшего обмена опытом в его преподавании, исследовании тематики и проблематики научных работ представителей западноевропейских морских вузов с целью применения научных достижений в формировании умений общения на иностранном языке у будущих специалистов морского транспорта во время обучения в украинских высших учебных заведениях.

Ключевые слова: подготовка специалистов морского транспорта, профессиональное общение на иностранном языке, морской английский язык.

Demchenko O. N. Foreign experience in developing communicative skills in English of future maritime transport specialists.

The article describes the peculiarities of Western European experience in forming foreign language communication skills of future specialists of Ukrainian maritime transport. Various aspects in cooperation of native maritime higher educational establishments with recognized worldwide maritime organizations are characterised. The author draws a special attention to mutual exchange of experience in maritime English communication skills formation when preparing for professional activity. The article emphasizes the need for further exchange of experience in its teaching, research of topics and problems in scientific works of representatives of Western European higher educational establishments with the aim to apply scientific achievements in foreign language communication skills formation of future specialists of maritime transport while studying in Ukrainian universities.

Key words: maritime transport specialists training, professional foreign language communication, maritime English.

УДК 372.878

СИСТЕМА РОБОТИ З МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Б.Є.Жорняк

*кандидат педагогічних наук,
Луцький педагогічний коледж*

У статті зроблено спробу розв'язати проблему актуалізації музичного розвитку обдарованих дітей у початкових класах загальноосвітньої школи шляхом запровадження у навчально-виховний процес сучасних форм і методів розвивального навчання, що, на думку автора, є одним із пріоритетних напрямків музичної освіти; з'ясовано феномен дитячої обдарованості, її особливості у молодшому шкільному віці; висвітлено окремі методики виявлення обдарованих учнів, оцінки розвитку їх творчих здібностей; подано рекомендації щодо відбору та використання активних педагогічних технологій, орієнтованих на синергетичний підхід до побудови навчального процесу.

Ключові слова: дитяча обдарованість, дитяча творчість, музичні здібності, обдарована дитина.

На новому етапі розвитку сучасна педагогічна теорія та практика потребує оновлення засад організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, орієнтованого на розвиток учня як конкретної особистості з її здібностями й особливостями, сутнісними характеристиками з метою формування прийдешнього покоління, що володіє знаннями, ініціативою, самостійністю, новим баченням світу та свого місця в суспільстві. Особлива роль у такому процесі належить початковій школі, оскільки саме тут закладаються підвалини становлення особистості дитини. Адже молодший шкільний вік – найбільш активний період, найінтенсивніший етап у житті людини, коли визначаються здібності, потенційні спроможності й унікальні якості дитини. Відтак першочерговий обов'язок учителя початкових класів – навчання, виховання та розвиток природних якостей і талантів дитини, психолого-педагогічне проектування та керування інтелектуальним розвитком кожного школяра; створення такої навчально-виховної системи, де індивідуальність учня є цінністю, а процес її розвитку та прояву – одним із головних завдань у забезпеченні комфортних умов для навчання і виховання школярів.

У цьому контексті слід окремо вести мову про роботу вчителя зі здібними й обдарованими учнями.

Обдарована дитина – особлива цінність нашого суспільства. Однак усупереч поширеній думці, що високий рівень інтелекту і здібностей дитини є гарантом її успіху у подоланні широкого кола життєвих проблем, що обдарованість сама спроможна домогтись самодостатності і самоутвердження дитини у майбутньому дорослому житті і професійній діяльності, численні дослідження переконують у протилежному. Обдарованим від природи дітям нелегко адаптуватися в колективі однокласників, успішно самореалізуватися у навчальному процесі, а згодом – і у житті. Здібним дітям нерідко навішують ярлик «лінивих». Вони бувають неухважні на уроці, їм некомфортно працювати з учителем, краще – самостійно, без компанії однолітків. Як свідчить наука і практика, саме такі учні досягають успіху у занятті музикою. Тому школа, як і соціальне середовище у суспільстві, повинна бути максимально зорієнтована на підтримку обдарованості. Завдання навчального закладу – дати можливість обдарованій дитині знайти себе, усвідомити власні інтелектуальні можливості і реалізуватися у навчальній діяльності; стимулювати її прагнення піднятися вище уже здобутих досягнень, створити всі умови для подальшого розвитку здібностей дитини, зокрема і творчих.

Аналізуючи поняття «здібність», Б.Теплов висуває три основні положення: 1) здібність – це такі індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) під здібностями слід розуміти не будь-які індивідуальні особливості, а тільки ті, що визначають успішність виконання тієї чи іншої діяльності; 3) здібності не зводяться до умінь та навичок – вони лише сприяють їх формуванню [1, 28]. Головною думкою дослідника є гіпотеза, що здібності не тільки проявляються, але й формуються в діяльності, у процесі навчання та виховання.

Музичні здібності в загальній психології належать до спеціальних, тобто таких, які забезпечують успішність занять саме музичною діяльністю й визначаються самою природою музики.

К.Тарасова виділяє загальні й окремі музичні здібності. До загальних вона відносить такі, що сприяють формуванню художнього музичного образу в будь-якому виді музичної діяльності; до окремих – ті, що потрібні для розв'язання цього завдання лише в окремих його випадках. Так, наприклад, абсолютний активний слух не є обов'язковим компонентом музикальності, тому що для сприймання та відтворення музики досить відносного музичного слуху. Але в композиторській і диригентській діяльності абсолютний активний слух відіграє важливу роль. До окремих здібностей автором віднесено й інші сенсорні, моторні та сенсомоторні виконавські здібності.

Структуру загальних музичних здібностей К.Тарасова представляє як утворення з двох підструктур: 1) емоціональність відгуку на музику; 2) пізнавальні музичні здібності – сенсорні (мелодійні, тембральні, динамічні та гармонічні компоненти музичного слуху, відчуття ритму), інтелектуальні (музичне мислення в єдності його репродуктивного та продуктивного компонентів, музична уява) і музична пам'ять [2, 34].

Як зазначає Л. Азізова, «прояв однієї якої-небудь здібності не може слугувати ключем до діагностики загальної обдарованості і бути запорукою продуктивного мислення» [3, 159]. В одних учнів яскраво виражене відчуття ритму і слухові уявлення, але слабо розвинене ладове відчуття. Такі учні, можливо, активно виявлять себе в завданнях на мелодійну і ритмічну імпровізацію, але не вміють ладово оформити свої твори. В інших слабке чуття ритму буде компенсуватись високим чуттям ладу і здатністю до слухових уявлень. Ця група учнів буде більш активно виявляти себе в мелодичних імпровізаціях, але з відставанням в ритмічному оформленні творів. Треті – зі слабкими слуховими уявленнями, не здібні до ладового відчуття і чуття ритму, більш вдало виявлять себе в різних видах творчої діяльності за умови, що вони будуть виконувати свої твори не вокально, а на якому-небудь музичному інструменті.

Описані нами відмінності свідчать про те, що одні здібності можуть бути «компенсовані» (Б.Теплов) іншими, більш розвиненими за умови забезпечення взаємозв'язку між різними видами діяльності учня в навчанні.

Практика музичного виховання доводить, що музичні здібності у дітей починають розвиватися дуже рано, нерідко у віці кількох місяців. Це може бути емоційна, рухова реакція на звуки, тембр музичного звучання. Далі, у 2 – 4 роки, музичні здібності проявляються у впізнаванні знайомої мелодії, підспівуванні простих мелодій, реагуванні на лад (мажор, мінор).

Можливо, в ранньому дитинстві ми всі – потенційні генії та вундеркінди. Адже кожна дитина опановує рідну мову, хоча її спеціально цьому не вчать. Доведено, що восьмимісячні малюки підсвідомо виконують фантастично складні обчислення, які дають їм можливість зрозуміти, де в потоці мови кінчається одне слово і починається інше, де проходять в озвученій дорослим фразі межі між словами. Дорослій же людині, що вивчає іноземну мову, це відразу неможливе. Їй доводиться спеціально опановувати нову для неї мову, оскільки навіть перебування в мовному середовищі, як правило, виявляється недостатнім для вільного і грамотного володіння мовою.

Дітям набагато легше, ніж дорослим, навчитися точно визначати висоту звука. У них частіше проявляється ейдетична пам'ять, – яскрава, образна, яка дозволяє зберігати і відтворювати образ предмета довгий час після його зникнення з поля зору.

Усі діти, як стверджує Б.Фуллер, народжуються геніями, але проблема в тому, що більшість батьків не підготовлена до розкриття природних здібностей дитини. Відтак особливу відповідальність у цьому питанні покладено саме на початкову школу.

Надзвичайної актуальності в умовах сучасної школи набуває організація навчально-пізнавального процесу, зорієнтованого на активізацію творчих потенцій, закладених у кожній дитині, самовизначення школяра, виявлення та розвиток його здібностей і обдарувань та вміння застосовувати їх у практичній діяльності.

У кожного молодшого школяра можна виявити здібності до того чи іншого виду діяльності і таланти. Діти від природи допитливі, активні, емоційні, але без сприятливих умов для реалізації їх природних можливостей і задатків, то навіть у обдарованих дітей їхній творчий потенціал майже не розвивається або розвивається надто повільно.

Обдарованість – це інтегральна якість особистості, високий рівень розвитку здібностей, що дозволяє досягти особливих успіхів у певній творчій діяльності. Обдарованих дітей можна виявити завдяки педагогічним спостереженням, бесідам, психологічному діагностуванню,

моніторингу рівня навчальних досягнень учнів. Цінними в такому процесі є також зарубіжні методики: тести Дж.Айзенка для встановлення коефіцієнта інтелекту; тести креативності Дж.Гілфорда, що визначають рівень розвитку конвергентного та дивергентного мислення; тести Е.Торранса для виявлення образного та вербального творчого мислення; тести оцінювання таланту та інтересів С.Римм.

Багаторазові та систематичні діагностики і зрізи дозволяють виявити якісну своєрідність обдарованої дитини та спланувати педагогічно доцільну динаміку її розвитку. Досліджуючи феномен обдарованості, можна приходимо до висновку, що обдаровані діти значно відрізняються від своїх ровесників особливостями сформованості мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, моделювання, планування), вмінням використовувати наявні у них знання та практичні навички. Для них характерні наступні особливості:

- високий як для їхнього віку рівень інтелектуального розвитку;
- високий рівень сформованості психічних процесів та художньо-естетичних інтересів;
- швидкість запам'ятовування інформації, спостережливість, кмітливість;
- вища порівняно з іншими працездатність і продуктивність праці, ефективність засвоєння навчального матеріалу, усвідомлені знання, логічні уміння; швидке оцінювання тієї чи іншої ситуації;
- активне предметно-асоціативне сприймання, творча уява, яскрава фантазія;
- здатність до рефлексивної діяльності;
- емоційний відгук на сприймання музичних творів;
- здатність до аналізу особистої інтерпретації музичного матеріалу;
- готовність до активності та винахідливості у художньо-естетичній діяльності;
- творча самостійність, наявність усвідомленої потреби в художньо-творчій діяльності.

Вивчення своєрідності прояву дитячої обдарованості дає вчителю можливість виробити систему навчальних і виховних впливів, які забезпечують ефективність нарощування і розвитку зазначених якостей. Базуючись на дослідженнях відомих педагогів і психологів (Л.Божович, Л.Виготського, В.Давидова, О.Данилової та ін.), приходимо до висновку, що обдаровані діти потребують спеціальної уваги і особливого педагогічного підходу, покликаною навчити їх організувати свою навчально-пізнавальну діяльність.

На думку Ш.Амонашвілі, «найважливіша умова для всебічного і своєчасного розвитку внутрішніх задатків учня – налаштувати його на енергійну роботу на кожному уроці, зробити учня добровільно «відкритим» для педагогічного впливу» [4, 81].

Традиційні уроки музичного мистецтва, які поєднують у собі три види вивчення музично-дидактичного матеріалу: хоровий спів, музичну грамоту і слухання музики, що утворюють одне ціле, безперечно, сприяють музичному розвитку учнів, розширенню сфери їх знань про музичне мистецтво, формуванню музичної культури як важливої і невід'ємної частини загальної культури тощо. Однак, як не прикро, на таких уроках часто нівелюються будь-які прояви дитячої творчості, тому подібні заняття для музично обдарованих дітей стають нецікавими і нудними, й учні починають взагалі втрачати інтерес до навчальних занять.

Прихований потенціал здібностей школярів допомагають розкрити уроки, побудовані так, щоб, крім виконання обов'язкової навчальної програми, вони містили у собі компонент неординарності, неповторності і створювали такі умови, в яких дитина проживає і виявляє різні емоційні стани, адже музичне виховання і розвиток дітей зобов'язує постійно апелювати до їхніх естетичних емоційних переживань.

Широке поле для творчості вчителя й учнів, розвитку індивідуальності останніх забезпечують ігрові ситуації, уроки-брифінги, прес-конференції, уроки-подорожі, уроки-конкурси, уроки-казки тощо, які спонукають школярів до розмірковувань, активізують їх мислення, розвивають мову, викликають певні почуття та переживання від сприймання музики. Зрозуміло, що такі заняття потребують особливої підготовки і творчості вчителя, йдеться, зокрема, хоча б про елементи нетрадиційних творчих вправ і завдань для учнів.

Урізноманітнити урок музичного мистецтва, зробити його цікавим, допомагає використання вправ на творче самовираження учнів. Для здібних школярів це можуть бути завдання на самостійне створення музичного або іншого супроводу до запропонованих учителем картин, віршів, казок (вокальні, інструментальні імпрровізації, пластичні рухи); імпрровізації на

домислювання (добирання пропущеного звука в мелодії, закінчення мелодії пісні); сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі ігри; музичні загадки, кросворди, чайнворди тощо.

Щоб створити необхідні умови для стимуляції інтелектуальної ініціативи дітей у навчальній роботі, мотивації їх усвідомленої потреби у навчанні та розвитку своїх здібностей, важливо використовувати на уроці різноманітні різнорівневі творчі вправи та завдання, які дають можливість забезпечити диференціацію їх виконання. Наприклад:

Перший рівень (для учнів з недостатніми музичними здібностями) – інсценувати рухами текст і мелодію вивченої пісні; виконати пісню в різних темпах; створити кінець мелодії, виконаної вчителем.

Другий рівень (для учнів з середніми музичними здібностями) – скласти пісню на заданий текст; придумати музичні характеристики казковим героям.

Третій рівень (для учнів з високими музичними здібностями) – скласти пісню, обравши текст на свій розсуд; створити власну мелодію без будь-якого зразка.

Використовуючи подібні творчі завдання, вчитель прагне залучити дітей до навчальної діяльності, яка випереджає рівень їх розвитку; стимулювати їх творчу активність, враховуючи при цьому особистісні можливості дітей, рівень їх інтелектуального та музичного розвитку. За таких умов завдання вчителя насамперед у мотивації їх потреб у знаннях, в оволодінні вміннями та навичками самостійної творчої праці.

Як показує досвід, обдаровані діти переважно не вміють організувати свою роботу на уроці. Через відсутність у них сформованих навичок взаємодії, співробітництва з однокласниками у розв'язанні тих чи інших навчальних завдань складається враження, що діти пасивні на уроці. І головне – високі показники їх музичних здібностей не гарантують їм значних навчальних досягнень. Практика переконливо доводить: якщо не розвивати творчі, пізнавальні здібності у музично обдарованих дітей, то їх природний потенціал майже не розвивається або розвивається надто повільно. Маючи високі музичні дані, вони часто демонструють середні показники у навчанні.

Відомі приклади, коли ще у дитинстві обдарована дитина заявляє про себе. Моцарт уже у 4 роки написав кілька концертів. Нещодавно український десятирічний хлопчик з Черкащини Віталій Нечаєв став абсолютним переможцем XII міжнародної премії імені Джузеппе Шіакка і був нагороджений премією «Гордість країни» в номінації «Рідкісний талант».

Але в історії відомо чимало прикладів, коли дорослі, вчителі не помічали потенційних талантів у дітей. Так, наприклад, Альберта Ейнштейна шкільні вчителі вважали нездібним до математики, Едісона – взагалі бездарним учнем. А.Чехов у школі не отримував за свої твори більше трійки. А.Шаляпіна не прийняли до церковного хору, бо вважали безголосим, тоді як М.Горького прийняли відразу.

Це ще раз підтверджує, що потенційні можливості й обдарування особистості, її успадкований потенціал вимагають постійної уваги і підтримки з боку педагога.

Провідним фактором, умовою розвитку обдарованої дитини на уроці музичного мистецтва, як показують педагогічні дослідження, є диференційований підхід до організації навчального процесу, який передбачає: розрізнення змісту навчального матеріалу відповідно до рівнів навчальних здібностей учнів, врахування співвідношень внутрішньої та зовнішньої мотивації і здатності до учіння, оптимальне поєднання індивідуальної роботи з груповою, колективною роботою учнів. Цьому повинні сприяти різноманітні види творчих завдань і вправ, презентації, конкурси, аукціони ідей, тренінги, захисти оригінальних проектів, що все ширше використовуються у навчальному процесі й завдяки яким активізуються творчі потенції, закладені в дитині, а значить – стимулюється її гармонійний і різнобічний розвиток, самореалізація у навчальному процесі.

На жаль, вчителі сьогодні ще не володіють достатньою інформацією про науково обґрунтовані методи розпізнавання обдарованості в дітях і, відповідно, не завжди можуть педагогічно грамотно організувати їх навчальний процес.

У системі роботи з обдарованими учнями наставники не повинні прагнути до вирівнювання учнів у їх музичному вихованні, оскільки це неодмінно призводить до гальмування розвитку частини дітей. Приділяючи особливу увагу тим школярам, які менш обдаровані музично, необхідно всіляко сприяти розвитку дітей талановитих, використовуючи

різні організаційні форми, психологічні і дидактичні методи практичної роботи з ними в конкретному шкільному, позашкільному та сімейному освітньому середовищі.

Резюмуючи сказане, хочеться підкреслити: кожен педагог має прийти до розуміння того, що не можна бути байдужим, не слід дозволяти собі не помічати виняткових здібностей дитини, не підтримувати інтелектуальний або будь-який інший потенціал учнів.

1. Теплов Б. М. Способность и одаренность / Б. М. Теплов // Избранные труды в 2-х т. – М., 1985. – Т. 1 – С. 28.
2. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
3. Азизова Л. Х. Профессиональные качества учителя в работе с одаренными школьниками / Л. Х. Азизова // Педагогика и современность. – 2012. – № 2. – С.158-162.
4. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Книга для учителя / Ш. А. Амонашвили // К. : Освита, 1991. – 81с.
5. Кулемзина А. В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей / А. В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 27.

Жорняк Б. Е. Система работы с музыкально одаренными детьми.

В предлагаемой статье дается определение феномену детской одаренности, ее особенностей в младшем школьном возрасте; освещаются отдельные методики, которые помогают находить одаренных учащихся, оценивать развитие их творческих способностей; даются рекомендации по отбору и использованию активных педагогических технологий, ориентированных на синергетический подход к построению учебного процесса, что обеспечивает стимулирование детской одаренности, создает для способных и одаренных детей стабильный эмоциональный комфорт в обучении.

Ключевые слова: детская одаренность, детское творчество, музыкальные способности, одаренный ребенок.

Zhorniak B. Eug. The System of Work with Musically Gifted Children.

The article describes the phenomenon of the child's talent and its peculiarities at the junior school age. It also explains certain methods of discovering gifted pupils, evaluating the development of their creative abilities. The article gives recommendations on selecting and using active pedagogical technologies, which are aimed at synergetic approach to developing the educational process. Which provides the incentive for stimulating the child's talent, and creates the stable emotional comfort for gifted and talented children in their everyday studies.

Key words: child's talent, child's creative work, gifted child, musical talent.

УДК 371.3

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ
ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ**

О.Д.Замашкіна

*кандидат педагогічних наук, доцент,**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлено своєрідність процесу соціалізації дітей-сиріт в умовах закладів інтернатного типу; аргументовано, що найбільш педагогічно доцільною організаційною формою супроводу дітей-сиріт у таких закладах є модель соціально-психолого-педагогічного супроводу, що передбачає експертно-прогностичну, діагностичну, змістовно-технологічну, організаційно-управлінську і кадрову складові.

Ключові слова: діти-сироти, заклади інтернатного типу, соціалізація, соціально-педагогічна діяльність.

На сьогодні актуальною і недостатньо вирішеною проблемою вітчизняного соціуму є розвиток мережі закладів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Соціальна ситуація, що нині склалася в Україні, диктує необхідність реформування мережі інтернатних закладів, удосконалення форм, методів виховання і соціалізації стрімко зростаючого числа дітей-сиріт.

Вивченню й узагальненню теоретичних напрацювань і практики з проблеми організації соціально-педагогічної роботи у закладах інтернатного типу, зокрема питань соціалізації його вихованців, присвячено чимало досліджень (О.Безпалько, В.Бочарова, І.Зверева, А.Капська, Л.Коваль, М.Кратінов, Г.Локтіонова, С.Харченко, С.Хлебик). Фундаментальне висвітлення проблемних питань соціально-педагогічної діяльності фахівців, які працюють у ЗІТ, містяться у працях В.Оржеховської, Н.Пихтіної та ін.

Мета статті – висвітлення своєрідності процесу соціалізації дітей-сиріт в умовах закладів інтернатного типу.

Аналіз джерел теоретичного й методичного напрямків дав нам змогу виокремити визначені дослідниками головні стратегії соціально-педагогічної роботи у закладах інтернатного типу (у подальшому – ЗІТ).

Перша стратегія – включення вихованця в соціум (його соціалізація, соціальне виховання, соціальний розвиток). Друга – «педагогізація» середовища ЗІТ (раціональне використання його педагогічного потенціалу). Третя стратегія – оптимізація взаємодії вихованців і середовища.

Визнання зазначених стратегій реалізації соціально-педагогічної діяльності у ЗІТ як головних дає змогу обґрунтувати роль закладу як центру соціально-педагогічної роботи у вирішенні соціальних проблем вихованців. Єдність трьох стратегій зумовлює сутнісні характеристики соціально-педагогічної роботи в ЗІТ і відображає її інтегрований зміст. Поряд із цим зазначена єдність також забезпечує характер взаємодії ЗІТ із «зовнішнім світом» – соціумом у всіх його проявах, який «додає» цій інституції дитинства відкритого характеру.

Соціально-педагогічна робота у ЗІТ спрямована на особистість вихованця у ситуації його взаємодії з тим чи іншим елементом соціуму. При цьому особи, включені у соціальну взаємодію, можуть бути умовно згруповані у такий спосіб: соціально-перспективний, соціально-стабільний і соціально-проблемний.

Критеріями приєднання осіб до тієї чи іншої групи є сукупність їх цілісних орієнтацій та пріоритетів життєвих цілей, їх відповідність суспільно-обізнаним соціальним цінностям. Таке групування усуває із соціально-педагогічної роботи у ЗІТ орієнтацію лише на негайне інтервентне реагування на проблеми вихованців, що потрапили у кризові життєві ситуації (дітей-сиріт, соціальних сиріт і рівних до них). Рішенням ситуативних проблем конкретного вихованця повинні займатися професійні соціальні працівники, які мають спеціалізовану підготовку в галузі проблематики дітей-сиріт [1, 79]. Такий підхід не знімає із соціальних педагогів відповідальності за роботу із цією категорією дітей в режимі планомірного відновлення життєвих сил і соціального статусу вихованця, який у цьому випадку не є «клієнтом», а стає партнером соціально-педагогічної діяльності; але забезпечує превентивний, профілактичний, попереджальний характер практичної соціально-педагогічної роботи в ЗІТ. Вона спрямована на запобігання чи усунення причин, які формують сиріт як соціально-проблемну групу; на

повернення дітей-сиріт із соціально-проблемної групи у соціально-стабільну. Отже, підхід, за якого партнером соціально-педагогічної роботи з вихованцями, крім безпосередніх суб'єктів цієї роботи (колектив дорослих і вихованців), стає кожна свідомо людина–громадянин, що таким чином стикається з проблемами соціального сирітства.

І.Філонов зауважує, що в процесі соціально-педагогічної діяльності з вихованцями ЗІТ реалізуються її функції: інтегративно-освітня, адиктивно-кореляційна, експресивно-мобілізуюча, контрольо-санкціонована, реабілітаційно-розвантажувальна, захисно-профілактична [2, 37–42]. На думку Ф.Мустаєвої, Р.Овчарової, Л.Шипиціної [3, 68-71] згідно із зазначеними функціями визначаються й завдання соціально-педагогічної роботи з вихованцями: адаптація, реабілітація, мобілізація, компенсація, профілактика, корекція, стабілізація, контроль, пропаганда, просвіта, як запевнюють. Адже специфіка соціально-педагогічної роботи в ЗІТ складається з того, що процес вирішення того чи іншого завдання реалізує їх соціально-педагогічний зміст.

Соціально-педагогічна робота з вихованцями ЗІТ, що є складовою практичної соціально-педагогічної роботи взагалі, залучена до різних рівнів у сфері її професійно-практичного впливу:

- державний рівень (соціалізація, соціальне виховання, соціальне формування і розвиток різних груп дітей та молоді, соціальна політика, соціальне право, соціальні аспекти економіки);
- регіональний рівень (регіональна соціальна політика, регіональні моделі соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи);
- територіальний рівень (територіальні програми соціального розвитку, плани розвитку соціальної сфери конкретної території, соціальна орієнтація економічного розвитку території);
- інституціональний рівень (моделі соціально-педагогічної діяльності дитячих будинків інтернатного і сімейного типів);
- міжвідомчий, міжінституціональний і міжорганізаційний рівень (міжвідомчі моделі служб соціальної роботи в соціумі) [4,55–63].

Зауважимо, що соціально-педагогічна робота у ЗІТ впливає на розширення простору сфери діяльності, який визначається структурними елементами держави і суспільства. У структурі держави (перший рівень) соціальна робота в закладі перебуває під впливом інститутів освіти, охорони здоров'я, культури, науки, виробництва, силових органів, органів управління, органів соціального захисту та інших інститутів соціуму. У структурі суспільства (другий рівень) на соціальну роботу у ЗІТ впливає інститут сім'ї, різні соціальні групи населення, суспільні об'єднання, рухи й організації, в тому числі й релігійні, засоби масової інформації та інші соціальні інститути громадянського суспільства. Соціальна робота в закладі відчуває також серйозний вплив третього рівня (бізнес-структур) як шляхом розвитку соціальної благодійності (у різних формах), так і шляхом залучення інвестицій цього сектора в розвиток соціальної сфери дитячих будинків.

На підставі вищезазначеного наголосимо, що функціонально вплив структурних елементів (рівнів) держави і суспільства на соціально-педагогічну роботу в закладі відбувається на використання і подальший розвиток його педагогічного потенціалу в педагогізації сфери ЗІТ.

Суб'єкти соціально-педагогічної роботи у ЗІТ спираються на весь технологічний арсенал, до якого ми зараховуємо наступні технології соціально-педагогічної діяльності:

1. Загальні – технології соціально-педагогічного напрямку (діагностування, програмування, прогнозування, моделювання, проектування);

2. Специфічні – технології вирішення завдань соціально-педагогічної адаптації вихованців та їх реабілітації, соціально-педагогічної профілактики і компенсації, соціально-педагогічного забезпечення і мобілізації, соціально-педагогічної корекції та стабілізації, соціально-педагогічного просвітництва і пропаганди тощо.

Усі зазначені технології будуть ефективно «працювати» на вихованця закладу тільки у випадку поєднання у межах розробленої, апробованої та реалізованої у практичній діяльності ЗІТ інноваційної соціально-педагогічної моделі організації соціальної роботи з вихованцями. Вищезазначене являє собою теоретико-методологічні підстави соціально-педагогічної роботи у ЗІТ при вирішенні проблем його вихованців – дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Отже, сучасні фахівці-методисти з соціально-педагогічної роботи мають «запропонувати» варіанти методичних моделей соціально-педагогічної роботи у ЗІТ із його вихованцями. Найбільш типовими із них вважаємо такі: супроводження (супровід) і підтримка розвитку дітей,

мотиваційне програмно-цільове управління соціальним розвитком особистості вихованця закладу; соціально-педагогічна робота на принципах родинного устрою; група реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності (діагностичної, прогностичної, комунікативної, педагогічного вирішення конфліктів, психотерапевтичної, соціально-профілактичної та реабілітаційної); реалізація функцій педагогічного впливу, спрямованого на суб'єктне формування особистості вихованця.

Так, в основу теоретичної моделі супроводу й підтримки розвитку дитини покладено ідею про те, що «носієм» проблеми розвитку дитини в кожному конкретному випадку виступає або сама дитина, родинне оточення, педагоги, або найближче її оточення. Тому виникає необхідність виокремлення у педагогічному процесі допомоги у саморозвитку (педагогічної підтримки). Таким чином, ключове явище у визначенні траєкторії педагогічної підтримки – проблема дитини. Це означає, що предметом педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання проблем, які заважають їй зберегти власну гідність і самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, уявленні про життя. Головними принципами соціально-педагогічної підтримки є: згода дитини на допомогу; опора на наявність сили і потенційних можливостей її особистості; віра в ці можливості; орієнтація на здібності дитини самостійно переборювати труднощі; сумісність, співробітництво, сприяння; конфіденційність; доброзичливість; безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності; реалізація принципу «не нашкодь»; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу й результату [5, 138].

Зауважимо, що процес соціально-педагогічної підтримки поєднується із процесом соціально-педагогічного супроводу. Термін «супроводження», «супровід» використовується для того, щоб додатково підкреслити самостійність суб'єкта соціально-педагогічної роботи у прийнятті рішень. Близькими до поняття «супровід», як відомо, є поняття «забезпечення» й «допомога», які підкреслюють пріоритети особистості «забезпечуючого», «допомагаючого».

Сучасна педагогічна наука трактує супроводження (супровід) як комплексний метод соціально-педагогічної роботи, в основу якого покладено єдність чотирьох функцій: діагностика існуючої або уявленої проблеми; інформація про шляхи можливого вирішення проблеми; консультація на етапі прийняття рішень та відпрацювання плану вирішення проблеми; первинна допомога на момент його реалізації.

Отже, супровід – це взаємодія того, хто супроводжує, з тим, хто підлягає супроводженню, спрямована на вирішення життєвих проблем розвитку того, кого супроводжують [5, 125]. Головними принципами супроводу життєдіяльності вихованця в умовах ЗІТ є: рекомендований характер порад супроводжуючого, пріоритет інтересів супроводжуючого «на боці дитини», неперервність супроводу, комплексний підхід до супроводу, прагнення до автономізації.

Основною складовою педагогічної теорії супроводу є концепція соціальної незахищеності. Діти-сироти є незахищеними, якщо вони серйозно та періодично опиняються під впливом негативних чинників від контактів із ЗІТ та іншими соціальними закладами. Натомість, в умовах ЗІТ це означає, що соціально незахищена дитина буде виступати об'єктом авторитарного впливу (слухати негативні зауваження, часто зазнавати покарання, підлягати різноманітному насиллю та ін.) і не буде повною мірою отримувати користі від усього того позитивного, що пропонує йому навколишній освітньо-виховний простір.

Щодо розуміння того, як саме впливає явище соціальної незахищеності на якість соціально-педагогічної роботи в ЗІТ, необхідно надати йому сутнісні характеристики:

1. Соціальна незахищеність належить до явища інтерактивного характеру. Це означає, що обидва полюси взаємодії, у цьому випадку ЗІТ і вихованець, повинні бути залучені до пошуку вирішення проблеми.

2. Стан соціальної незахищеності має кумулятивний характер. Якщо дитині важко, некомфортно в одному закладі, то ці труднощі можуть бути перенесені й в умови іншого закладу інтернатного чи сімейного типу.

3. Незахищеність, на думку науковців, більше залежить від культурологічних властивостей особистості вихованця, ніж від її структурних характеристик [6, 57].

4. У процесі подолання соціальної незахищеності дитиною її позитивний зв'язок із соціумом є вирішальним.

Якщо вихованець виробляє позитивний зв'язок із вихователем, психологом, соціальним педагогом, то гальмується зростання поведінкових проблем. Але дитина в процесі накопичення негативного досвіду взаємодії з вихователями посилює своє відчуття незахищеності, починає шукати підтримку в групі однолітків, розділяти з ними схожий негативний досвід.

У зв'язку із вищезазначеними особливостями такого соціально-педагогічного явища, як незахищеність, метод супроводу й підтримки розвитку вихованців має у своєму активі методику (технологію) профілактики соціальної незахищеності, яка включає не тільки завдання на попередження виникненню проблем, але й бажання посилити фактори, що стимулюють сприятливий розвиток.

Як найбільш перспективну організаційно-методичну модель соціально-педагогічної діяльності в умовах ЗІТ, що значно сприяє процесу трансформації закладу із закладу інтернатного типу в заклад сімейного типу, ми уявляємо модель організації соціально-педагогічної роботи з вихованцями на принципах родинного устрою.

Зазначена модель заснована на концепції, де центральним поняттям виступає «другорядна сім'я» як мала соціальна група, в якій відбувається поєднання авторитарного («батьківського») та демократичного стилю спілкування, гуманних стосунків між членами родини, котрі пов'язані спільністю побуту, взаємною підтримкою.

Реалізується ця ідея за рахунок створення у ЗІТ невеликих груп дітей або «сім'ї», що складається із дітей різних за віком (12–15 вихованців із вихователями), які живуть немов родина; формування культурного простору життєдіяльності в умовах, що моделюють сімейні відносини; розвиток способів спілкування усередині «сім'ї», які базуються на любові, взаємній підтримці, спільній праці, дружбі, радості, підтримці здорового способу життя; використання групових – «родинних», індивідуальних і колективних форм співдружності педагогів і вихованців [7].

До наступних методичних моделей соціально-педагогічної роботи у ЗІТ із дітьми-сиротами ми відносимо моделі групи реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності: діагностичної, прогностичної, комунікативної, педагогічної, вирішення конфліктів, психотерапевтичної, соціально-профілактичної та реабілітаційної.

Як відомо, діагностична і прогностична функції соціально-педагогічної роботи з вихованцями ЗІТ ґрунтуються на загальній теорії соціального прогнозу та діагностики [5]. Згідно із цією теорією під соціально-педагогічним прогнозуванням розуміється соціальне дослідження з певних перспектив розвитку соціально-педагогічного об'єкта, у процесі якого вирішуються два основних завдання: визначається та мотивується мета певного розвитку об'єкта; визначаються засоби і способи досягнення цієї мети.

До того ж прогностична функція нерозривно пов'язана з діагностичною. Остання є вихідною в соціально-педагогічній роботі. Її реалізація в умовах ЗІТ починається з комплексного соціально-психолого-педагогічного діагностичного обстеження процесу розвитку особистості вихованця в соціумі, особливостей впливу зазначеного соціуму на соціалізацію дитини, її позитивні можливості та негативні впливи. На підставі створення прогностичних уявлень проектується діяльність усіх суб'єктів соціального виховання у закладі, координуються позитивні впливи суб'єктів із метою надання комплексної професійної допомоги дітям-сиротам у їх особистісному розвитку, успішній самореалізації в процесі соціалізації.

Таким чином, сутність і місце діагностико-прогностичної роботи з вихованцями ЗІТ наочно можна позначити такою формулою: вивчати, щоб знати; знати, щоб розуміти; розуміти, щоб допомагати. Провідним шляхом реалізації діагностико-прогностичної функції соціально-педагогічної роботи з вихованцями ЗІТ втілюється на практиці у формі цільових соціально-педагогічних програм, являючи собою сукупність багатьох заходів різного змісту.

Загалом прикладом найбільш виваженої цільової соціально-педагогічної програми державно-суспільного рівня може слугувати програма щодо реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, де в основу розв'язання соціально-діагностичних проблем, що існують у системі закладів для дітей-сиріт, покладено прогностичний принцип трансформації ЗІТ у сімейні форми виховання.

Методична модель реалізації комунікативної функції соціально-педагогічної роботи ґрунтується на загальній і педагогічній теорії спілкування [1, 21]. Тому педагогічне спілкування

розглядається як професійне спілкування суб'єкта й об'єкта в освітньо-виховному процесі та поза ним, спрямоване на:

- створення сприятливого психологічного клімату;
- утвердження близьких міжособистісних стосунків, заснованих на вищій ступені спільності думок, інтересів, почуттів;
- встановлення доброзичливої, дружньої атмосфери між суб'єктом і об'єктом, що максимально забезпечує ефективний процес освіти – виховання, інтелектуального і психічного розвитку особистості та зберігає індивідуальність, неповторність своїх особливостей (Ш.Амонашвілі, Є.Ільїн, А.Леонт'єв, С. Лисенкова, В.Сухомлинський).

Завдання педагогічного спілкування як соціально-педагогічного процесу в умовах демократизації та гуманізації освітньо-виховних інститутів і всього суспільства в цілому полягають у забезпеченні належної уваги до особистості дитини як до потенційного носія розумного, духовного, творчого. Таким чином, вихователь на шляху реалізації комунікативної функції допомагає вихованцю не тільки організувати спілкування як простий обмін інформації, але й докладає зусиль, щоб привести його до духовної емоційної взаємодії, яка сприятиме формуванню самосвідомості, гармонії відносин із самим собою, із навколишніми, із соціумом, чим і сприяє успішній соціалізації особистості.

Отже, ЗІТ є центром соціально-педагогічної роботи у вирішенні проблем соціалізації вихованців, так як у його діяльності акумульовано стратегії реалізації соціально-педагогічної діяльності, діалектична єдність яких відображає сутнісні характеристики й інтегрований зміст соціально-педагогічної роботи, а також забезпечує «єднання ЗІТ» із зовнішнім світом.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із вивченням ресурсів ЗІТ як відкритого закладу – центру інноваційної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, а також дослідженням переваг дитячого будинку сімейного типу та прийомної сім'ї.

1. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : АСОПиР, 1995. – 155 с.
2. Филонов Г. Н. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 37–42.
3. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / [под ред. Л.М. Шипицыной]. – СПб, 2003. – 144 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: пути развития / Л. В. Мардахаев, И. А. Липский // Ученые записки: научно-теоретический сборник. – М. : МГСУ, 1996. – С. 55-63.
5. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-эмоциональные проблемы / [под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой]. – СПб., 2000. – 213 с.
6. Олиференко Л. Я. Критерии и показатели отнесения детей к категории нуждающихся в государственной помощи и поддержке / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М., 2002. – 84 с.
7. Технології соціально-педагогічної роботи : Навч. посіб. / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К. : УДЦССМ, 2000. – 240 с.

Замашкина О. Д. Социализация детей-сирот в условиях учреждений интернатного типа средствами социально-педагогической деятельности специалиста.

В статье освещено своеобразие процесса социализации детей-сирот в условиях учреждений интернатного типа; аргументировано, что наиболее педагогически целесообразной организационной формой сопровождения детей-сирот в учреждениях интернатного типа является модель социально-психолого-педагогического сопровождения, которая предусматривает экспертно-прогностическую, диагностическую, содержательно-технологическую, организационно-управленческую и кадровую составляющие.

Ключевые слова: дети-сироты, учреждения интернатного типа, социализация, социально-педагогическая деятельность.

Zamashkina O. D. Socialization of children-orphans in boarding-school establishments by means of social-pedagogical activity of experts.

The article proves, that the most essential organizational form of the maintenance of children-orphans in boarding-school establishments is a model of social-psychological-pedagogical maintenance, which includes expert-prognostic, diagnostic, informative-technological, organizational-administrative and staff-oriented components.

Key words: children-orphans, boarding-school establishments, socialization, social-pedagogical activity.

УДК 378.937

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

В.К.Звекова

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті досліджена проблема оптимізації професійної компетентності майбутніх вчителів під час організації дозвілля з дітьми із обмеженими можливостями; визначені компоненти готовності до професійної діяльності та складової професійної компетентності майбутнього фахівця. Обґрунтовується забезпечення готовності фахівців у системі освіти дітей з обмеженими можливостями до розв'язання сучасних проблем виховання.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній учитель, вихователь, дозвіллева діяльність, діти з обмеженими фізичними можливостями.

Забезпечення потреб дитини, створення умов для її повноцінного особистісного розвитку – один із найважливіших пріоритетів політики кожної держави і моральний обов'язок кожного українського громадянина. Діти-інваліди, перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні в сім'ї, позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя, виявляються непідготовленими до нього у відкритому середовищі. Воно не відповідає їхнім потребам, має бар'єри у спілкуванні. Інвалідність дитини обмежує її участь в активній діяльності. Така дитина відірвана від багатьох подій життя, важливих для її формування як особистості. Це позначається на її баченні самої себе, на адекватності самооцінки. Неадекватна, занижена самооцінка суттєво впливає на поведінку дитини. Її невпевненість у власних силах знижує можливість досягнути успіху. Хвора дитина, внаслідок викликаних нездоров'ям обмежень, вважає себе неповноцінною людиною. Особливе місце в житті дітей з обмеженими фізичними вадами відіграють батьки, вчителі, вихователі. За умов соціально-економічних змін в Україні, відродження національної системи освіти особливого значення набуває формування духовної культури молоді. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується, що одним із пріоритетних напрямків реформування освіти визначається підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку. Цим зумовлено підвищення вимог щодо професійних та особистісних якостей сучасного вчителя. Його статус і роль визначаються професійною підготовленістю, сформованістю його професійно-педагогічних якостей, серед яких уміння організувати позашкільну діяльність учнів посідає особливе місце.

Метою статті є висвітлення проблеми професійної компетентності майбутніх учителів щодо їх готовності до організації дозвіллевої діяльності з дітьми із обмеженими фізичними можливостями.

Забезпечення готовності майбутніх фахівців системи освіти до розв'язання сучасних проблем виховання дітей та учнівської молоді є ключовим питанням реалізації Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, яке тісно пов'язане з реалізацією компетентісного підходу до навчання студентів. На нашу думку, структура професійної компетентності вчителя як вихователя складається з таких видів компетенцій: функціональної (загальнопрофесійні, професійні та спеціальні педагогічні знання й уміння, способи діяльності, що необхідні для успішної реалізації виховних завдань у самостійній діяльності, діагностики і проектування виховного процесу), нормативно-правової (знання основних положень державних нормативно-правових актів, що регулюють функціонування освітньої сфери в Україні, володіння навичками самостійного опрацювання та засвоєння змісту нових документів, які унормовують виховний процес у закладах освіти), соціальної (соціальна відповідальність за результати своєї праці; вміння навчати, розвивати й формувати, доводити, переконувати й аргументувати), комунікативної (уміння встановлювати контакти, узгоджувати свої дії, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, підтримувати діалог, прогнозувати можливі напружені міжособистісні ситуації, не допускати конфліктних ситуацій, уміти вирішувати конфлікти). Найсуттєвішими вимогами до особистості педагога як вихователя є: вихованість (ввічливість, стриманість, тактовність, справедливість, охайність, загальна культура: правова, політична, екологічна, естетична, трудова, мовна тощо), моральна стійкість, високий рівень культури

спілкування, гуманність (доброта, співчутливість, чесність, щирість, привітність, толерантність, володіння своїм психічним станом), вимогливість, енергійність, дисциплінованість, товариськість, ерудованість, об'єктивність, творчість.

Останнім часом набуває актуальності проблема дослідження готовності як складової професійної компетентності. Так, Н.Яременко підкреслює, що готовність і здатність на високому рівні організовувати навчально-виховний процес є компонентами професійної компетентності.

Дослідження освітньо-кваліфікаційних характеристик вчителя (С.Болтівець, Н.Ничкало, С.Ніколаєва, Г.Півняк, Г.Рогова, М.Фіцула) свідчить, що структуру готовності до професійної діяльності складають базові знання з педагогіки, а саме: історичні аспекти виховання й навчання дітей і молоді; сучасні концепції розвитку, виховання й формування особистості, закономірності та умови забезпечення ефективності цих процесів; вплив довкілля на розвиток і виховання особистості дитини; зміст освіти в національній школі; специфіка й компоненти виховної роботи; принципи виховання; напрями виховання; виховання та самовиховання; взаємозв'язок школи, сім'ї, громадськості у вихованні дитини; принципи навчання; завдання, зміст, форми та методи організації навчально-виховного процесу; контроль навчально-пізнавальної діяльності школярів; закономірності вікового, статевого та індивідуального розвитку дитини, їх урахування у навчально-виховному процесі; індивідуалізація та диференціація навчання й виховання; принципи управління освітою; внутрішньошкільне управління.

Одним з найактуальніших питань сьогоденної системи освіти є інтеграція дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі.

Базові знання вчителя з певної навчальної дисципліни відображають такі елементи готовності: теоретичні основи методики викладання навчальної дисципліни; педагогічні й психологічні основи методики; сучасні концепції викладання навчального предмета в загальноосвітній школі; цілі, задачі й засоби навчання предмета в різних класах загальноосвітньої школи; шляхи використання сучасних технічних засобів навчання; концептуальна основа та структура альтернативних підручників; організація процесу навчання; планування процесу навчання, його засади й одиниці.

Такий компонент готовності, як процесуальний (або діяльнісний), передбачає озброєння майбутніх фахівців професійно-педагогічними вміннями, серед яких провідного значення мають вміння планувати й конструювати педагогічну діяльність; встановлювати гуманістичні взаємовідносини з усіма учасниками навчально-виховного процесу; здійснювати педагогічне спілкування, спрямоване на розвиток особистості співрозмовника; діагностувати рівень розумового, морального, емоційно-вольового, фізичного розвитку дітей; застосовувати ефективні засоби навчання, виховання й розвитку залежно від вікових та індивідуальних особливостей дітей; висувувати перспективні задачі розвитку учнів та саморозвитку; досліджувати інноваційний педагогічний досвід; аналізувати свій досвід роботи й рефлексувати результати з наступною оптимізацією навчально-виховного впливу на школярів; забезпечувати власне професійне самозростання й самотворення.

Основними професійно-психологічними вміннями у структурі готовності є такі: аналізувати своєрідність пізнавальних процесів учнів; виявляти їхні індивідуально-психологічні особливості сприйняття, мислення, пам'яті; діагностувати актуальний та перспективний розвиток особистості дитини, виявляти фактори її соціалізації; створювати позитивну мотивацію навчання; формувати позитивне ставлення школярів до навчальної та суспільно-корисної діяльності; вивчати індивідуальні особливості характеру дітей, розробляти психологічні характеристики особистості учня та учнівського колективу; проводити психодіагностичні дослідження; розкривати специфіку впливу навчально-пізнавальної діяльності на розвиток здібностей учнів; здійснювати психолого-педагогічний аналіз уроку й навчально-виховного процесу в цілому; виявляти стан психологічного клімату в педагогічному колективі, причини конфліктів. У дітей з особливими потребами розвиток психічних функцій відхиляється від норми, тому особливо актуальним стає завдання соціальної адаптації під час дозвілля. Розвиток механізмів адаптації у дітей з особливими потребами має свою специфіку. Дефект, що має різну етіологію і різні прояви, негативно позначається на розвитку психіки дитини, її адаптації до сучасного світу. Проте долю особистості вирішує не сам по собі дефект, а його соціальні наслідки.

Індивідуальна та групова робота організовується в позашкільному навчальному закладі для його вихованців і проводиться з використанням різних організаційних форм проведення навчально-виховного процесу: заняття, урок, індивідуальне заняття, фізкультурно-оздоровчі та навчально-тренувальні заняття, практична робота в лабораторіях, майстернях, теплицях, на земельних ділянках, на природі тощо.

Групові заняття можуть організовуватися також у формі екскурсій, експедицій, спортивних, туристських змагань, походів, конкурсів, акцій, виставок тощо.

Індивідуальні заняття можуть організовуватися також у формі навчання гри на музичних інструментах, індивідуальної трюкової, хореографічної, конкурсної підготовки, консультації для слухачів, пошукової роботи в архівах, бібліотеках, музейних сховищах, підготовці до участі в конкурсах, проєктах, програмах дослідницького спрямування.

Систему професійно-методичних умінь представлено вмінням організувати навчання відповідно до принципів науковості, свідомості, активності, наочності, доступності та посильності, міцності, індивідуального підходу; проводити уроки з навчального предмета, враховуючи особливості психічного розвитку школярів; відбирати та організувати навчальний матеріал; розробляти вправи та завдання для активізації самостійної діяльності учнів; формувати в учнів вміння вчитися; впроваджувати інноваційні технології викладання навчального предмета; чітко формувати та розробляти мету, зміст, методи, прийоми, засоби, форми для кожного уроку; забезпечувати розвиток загальної культури учнів, розширювати їхній світогляд; впроваджувати завдання на активізацію творчих здібностей, інтелекту, толерантності, здатності до соціальної взаємодії школярів; забезпечувати професійну спрямованість навчання в старших класах; володіти нетехнічними та технічними засобами навчання; здійснювати всі види контролю; проводити позакласну роботу з навчальної дисципліни (вдосконалювати знання, вміння, збагачувати досвід самостійно-творчої діяльності учнів, враховуючи їхні інтереси, виховувати ініціативність, ентузіазм, прагнення саморозвиватися); здійснювати факультативну роботу; пов'язувати аудиторну й позааудиторну роботу; проводити екскурсії, ігри, конкурси, фестивалі, вечори, предметні олімпіади, прес-конференції, дискусії; організувати гуртки та клуби за інтересами.

Окрім цього, важливим є виховання у майбутніх фахівців світоглядних рис, гуманітарної, природно-наукової, політичної культури, здібності до творчої педагогічної роботи, соціальної активності.

1. Закон України «Про виховання дітей та молоді»: Проект // Освіта України. –2004. – № 72. – 14 вересня – С. 4-6.
2. Кондрашова Л. Формуючий потенціал навчання у вищій педагогічній школі / Л. Кондрашова // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 12-15.
3. Клопота Є. А. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: Метод посіб. / Є. А. Клопота, С. А. Бондаренко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2008. – 114 с.
4. Молчан О. Дозвілля як важливий фактор соціально-культурної реабілітації молодих інвалідів / О. Молчан // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 29-32.
5. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді: Проект // Освіта України. –2004. – № 94. – 3 грудня – С. 6-10.
6. Совершенствование подготовки будущих учителей к руководству классом: Межвузовский сборник трудов. – М.: МОПИ имени Н.К. Крупской, 1987. – 159 с.
7. Трухін І. О. Основи шкільного виховання: Навчальний посібник / І. О. Трухін, О. Т. Шпак. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
8. Яременко Н. В. Самостійна робота студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Дозвіллезнавство»: Навчально-методичний посібник / Н. В. Яременко. – 2-е вид., стереотипне. – Біла Церква, 2003. – 53 с.

Звекова В. К. Пути формирования в высшей школе способности специалиста к организации досуга детей с ограниченными возможностями.

В статье исследована проблема оптимизации профессиональной компетентности будущих учителей во время организации досуга детей с ограниченными возможностями; определены компоненты готовности к профессиональной деятельности и составляющие профессиональной компетентности будущего специалиста. Обосновывается обеспечение готовности специалистов системы образования детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий учитель, воспитатель, досуговая деятельность, дети с ограниченными физическими возможностями.

Zvekova V. K. Ways of forming ability of specialist in higher institutes of learning to organize leisure time of children with with special needs.

The paper investigates the problem of optimizing the professional competence of prospective teachers to organize leisure activities for students with special needs. Such components are defined as the readiness of a prospective specialist for his professional activities.

The key issue is raised as the preparedness of specialists of the educational system to deal with the problems of education of students with special needs and the professional competence of a teacher as an educator.

Key words: Professional competence, prospective teachers, educators, students with special needs.

УДК 378

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Д.Г.Іванова

кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Розглянуто процес розвитку полікультурної освіти в Україні. Досліджено та виокремлено основні тенденції цього процесу в системі вітчизняної вищої освіти. Здійснено моніторинг і систематизацію наукових підходів щодо вивчення проблем полікультурної освіти у вищих навчальних закладах. Визначено провідні ідеї, напрями та умови ефективності полікультурної освіти як важливої складової професійної підготовки сучасного фахівця.

Ключові слова: полікультурна освіта, національні меншини, етнос.

Становлення української державності, створення світоглядних засад громадянського демократичного суспільства, економічна, культурна й комунікативна інтеграція України в європейське та світове співтовариство потребують якісно нової освітньої філософії для створення й існування суспільства в нових історичних реаліях. Сьогодні українське суспільство переживає перехідний період до цінностей нової епохи. Єдиний освітній простір Європи є пріоритетом, який може визначити й національну освітню стратегію України. В більшості країн Європейського Союзу спостерігається посилення уваги науковців до дослідження полікультурності в освіті; відбуваються процеси пошуку шляхів удосконалення системи вищої освіти з урахуванням рівноправного співіснування різних культур, високої культури міжнародних взаємовідносин, а також підвищення полікультурної освіченості молоді.

Зростання полікультурної освіти сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості населення, перешкоджає етнокультурній ізоляції від інших країн і народів. Саме тому ця проблема останніми роками як ніколи набула в Україні особливої актуальності. Якісна вища освіта постає фундаментом та однією з основних умов конкурентного стратегічного розвитку суспільства. З огляду на це одним із основних напрямів удосконалення професійної підготовки фахівців освітньої сфери є полікультурна освіта.

Проблему полікультурної освіти у другій половині ХХ століття розглядали у своїх працях зарубіжні та українські науковці: Д.Бенкс, З.Гасанов, Л.Голік, Г.Дмитрієв, Т.Клинченко, Г.Левченко, В.Матіс, В.Міллер, С.Наушабаєва, С.Нієто, В.Подобєд, Т.Рюлькер, М.Хінт. Зокрема, теоретико-методологічні засади полікультурної освіти розробляли Р.Агадуллін, Л.Гончаренко, О.Гуренко; історію розвитку полікультурної освіти в Україні проаналізовано в працях Е.Ананьян, В.Кузьменка, Г.Розлуцької. Полікультурний контекст неперервної професійної освіти висвітлено в студіях О.Котенко, С.Сисоєвої, І.Соколової, О.Сухомлинської, Н.Якси. У педагогічних працях О.Алексєєвої, І.Лощенової, Н.Миропольської, А.Солодкої обґрунтовано особливості полікультурного виховання. Вітчизняними дослідниками (Я.Гулецька, О.Ковальчук, О.Мілютіна, Л.Пуховська) також проаналізовано зарубіжний досвід полікультурної та міжкультурної освіти.

Важливого значення набувають наукові положення сучасної педагогічної науки щодо тенденцій розвитку полікультурної освіти в Україні (Л. А.Гончаренко, В.В.Кузьменко, Н.В.Якса); компетентісного підходу до полікультурної освіти (І.Ф.Лощенова, І.В.Соколова, Л.Л.Хоружа), розвитку вищої професійної освіти на засадах полікультурності (А.В.Василук, А.В.Каплун, Г.Ю.Ніколаї, В.Р.Пасічник, С.О.Сисоєва).

Мета статті – окреслити проблеми, завдання і знайти шляхи їх вирішення щодо удосконалення змісту й методів виховання в системі вищої освіти України (полікультурний аспект), визначити провідні ідеї, напрями та умови ефективності полікультурної освіти як важливої складової професійної підготовки сучасного фахівця соціономічної сфери.

Свої витоки полікультурна освіта бере з часів, коли педагогіка ще не виокремилася в самостійну науку, з доби, коли стародавні філософи – Сократ, Платон, Аристотель – заснували ідеї гуманізму. Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці на початку 60-х років ХХ століття. Інтерес до полікультурного виховання був

обумовлений поширенням міжнародного співробітництва, посиленням боротьби етнічних і расових меншин за свої права у співтовариствах з поліетнічним складом.

На міжнародному рівні процес упровадження полікультурної освіти координують різноманітні форуми й організації: ЮНЕСКО, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти тощо. Правовий аспект полікультурної освіти в нашій країні базується на законодавчих актах і документах: Конституції України, 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», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013), інших чинних документах, а також міжнародно-правових актах, ратифікованих Верховною Радою України. Ці документи наголошують на необхідності вивчення кожною людиною і національної культури народів, котрі мешкають на території України, й світової культури.

Наразі для врахування освітніх потреб в Україні формується мережа загальноосвітніх шкіл з навчанням мовами національних меншин. Працюють 104 школи з румунською мовою навчання, 64 – з угорською, 5 – з єврейською, 3 – з польською, 2 – з кримськотатарською. В цілому викладання мовами національних меншин здійснюється у 15 % шкіл України. Крім того, 2339 або 11 % шкіл є двомовними: однією з мов викладання в них є українська, іншою – мова національної меншини. В загальноосвітніх школах працюють також факультативи та гуртки, в яких вивчають рідну мову близько 170 тис. дітей, збільшилась кількість недільних шкіл, де навчається близько 7 тис. дітей [1].

На сьогоднішній день в Україні існує ряд національних організацій та осередків, що займаються поширенням полікультурної освіти в країні, серед них: Державний комітет у справах національностей та релігій, Державний комітет у справах національностей та міграції, Рада представників громадських об'єднань, Рада представників кримськотатарського народу, Румунська спільнота в Україні, Товариство ромів України і т.д.

Водночас в українському суспільстві дедалі відчутнішою стає дисгармонія інтелектуального й морального розвитку людей, зумовлена соціально-економічними негараздами перехідного періоду становлення України як незалежної держави. Тому необхідна активізація зусиль освіти, науки, культури щодо духовного, психічного, фізичного розвитку суспільства загалом і кожної людини зокрема. Питання виховання особистості здобувають особливу актуальність і можуть бути вирішені педагогами, котрі осмислили цю проблему через світовий досвід полікультуралізму з обліком теоретичних і практичних розробок щодо цієї проблематики вітчизняних і зарубіжних дослідників (Є.Барбіна, Дж.Бенкс, Ю.Белогуров, В.Біблер, І.Васютенкова, О.Джуринський, В.Калінін, М.Кузьмін, В.Макаєв, З.Малькова, Л.Супрунова та інші).

Термін «полікультурна освіта» є калькою від сформованого в західній інтелектуальній культурі в 70-х роках ХХ століття поняття «multicultural education». Перші спроби дати визначення цьому поняттю містяться в Міжнародному педагогічному словнику, який було видано у Лондоні в 1977 році, де полікультурна освіта подається як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. У 90-х роках ХХ століття в Міжнародній енциклопедії освіти термін «multicultural education» протрактовано як «педагогічний процес, у якому подано дві і більше культури, які відрізняються за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою» [2].

Українські дослідники вказують на те, що багатокультурна освіта і виховання не повинні заперечувати національній, а мають розглядатися разом як складові єдиного процесу. На їх думку, таке поєднання сприятиме глибокому засвоєнню та розумінню і національних, і загальнолюдських моральних цінностей. Сучасний український учений В.Вікторов стверджує: «Створення в Україні нового суспільства має проходити на засадах різновекторності, толерування полікультурності, відходу від будь-яких монополій, але зі збереженням іманентних для українця ознак духовно-морального плану» [3, 18].

Вітчизняна полікультурна педагогіка є порівняно молодого галуззю наукового знання, що перебуває на стадії становлення. Однак зростання потреби у вихованні особистості, яка з повагою ставиться до свого етнічного коріння й водночас позбавлена національної обмеженості, збігається з аналогічними проблемами у світовому освітньому процесі.

На сьогодні полікультуралізм трактується як демократична концепція культури й освіти, що проголошує пріоритет прав людини в культурному і громадському житті, рівність націй і культурних моделей, неприпустимість расизму й шовінізму в державній політиці [4].

В.Болгарина та І.Лощенова подають такий погляд на полікультурну освіту: «...така освіта, для якої ключовими поняттями є культура як вселюдське явище; це засіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток» [5, 15].

На нашу думку, головне завдання сучасного виховання молодого покоління полягає не в бездумному прийнятті західних стандартів освіти, котре нерідко передбачає руйнування українських освітніх стандартів національної школи й традицій української етнопедагогіки, а створення нової навчально-виховної системи (виходячи із психофізичних особливостей вікової педагогіки), яка передбачає: вивчення етногенетичної структури української нації; більш глибоку реалізацію виховного та розвивального потенціалу педагогічних ідей за рахунок оновлення освітніх стандартів і модернізації змісту освіти в умовах полікультурного, поліконфесійного та поліетнічного соціального простору України; адаптацію генетичної культурної спадщини й інтеграцію української нації у світове та європейське співтовариство; усвідомлення своєї значимості й виховання у молоді гордості за своє національне коріння; втілення у життя завдяки засобам масової інформації навчально-методичного матеріалу, ідеології взаємної поваги народів України один до одного; виховання толерантності й терпимості в міжособистісних стосунках; формування громадянської позиції молоді в умовах полікультурного середовища, національної психології приналежності до єдиної великої нації, її гідне представлення на карті світу.

Оскільки орієнтація на загальнокультурний розвиток є однією з пріоритетних позицій національної системи освіти, підготовка фахівця соціономічної сфери повинна спрямовуватись на формування педагога як «людини культури», здатної до спілкування та плідної співпраці з людьми різних національностей, віросповідань і культур, до світового споглядання в умовах культурного й національного плюралізму, гуманістичних і демократичних цінностей.

Важливим у полікультурній освіті є розуміння культури особистості як цілі та фактора освіти. На основі цього в більшості сучасних педагогічних досліджень мова йде не про формування окремих професійних якостей і властивостей особистості з певними властивостями, що суперечить закономірностям її розвитку, а про створення умов, що потребують повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій людини. При цьому відбувається і реформування традиційної знанневої моделі освіти, яка в умовах реалізації нової парадигми розглядається як складова частина культурологічної підготовки фахівця, перетворюючись із його мети у засоби.

Зазначимо, що полікультурна освіта – порівняно нова галузь педагогічного знання, яка привертає увагу не тільки спеціалістів, але й широке коло громадськості, оскільки є досить адекватною педагогічною реакцією на такі гострі проблеми, як розвиток процесів глобалізації у сучасному світі, міжособистісні, міжгрупові та міжетнічні конфлікти, дискримінаційні явища, класові, політичні та релігійні антагонізми. Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки й освітньої практики зумовлений самою суттю процесів демократизації та гуманізації соціального життя, прагненням створити суспільство, в якому культивуються шанобливе ставлення до особистості, захист гідності й права кожної людини.

Досягнення даних цілей через освіту можливе за умови надання полікультурності статусу одного з важливих дидактичних принципів поряд із такими, як науковість, системність, послідовність, зв'язок навчання із життям тощо. Дидактичний принцип полікультурності буде ефективним лише в тому випадку, якщо він пронизуватиме всю методику викладання. Ці питання вимагають детальної теоретичної і прикладної розробки.

Провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні й змістові науково-методичні засади освіти, формується педагогічне мислення і професіоналізм майбутнього фахівця освітньої сфери. В умовах глобалізації це питання набуває актуальності, адже суспільство необхідно забезпечити фахівцями, здатними всебічно оволодіти обраною професією, новітніми способами сприймання і передачі інформації, бути конкурентоспроможними на динамічному ринку праці.

Цілі педагогічної діяльності соціального педагога, вчителя, вихователя дошкільного навчального закладу поліфункціональні, внаслідок чого педагогічні завдання мають

комплексний характер. Вони не можуть бути вирішені тільки засобами педагогіки, психології або за допомогою приватних методик. Це має бути своєрідний синтез знань із різних галузей. Сучасний викладач вищого навчального закладу цей синтез здійснює, розробляючи конкретні програми підготовки спеціалістів високого рівня, аналізуючи рівень їх готовності до засвоєння знань, стимулюючи й активізуючи їх навчальну діяльність при проведенні діагностики вивченого тощо.

Таким чином, проблема розвитку полікультурної освіти належить до ряду тих педагогічних проблем, які з плином часу не втрачають своєї актуальності. Вища освіта перебуває в процесі трансформаційних змін у зв'язку зі зміною ролі освіти в суспільстві, перетворенням її у важливу умову та показник конкурентоспроможності країни, у зв'язку з об'єктивною необхідністю конвергенції та духовною інтеграцією людських спільнот, подоланням розрізненості в ментальній несумісності. Освіта має безпосередній вплив на становлення особистості і, таким чином, може допомогти суспільству сформувати в молоді толерантне ставлення до представників інших культур.

Освіта визначає особистісні якості окремих індивідумів, зокрема викладачів вищих навчальних закладів, а також груп, їх знання, уміння та навички, світоглядні й поведінкові пріоритети, як наслідок – економічний, моральний і духовний потенціал суспільства. Тому вищі навчальні заклади є однією з основних структур, яка може взяти на себе цю функцію.

Незважаючи на очевидну актуальність означеного підходу, вищі навчальні заклади слабко орієнтовані на діалог культур. Полікультурна освіта залишається на периферії педагогічної освіти. Існує необхідність інтенсифікації наукових досліджень щодо полікультурної освіти, а також відповідна стратегія безперервної освіти вчителя, у тому числі в системі післядипломної освіти. Саме від рівня полікультурної грамотності педагогів залежить дієвість напрямку, адже саме в усебічному урахуванні культурних і виховних інтересів різних національностей та етнічних груп бачиться основна мета полікультурної освіти. Це особливо важливо в умовах багатонаціонального суспільства, соціальна стабільність якого залежить від пріоритету педагогіки полікультурності й толерантності.

1. Кузьменко В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи / В. Кузьменко, Л. Гарченко. – Херсон : РІПО, 2006. – 197 с.
2. Енциклопедія освіти / [за ред. Кременя В.Г.]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Вікторов В. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 17-22.
4. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования / И. В. Васютенкова // Образование в эпоху перемен. Сборник научных трудов. Выпуск 2 / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб. : ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
5. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 14-18.

Иванова Д. Г. Современные тенденции развития поликультурного образования в высшей школе Украины.

Рассмотрен процесс развития поликультурного образования в Украине. Исследованы и выделены основные тенденции данного процесса в системе отечественного высшего образования. Осуществлен мониторинг и систематизация научных подходов к изучению проблем поликультурного образования в высших учебных заведениях. Определены ведущие идеи, направления и условия эффективности поликультурного образования как важной составляющей профессиональной подготовки современного специалиста.

Ключевые слова: поликультурное образование, национальные меньшинства, этнос.

Ivanova D. G. The Modern Trends of Multicultural Education Development in Higher School of Ukraine.

The process of multicultural education development in Ukraine has been studied. The main trends of this process in the system of national higher education have been investigated and singled out. The scientific approaches to the study of the problems of multicultural education in higher educational institutions have been monitored and systematized. The leading ideas, trends and conditions of the effectiveness of the multicultural education as an important component of the training of a contemporary specialist are definitely.

Key words: multicultural education, national minorities, ethnos.

УДК 378

СТРУКТУРНА СВОЄРІДНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ЗАРУБІЖНИХ ВИШАХ

В.О.Кирилів

*кандидат педагогічних наук,**Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

У статті розглядаються структура, зміст, особливості професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах Німеччини, Ізраїлю, Великої Британії, Франції та інших країн світу. Встановлено, що у більшості провідних країн упроваджується треступенева модель організації професійного навчання, яка складається з трьох самостійних взаємопов'язаних циклів. Кожен цикл розглядається як певний завершений рівень вищої освіти й завершується отриманням відповідного диплома або свідоцтва.

Ключові слова: *професійна підготовка, студент, університет, зміст, форми, методи.*

Сучасний етап розвитку України є епохою глобального реформування, спрямованого на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір. Так, одним із важливих напрямів реформування національної системи освіти є розробка та впровадження нових підходів до професійної підготовки студентської молоді.

У зв'язку із необхідністю виконання завдань, визначених у Національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про вищу освіту», реформування системи вищої освіти в Україні має проходити з урахуванням ґрунтовного вивчення, переосмислення та творчого використання педагогічно цінного досвіду зарубіжних країн.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури свідчить про те, що питання професійної підготовки фахівців знаходилося і залишається в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, філософів. З'ясовано, що загальними теоретичними питаннями з означеної проблеми займалися такі вітчизняні науковці, як: В.Бутенко, І.Зязюн, С.Вітвицька, В.Гриньова, В.Кремень, І.Прокопенко, А.Троцько та ін. Історичний аспект проблеми змісту професійної підготовки студентів ВНЗ розглядали Л.Ваховський, Л.Задорожна, С.Золотухіна, І.Петухова, О.Пташний та ін.

Мета статті – проаналізувати сучасну структуру, зміст, особливості професійної підготовки фахівців в університетах провідних країн світу.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних праць дозволяє стверджувати, що університетська система провідних країн світу (зокрема, США, Великобританії) складається з багатопротиповних університетів і (більш престижних) дослідницьких. Варто підкреслити, що вищі навчальні заклади можуть претендувати на статус багатопротиповного університету тільки в тому випадку, коли зможуть забезпечити навчання у магістратурі, а в дослідницьких університетах ще й за докторськими програмами.

Університет повинен забезпечити різнорівневу підготовку висококваліфікованих спеціалістів у галузі мистецтва, природознавства, суспільних наук, юриспруденції, медицини, інженерії на базі міцного матеріального підґрунтя та ретельно дібраного професорсько-викладацького складу. Викладацьку роботу ведуть «повні» професори, молодші професори (доценти, асистенти професори та інструктори (викладачі)). Професори й викладачі університетів повинні бути справжніми майстрами своєї справи, досконало володіти педагогічною технікою, виявляти постійний інтерес до дослідницької діяльності й широко публікуватися у різноманітних виданнях. Якщо навчальний заклад відповідає всім цим критеріям, то це вже мультиуніверситет з кількома корпусами й коледжами.

Доцільно також звернути увагу на те, що вплив федеральної влади на вищу школу в провідних країнах світу є визначальним, оскільки фінансовий важіль знаходиться в її руках. Цей вплив здійснюється не через відомство освіти, а через інші урядові агентства. Так, за останні роки у США майже 60 % коштів, витрачених вищими навчальними закладами на науково-дослідну роботу, надходять від федерального уряду у вигляді замовлень, договорів, контрактів.

У більшості провідних країн світу впроваджується триступенева модель організації стаціонарного післясереднього навчання, яка складається з трьох самостійних взаємопов'язаних циклів навчання. Кожен цикл розглядається як певний завершений рівень вищої освіти й завершується отриманням відповідного диплома або свідоцтва.

Перший цикл (як правило двохрічний) закріплює загальноосвітні знання й закладає основи підготовки кваліфікованого фахівця.

Другий цикл дає завершену вищу освіту за певним фахом (інженер, психолог, юрист тощо). Після двох-трьох років навчання студент отримує ступінь бакалавра. Для отримання ступеня бакалавра, наприклад, у США студенти повинні прослухати певну кількість лекційних годин і скласти екзамен. Маючи цей ступінь, можна вже розраховувати на певну посаду в інженерно-технічній ланці, у керівному складі середнього рівня приватної чи державної фірми, на промисловому виробництві або відкрити власну приватну практику (для медиків, юристів).

Для переважної більшості спеціальностей ступінь магістра відкриває значно більші можливості. Наприклад, диплом бакалавра медицини дає право працювати у клініці або мати невелику приватну практику. Але для того щоб очолити відділення у будь-якій лікарні або навіть цілу клініку, необхідно мати диплом магістра.

У США отримати ступінь магістра можна в будь-якому із 200 американських університетів, що мають найрізноманітніші програми. В окремих університетах вимагається знання іноземної мови. Бажаючі отримати ступінь магістра навчаються ще один-два роки, складають екзамен з дисциплін підвищеного рівня і подають дисертацію, яку можна порівняти з дипломною роботою випускника ВНЗ України. Як свідчать статистичні дані, ступінь магістра щорічно отримують близько 44 000 молодших спеціалістів, серед яких 17 000 приїждить із інших держав.

У провідних країнах світу існує два принципово різних типи програм, що дають право отримати ступінь магістра: навчальні та дослідницькі. Навчальні програми будуються за принципом, який сьогодні використовується на останніх курсах в українських ВНЗ (перелік обов'язкових предметів, за якими читається лекційний курс). Студенти обирають за власним бажанням ще декілька лекційних дисциплін. Також студенти відвідують семінарські та практичні заняття, пишуть курсові роботи, складають екзамен. Потім студент та його науковий керівник обирають тему для підсумкового дослідницького проекту (дипломного).

Згідно з дослідницькою програмою необхідно впродовж року виконати самостійний дослідницький проект та отримати ступінь магістра наук, мистецтв. Бажаючим отримати ступінь магістра філософії необхідно навчатися два роки.

Варто звернути увагу на те, що студенти провідних країн світу проходять різний шлях для отримання магістерського ступеня. Так, у Великобританії шлях до магістра є більш тривалим, бо ступінь магістра мало розповсюджений і присвоюється тільки тим, хто не зміг закінчити докторську підготовку з повної програми. Для отримання звання магістра японський студент повинен закінчити 2-х річну освіту, подати магістерську дисертацію й захистити її на позитивну оцінку, а також скласти екзамен зі спеціальності.

Доцільно звернути увагу й на те, що в останні роки у багатьох ВНЗ провідних країн світу, особливо приватних, з'явилися магістерські програми англійською мовою, які орієнтовані на іноземних громадян і розраховані на 1-2 роки навчання.

Найвищим етапом підготовки висококваліфікованих фахівців є докторські програми, орієнтовані на чітко спеціалізоване навчання і самостійне наукове дослідження, що, приблизно, відповідає рівню кандидатської дисертації в Україні.

Навчання на третьому циклі передбачає складання екзаменів, стажування за фахом, друк публікацій у наукових виданнях, написання дисертаційної роботи, що дає право на присвоєння ступеня доктора наук. Упродовж перших двох років більшість претендентів на докторський ступінь навчається в аудиторіях і відвідує семінарські заняття. Протягом, як мінімум, одного року студенти проводять своє дослідження й пишуть дисертацію.

Варто підкреслити, що єдиних вимог до вступників у докторантуру в провідних країнах світу не існує. Так, наприклад, до докторантури у США, як правило, приймають осіб, які мають ступінь магістра, хоча в окремих університетах достатнім є й ступінь бакалавра. Для отримання ступеня доктора може потребуватися від 3-х років. Для іноземних студентів ця програма займає п'ять або шість років.

У Великій Британії ступінь доктора філософії присуджується за тими спеціальностями, за якими відбувається підготовка в університеті впродовж двох-трьох років. Потім подається дисертація (інколи складаються іспити). Університети також мають право присвоювати ступені докторів наук. Їх надають магістрам гуманітарних і природничих наук, докторам філософії на основі поданої дисертації або за сукупністю робіт.

Вищі вимоги до здобуття ступеня доктора наук висуваються в Японії. Так, на ступінь доктора наук може претендувати випускник докторантури. У Японії, на відміну від інших країн світу, навчання в докторантурі передбачає 5 років. Кандидат у доктори наук повинен володіти двома іноземними мовами, подати план дослідної роботи, скласти усний екзамен зі спеціальності та інші види рубіжного контролю. Варто також звернути увагу на те, що дисертація здобувача ступеня доктора наук повинна бути опублікована за рік до захисту. Потім з метою оцінювання наукового рівня поданої дисертації спеціальна комісія проводить заключний іспит.

Як свідчать праці вчених, у Японії сконцентрована найбільша кількість науковців, а саме: на 10 000 жителів нараховується 85 учених та інженерів, у США – 80, Німеччині та Франції – 62, Канаді – 54, Великій Британії – 53, Італії – 35 [5]

В Австрії існує ще й така найвища кваліфікація, як габілітований доктор, для здобуття якої потрібно напружено працювати над дисертацією впродовж 5-10 років.

У Німеччині існує один учений ступінь – доктора наук, який присвоюється після захисту й повної публікації результатів дисертації. Правом створення вчених рад і присудження наукових ступенів у цій країні користуються виключно університети.

Цікава практика, як відзначає М.Дреерман, щодо надання навчальним закладам статусу вищих і здійснення контролю за присвоєнням наукових ступенів існує в Ізраїлі. Так, органом, який відповідає за якість освіти та присудження ступенів, є Рада з вищої освіти. До її складу входять Міністр освіти та культури Ізраїлю й близько 24 членів, персонально призначених президентом. 2/3 членів Ради є дійсними членами Академії наук.

Навчання на першу педагогічну ступінь – бакалавр – в Ізраїлі, як і в переважній більшості країн світу, передбачає декілька типів програм:

1) вивчення студентами дисциплін за двома спеціальностями (навчання на двох відділеннях);

2) один головний напрям занять і загальна програма навчання – головний наголос робиться на задіяності в одному із відділень. Студенти також вивчають ряд курсів, які пропонуються факультетами гуманітарних, суспільних і природних наук;

3) тільки головний напрям занять – обов'язкові заняття сконцентровані на одному відділенні, а додаткові курси студентами слухаються на інших відділеннях. Програми третього типу існують не на всіх відділеннях, і брати участь у них можна, починаючи тільки з другого року навчання.

Другий академічний ступінь – магістр – надається після наступних 2-3-х років навчання. Мета навчання на ступінь магістра полягає в тому, щоб дати студентам глибокі знання в конкретній галузі і сприяти розвитку їхніх дослідницьких здібностей. Умови запису на другий науковий ступінь розрізняються в залежності від навчального закладу, але, як правило, передбачають завершення навчання на першому ступені з високими показниками (не нижче ніж «добре»).

Наприклад, при вступі на другий ступінь в університеті ім. Д.Бен-Гуріона (Ізраїль), розглядаються оцінки, які отримані на попередньому етапі навчання, а також рекомендації компетентних спеціалістів, і в переважній більшості випадків, – оцінки, отримані на спеціальному екзамені. На багатьох відділах університету пропонується два напрями підготовки. Один передбачає подання магістерської дисертації і роботу над докторською, а другий – не вимагає магістерської дисертації і призначений для студентів, які не бажають продовжувати навчання на ступінь доктора.

У програмі докторантури головна увага приділяється підготовці оригінальної наукової дисертації, яка повинна зробити вагомий внесок у розвиток науки. Вступники до докторантури повинні мати ступінь магістра, який присуджено одним із визнаних університетів Ізраїлю, із середньою оцінкою за магістерський курс не нижче, ніж «добре», а також оцінкою «дуже добре» за захищену роботу.

Програма навчання на ступінь доктора розрахована як мінімум на два роки після отримання диплома магістра. Протягом усього курсу навчання докторант регулярно зустрічається зі своїм науковим керівником, надає письмові звіти про виконану роботу й читає лекції учасникам дослідницького семінару. Мета проведення докторського дослідження полягає в тому, щоб підготувати оригінальну роботу теоретичного або експериментального характеру. Докторант повинен продемонструвати, що він володіє якостями, необхідними для дослідної роботи: ініціативністю, глибиною знань, здоровим глуздом і старанністю.

Дисертацію оцінюють три особи, однією з яких є науковий керівник. Письмовий звіт, представлений комісією, є підставою для прийняття рішення про присвоєння докторського ступеня.

Доцільно також підкреслити, що в межах програм навчання на докторську ступінь можна обрати звичайний або прискорений варіант. Звичайний варіант – для тих, хто успішно завершив навчання на ступінь магістра й захистив дисертацію. Прискорений варіант – для студентів, які закінчили навчання на першому щаблі з відзнакою. Впродовж першого року такий претендент бере участь в аудиторних заняттях і семінарах докторантів, після чого приймається остаточне рішення про зарахування його до докторантури [2].

Отже, зарубіжна вища школа здійснює тріступеневу підготовку фахівців за різними програмами, готує бакалаврів, магістрів і докторів наук. Зокрема, у США щорічно випускаються близько 80 % бакалаврів, 20 % магістрів, 3 % докторів наук. До перспективної тематики подальшого наукового пошуку можна віднести питання порівняльного аналізу професійної підготовки фахівців в Україні та країнах Західної Європи.

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька // Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – С. 252-282.
2. Дреерман М. Г. Становление и развитие высшего педагогического образования в Израиле / М. Г. Дреерман // дисс. ... канд. пед. наук. – Ялта, 2007 – 307 с.
3. Литовченко О. Соціалізація особистості в європейському контексті / О. Литовченко // Шлях освіти – № 4. – 2001. – С. 22-26.
4. Ткачова Н. О. Сучасний стан освіти в розвинених країнах світу / Н. О. Ткачова: Навчальний посібник. – Харків : Константа, 2004. – С. 9-96.
5. Штефан Л. А. Тенденції розвитку педагогіки вищої школи в зарубіжних країнах / Л. А. Штефан // Лекції з педагогіки вищої школи. – Харків : «ОВС», 2010. – С. 446-480.

Кирилива В. О. Структурное своеобразие профессиональной подготовки студентов в зарубежных высших.

В статье рассматриваются структура, содержание, особенности профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях Германии, Израиля, Великобритании, Франции и других стран мира. Установлено, что в большинстве ведущих стран используется трехступенчатая модель организации профессионального обучения, которая состоит из трех самостоятельных взаимосвязанных циклов. Каждый цикл рассматривается как определенный законченный уровень высшего образования и заканчивается получением определенного диплома или свидетельства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, студент, университет, содержание, формы, методы.

Kyrylyva V. O. Structural peculiarities of the professional training of students in foreign institutes of higher education.

The article deals with the structure, contents, peculiarities of the professional training of students in higher educational institutions of Germany, Israel, Great Britain, France and other countries of the world. It is found that most of the leading countries of the world use the three-stage model of the organization of professional education, which consists of three separate interconnected cycles. Each cycle is considered as a certain accomplished level of higher education and finishes with receiving the degree (diploma) or a certificate.

Key words: professional preparation, student, University, content, forms, methods.

УДК 378.091.33

**РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ
ЯК ЧИННИК ПРОДУКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДА**

Н.В.Кічук

*доктор педагогічних наук, професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті розглянуто один із підходів до розв'язання проблеми вдосконалення професійної самоефективності фахівця-логопеда – через підвищення його компетентності щодо використання ресурсів розвивального середовища дошкільного закладу освіти. Доведено важливість розвивальної спрямованості середовища дошкільного закладу освіти, в якому перебуває дитина-логопед.

Ключові слова: дошкільний заклад освіти, розвивальне середовище, логопед.

Першочерговою цінністю дошкільної освіти є дитина. Оскільки саме спілкуванню психолого-педагогічна наука надає особливого значення серед самостійних видів діяльності дитини через те, що саме воно визначає ступінь її зрілості як суб'єкта життєдіяльності (Д.Ельконін, О.Запорожець, М.Лісіна, І.Луценко), то важко переоцінити здатність дитини до комунікативно-мовленнєвої взаємодії з однолітками та дорослими. Натомість і фахівці, й батьківська громада єдині у визнанні такої негативної сучасної тенденції: щорічно збільшується кількість дітей із різними порушеннями мови (алалія, афазія, дизартрія, дислалія, дисграфія, ринолалія, дислексія, заїкання, брадилалія й техілалія, афонія, дисфонія, фонастенія). Різноманітність порушень обумовлена різними причинами і має різні вияви (порушення ритму, темпу і плавності мови, порушення голосу тощо), однак загально визнаною є потреба у подоланні та запобіганні цим порушенням мови вже на етапах раннього й дошкільного дитинства. Ось чому особливої актуальності та значущості набуває результативна професійна діяльність логопеда саме дошкільного закладу освіти.

Причому особистісно-професійна роль такого фахівця-логопеда зростає попри низку наявних спеціальних шкіл і дошкільних закладів для дітей з порушеннями мовлення, логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах, логопедичних кабінетів при поліклініках та у стаціонар-відділеннях при лікарнях і психоневрологічних диспансерах. Річ у тім, що саме логопед є вирішальним фактором своєчасного і компетентного втручання у мовну недостатність. Навіть не аналізуючи причини появи проблеми (наприклад, для дітей-алаліків, у яких має місце відсутність або обмеженість мови внаслідок ураження мовних ділянок великих півкуль головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому післяродовому періоді розвитку), «знання в дії», об'єднані з відповідальним ставленням і певним досвідом логопеда мають неабияке значення.

Слід зауважити, що з огляду на актуалізацію спеціального пропедевтичного та суто корекційного втручання фахівця та своєчасного розв'язання ним локальної проблеми порушення мови у дитини, останнім часом урізноманітнюються види як державних (зокрема, спеціалізована логопедична школа-інтернат № 10 м. Білгород-Дністровський, Одещина), так і приватних (наприклад, Інститут-клініка відновлення і розвитку мовлення у дітей і дорослих, м. Одеса) установ.

Згідно зі стандартом як складовою галузевого компонента державних стандартів вищої освіти, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки бакалавра за напрямом «Корекційна освіта (Логопедія)», як відомо, чітко окреслено й об'єкти, цілі освітньої та професійної підготовки студентів у вишах і кваліфікація фахівців – дефектолог-вихователь шкільних, дошкільних та соціально-реабілітаційних закладів для осіб з розладами мовлення. Звісно, головний акцент у процесі навчання майбутнього фахівця у вищій школі робиться на оволодіння методами і прийомами корекційного впливу на дітей-логопедів; здатності самому відбирати мовленнєвий матеріал, спеціальні ігри та вправи; спроможності надавати консультації батькам; готовності проводити розваги у межах дозвілля дітей, які мають особливості психофізичного розвитку. Натомість такий аспект його професійного становлення як здатність збагачувати і використовувати розвивальне середовище з метою цілісного сприймання умов діяльності конкурентоздатного логопеда-практика здебільшого розглядається як «бажаний». Як

засвідчує перспективний педагогічний досвід корекційно-виховного процесу, в такому ж сенсі нерідко оцінюється й співпраця логопеда з вихователями логопедичних груп; а це теж ресурс спрямування педагогічних зусиль на збагачення розвивального середовища освітньо-реабілітаційного закладу.

Реалії сьогодення актуалізують проблему створення у дошкільному закладі освіти «особистісно-центрованої території розвитку» кожної дитини, незалежно від наявних у неї вад, у тому числі й мовлення. Йдеться насамперед про якісні характеристики середовища як джерела знань, збагачення життєвих компетентностей дитини, її повноцінного розвитку попри своєрідність такої інституції соціалізації, яким є дошкільний заклад освіти.

Як уважають фундатори вітчизняної дошкільної педагогіки (А.М.Богущ, Н.Б.Гонтаровська, К.Л.Крутій, Т.І.Поніманська та ін.), набуття середовищем освітньо-розвивальних ознак є принципово важливим завданням, а відтак пріоритетним напрямком реформування дошкільної освіти, оскільки у такий спосіб передшкільна освіта дитини стає «зв'язувальним ланцюжком» між дошкільною і початковою освітою.

Зауважимо, що проблемні питання «середовищного підходу» перебувають у полі зору сучасних дослідників. Як відомо, ще педагоги-класики звертали увагу на феноменологію середовища. Йдеться про «педагогіку середовища» С.Т.Шацького, «суспільне середовище дитини» П.П.Блонського, «довкілля» А.С.Макаренка, «гуманістичне середовище» В.О.Сухомлинського.

Принагідно зауважимо, що у науковий обіг уперше введено поняття «середовищний підхід» А.Хуторським. Нині ж досить широко у науковій літературі воно застосовується як синонім поняття «простір», «аура» і здебільшого пов'язується із впливовістю оточення на збагачення індивідуалізованих ресурсів розвитку. В цьому ракурсі привертають увагу спеціальні дослідження (Г.Беляєв, А.Панова, В.Ясвін), де констатуються, зокрема, такі вектори впливу просторово-предметного оточення особистості, як випереджувальний розвиток сукупності відносин, як специфічний засіб соціалізації, як «субстрат індивідуалізованої діяльності», що створює передумови «переходу» до життєвих ситуацій; лише спеціально організована людська діяльність (наприклад, педагогів-вихователів, логопедів-фахівців закладу освіти) спроможна такий простір сформувати за критеріями психолого-педагогічних домінант впливу на дитину [1]. Отже, йдеться про «внутрішні й приховані» закони відтворення й підтримки (Б.Коротяєв, В.Курило) дитини, зокрема дошкільного закладу освіти.

Феноменологія середовища є предметом дослідницької уваги і зарубіжних учених. Так, чеський психолог Черноушек М.А. виокремлює певні ознаки середовища, з-поміж яких називає, по-перше, відсутність часових і просторових меж; по-друге, вплив на всі почуття особистості одночасно; по-третє, містить головну й вторинну інформацію; по-четверте, має зв'язок із діяльністю; по-п'яте, крім фізичних, характеризується ще й психологічними особливостями та символічним значенням [2, 57].

Аналізуючи проблематику необхідних і достатніх якісних характеристик простору сучасного дошкільного закладу освіти, наприклад, К.Крутій зазначає про таке: комплекс та ієрархія внутрішніх завдань, які навчальний заклад вважає для себе першочерговими, й визначають зовнішні з них, тобто ті, що доступні спостереженню і фіксації, а відтак віддзеркалюються у змістових характеристиках суто освітнього середовища [3]. Причому, як уважає науковець, до вищезазначених варто додати ще й інші, які умовно можна поділити на три групи: змістові (рівень і якість культурного змісту); процесуальні (стиль спілкування, рівень активності); результативні (розвивальний ефект).

Отже, дитина як суб'єкт розвитку та саморозвитку і як об'єкт оздоровчо-виховної діяльності фахівців (зокрема, корекційної професійної діяльності логопеда закладу освіти) перебуває під впливом середовища. А тому дуже важливо, щоб цей вплив мав розвивальну спрямованість, до якої науковці відносять змістову насиченість, варіативність можливостей та інтенсивність взаємодії.

Для розуміння домінант саме розвивального середовища життєдіяльності особистості доцільно все ж деталізувати психологічні уявлення про феноменологію розвитку. Так, сучасна психологічна наука трактує розвиток як складний і тривалий процес формування особистості, «набування» соціальних якостей. Середовище, яке сприяє розвиткові й дозволяє зробити більш

інтенсивними всі фази становлення індивіда як особистості – адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію.

Вивчення та аналіз *важелів*, урахування й актуалізація яких у професійній діяльності фахівця сприяє збагаченню розвивального потенціалу простору дитини-логопата, дозволяє окреслити найбільш суттєві з них, а саме: театралізована діяльність, музична ритміка і хореографія, різнопланові засоби «художнього слова», народні та оздоровчо-розвивальні ігри як прийом організованого дозвілля, групові форми організації різновиду праці дітей.

Перш ніж розкрити більш детально окреслені важелі середовища дошкільного закладу освіти, задіяність яких у фаховій діяльності саме логопеда суттєво підвищує її продуктивність, все ж сфокусуємо увагу на важливості архітектурно-ландшафтних та природничо-екологічних об'єктах, ігрових та спортивних майданчиків, а також на оптимальному наборі тематичних іграшок і аудіовізуальних та інформаційних комплексів (наприклад, комп'ютерно-ігрових, складовими яких є комп'ютерна, ігрова та зала релаксації). При цьому зауважимо, що науковці єдині у визнанні принципової значущості їх відповідності віковим особливостям дітей та важливості безпосередньої участі дошкільників у створенні інтер'єру, можливості вільного розвитку в умовах різновиду діяльності [4, 400-402].

Отож, розвивальне предметне середовище має сприяти різноспрямованій взаємодії дитини-логопата педагогічно вмотивованому використанні фахівцем-логопедом його ресурсів, зокрема, в аспекті розвитку творчого мовлення вихованця. В цьому відношенні неабияке значення має *театралізована діяльність* (дії, операції) дитини – унікальний засіб і збагачення мовленнєвого досвіду, і виконання дитиною різнорівневих логопедичних вправ. Наприклад, на зв'язаність мовлення – сюжетоскладання, інтонаційну виразність, уточнення словника через виправлення текстів у різних видах творчих завдань; на реалізацію потреби дитини у спілкуванні, пізнання себе через відтворення різних образів тощо [5].

У цьому ж напрямі досить значущим, як засвідчує практика, є вплив «аури» *музичної ритміки і хореографії* на життєдіяльності дошкільника-логопата. По суті – це своєрідні й унікальні канали впливу на процес формування у дошкільників мовленнєвого спілкування, ще й в умовах різновікового дитячого колективу. Так, спеціальні дослідження (зокрема, Зотової І.В.) зафіксували досить своєрідний вплив музичної ритміки і хореографії на посилення такого сегменту розвивального середовища дошкільного закладу освіти, як взаємодія різновікових суб'єктів у такому мовленнєво-комунікативному просторі; що забезпечує природність, а відтак і продуктивність процесу формування мовленнєвої особистості дитини. Важко переоцінити в цьому ж плані роль компетентного втручання логопеда в організацію мовленнєвих ситуацій для дітей різного віку, набуття досвіду оволодіння формами діалогічного мовлення.

Якщо виходити із потенціалу «художнього слова», до якого залучається дитина з вадами мовлення, то сприяючим контекстом доцільно вважати таке: через образне вираження своїх думок у слові у дітей дошкільного віку більш природно формується віра у себе, а заохочення до складання розповідей, віршів ще й посилює єднання дітей. Відтак, відомий психологічний бар'єр, пов'язаний із виявом «інстинкту наслідування», задоволенням «інстинкту допитливості», природним чином долається, і малюк стає відкритим до комунікативної взаємодії.

Як відомо, будь-яка *творча гра* (сюжетно-рольова, будівельно-конструкційна тощо) стимулює вияв дитиною мовленнєвої активності. У такий спосіб збагачується мовленнєва інформативність (особливо завдяки грі з улюбленою іграшкою), її насиченість зразками рідної мови; створюються природні умови для усунення недоліків звуковимови, продуктивності комплексного методу подолання, наприклад, заїкання.

Вивчення творчого досвіду діяльності вихователів логопедичних груп дошкільних закладів освіти, зокрема м. Ізмаїл, переконливо довів: важливим сегментом розвивального середовища слід уважати *групові форми організації різновиду праці дошкільнят* (самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця) у запобіганні наявних у них мовних недоліків. Так, через вислови-міркування, вислови-пояснення видається за можливе опосередковано задіявати механізми корекції в різних випадках мовних патологій, а в такий спосіб – сприяти розвитку мовлення у спілкуванні з однолітками.

Водночас зауважимо ще такий аспект порушеної проблеми: саме педагогічна взаємодія вихователя дітей логопедичної групи з логопедом-фахівцем є запорукою перебування дитини в

розвивальному мовленнєвому середовищі, виступає сприяючим фактором у правильному формуванні мови дітей, пропедевтики нескладних мовних дефектів.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із вивченням інтерактивних підходів у вищій школі до формування у майбутніх спеціалістів готовності до корекційної роботи, спрямованої на усунення мовних недоліків у дітей дошкільного віку.

1. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Ю. Г. Беляев. – М., 2000. – 288 с.
2. Черноушек М. А. Психология жизненной среды / М. А. Черноушек; [пер. с чеш. И.И. Попа]. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
3. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. / К. Крутій. – К. : Освіта, 2009. – Ч. I. – 302 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : Підручник / Т. І. Поніманська. – К., 2013. – 464 с.
5. Березовська Л. І. Театралізована діяльність як засіб розвитку творчого мовлення молодших школярів Л. І. Березовська // Науковий вісник (Зб. наук. праць), спецвипуск. – Одеса, 2014. – С. 36-45.

Кичук Н. В. Развивающая среда дошкольного учреждения образования как источник продуктивной профессиональной деятельности логопеда.

В статье рассматривается один из подходов к разрешению проблемы совершенствования профессиональной самооэффективности логопеда – повышение его компетентности в использовании ресурсов развивающей среды дошкольного учреждения образования. Доказана важность развивающей направленности среды дошкольного учреждения образования, в котором пребывает ребенок-логопед.

Ключевые слова: дошкольное учреждение, развивающая среда, логопед.

Kichuk N. V. The developing environment of a pre-school educational establishment as a factor of a productive professional activity of a speech therapist.

The developing environment of a pre-school educational establishment as a factor of a productive professional activity of a speech therapist.

The article deals with one of the approaches considering the problem of improvement of professional self-efficiency of a speech therapist with the increase of his competence in the use of the resources of the developing environment of a pre-school educational establishment.

Key words: pre-school educational establishment, developing environment, speech therapist.

УДК 37.014.543.3:378.4

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК НАПРЯМ РОЗВИТКУ БРИТАНСЬКОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

О.М.Коваленко

*старший викладач кафедри теорії та методики професійної освіти**УАІМВЛ ім. Аверроеса,**Міжрегіональна академія управління персоналом (м. Київ)*

У статті автором представлені сучасні погляди британських науковців щодо формування навичок працевлаштування студентів університетів, зокрема під час вивчення іноземних мов. Поданий загальний аналіз діяльності професійних інституцій країни, які досліджують питання зайнятості випускників. Наведений перелік навичок, визначених британськими роботодавцями в якості необхідних для успішного працевлаштування, вказана роль мовних та мовленнєвих вмінь та навичок.

Ключові слова: британські університети, випускники, навички працевлаштування, освіта, працедавці.

На сучасному етапі розвитку держави важливим є розуміння основних засад взаємодії освіти та ринку праці. Правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи вищої освіти України встановлюються низкою законодавчих документів. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (від 1 липня 2014 р. № 1556) визначені шляхи самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [1]. Окрім того, Указом Президента України «Про стратегії розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 р. (від 27 вересня 2013 р. № 537) пріоритетами реалізації державної молодіжної політики є, зокрема, «... налагодження співпраці роботодавців і навчальних закладів для формування навчальних програм, програм стажування та проходження навчальної практики, залучення роботодавців до планування навчального процесу» [2].

Проте взаємодія між вищими навчальними закладами країни та представниками промислових, торговельних і комерційних підприємств потребує оптимізації та посилення. Початком цього процесу вбачаємо вивчення та впровадження зарубіжного, зокрема британського досвіду співпраці університетів і роботодавців щодо формування й розвитку навичок працевлаштування студентів, у тім числі й у процесі здобуття ними іншомовної освіти.

Українськими науковцями О.Грішнвою, І.Сасм, Л.Лісогор, В.Онікієнко, І.Петровою вивчався зарубіжний досвід взаємодії ринку праці та освітніх послуг. Політика зайнятості в Європейському Співтоваристві, проблеми регулювання ринку праці розглядаються у роботах І.Безсонової, Н.Вишневської, Е.Лібанової, Л.Лісогор, Т.Ткаченко, В.Сердюкової. Міжнародний і український досвід щодо налагодження взаємодії між бізнесом і освітньою сферою досліджують А.Заболотний, Л.Льбч, І.Кімова, Н.Лещенко, О.Мірошниченко, О.Осінкіна.

Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що недостатньо розроблені сучасні механізми регулювання взаємодії університетів та ринку праці у Великій Британії. Проте питання досягнення випускниками вищих навчальних закладів країни достатнього рівня розвитку навичок працевлаштування становить значний інтерес. Цю проблему вивчали британські науковці Л.Астон (L.Aston), Дж.Бренан (J.Brennan), Д.Джоунз (D.Jones), Дж.Канінг (J.Canning), М.Келлі (M.Kelly), К.Маршал (K.Marshall), П.Найт (P.Knight), Р.Хадсон (R.Hudson), Л.Харві (L.Harvey), Т.Шах (T.Shakh).

Мета статті – представити сучасні погляди британських учених щодо формування навичок працевлаштування студентів університетів Великої Британії, здійснити загальний аналіз діяльності інституцій країни, які вивчають питання зайнятості випускників.

На сучасному етапі в університетському секторі освіти Великої Британії спостерігається зростання кількості здобувачів вищої освіти. За узагальненими статистичними даними близько 50% відсотків громадян країни у віці від 18 до 30 років мають вищу освіту. В даному контексті постає питання про те, чи всі вони спроможні скористатися перевагами отриманого кваліфікаційного ступеня після завершення навчання. З огляду на це передбачається, що британським університетам слід орієнтувати свої навчальні програми на підготовку студентів до реальної повсякденної професійної діяльності.

Таке завдання, відповідно, потребує роз'яснення того, хто саме забезпечуватиме набуття студентами навичок працевлаштування та підвищення рівня їхньої конкурентоздатності на ринку

робочої сили: самі студенти, викладацький склад навчального закладу, працедавці? Або цю проблему слід вирішувати на державному рівні? І хоча очевидним є те, що кожна з названих сторін має долучитися до розв'язання вказаної проблеми, проте провідна роль у цій справі відводиться викладачам. Однак зрозуміло, що збільшення конкурентоспроможності випускника університету не є першочерговим завданням викладачів, іноземної мови зокрема.

У своїх роботах Л.Астон (L.Aston) та В.Бекраднія (В.Bekhradnia) окреслили політичний контекст проблеми посилення конкурентоздатності випускника на ринку праці:

– розширення доступності вищої освіти призводить до збільшення кількості осіб, що шукатимуть роботу;

– на сучасному етапі розвитку британського суспільства національна економіка та добробут держави залежить і визначається високим рівнем професійної підготовки спеціалістів;

– студенти, котрі сплачують за набуття університетського ступеня, зацікавлені в отриманні користі від вкладених в освіту грошей [3, 6-7].

Учені Л.Харві (L.Harvey) та П.Найт (P.Knight) розглядають явище здатності до працевлаштування у двох проявах:

1. Отримання роботи:

– здатність одержати робоче місце після закінчення вищого навчального закладу;

– здатність отримати перше робоче місце за набутою спеціальністю протягом встановленого строку;

– здатність здобути перше робоче місце за визначений термін часу, пропрацювати на цій посаді певний період та вибудувати кар'єру за фахом.

2. Сукупність властивостей, необхідних для отримання першого робочого місця, які індивідуум здатен розвинути:

– підсилення широкого спектра навичок та характеристик, яких потребує працедавець;

– удосконалення кола властивостей особистості, обов'язкових для кар'єрного зростання;

– демонстрування значного діапазону властивостей, які, на погляд працедавця, будуть потрібні для ефективного функціонування працівника в рамках організації, де він працює;

– набуття низки властивостей особи, здатної до навчання й удосконалення протягом життя [6, 5].

Варто зазначити, що самі вчені надавали перевагу саме другому з наведених визначень, вважаючи його більш повним.

Вивчаючи характер та сутність здатності випускника вищого навчального закладу до працевлаштування, дослідники Дж.Бренан (J.Brennan) та Т.Шах (T.Shakh) вказували на такі чинники, що здатні впливати на спроможність молодого фахівця знайти роботу:

– компетентнісні фактори, що включають знання, вміння, навички та компетентності, важливі для виконання дорученої роботи;

– фактор ставлення, а саме, відношення, цінності, очікування, прагнення, пов'язані із виконуваною діяльністю;

– статус, зокрема, походження індивідуума, соціальне становище, освіта, особистісний та життєвий досвід

– талан, тобто удача опинитися в правильному місці в правильний час [4, 20-21].

Учені наголошують, що завдання викладачів вищих освітніх установ полягає в активному впливі на перші два фактори задля компенсації можливої недостатності або відсутності останніх із вказаних факторів.

Дослідник Дж.Канінг (J.Canning) виділяє два типи претендентів на робоче місце. У першому випадку кандидат стверджує про те, що він має намір побудувати кар'єру в галузі маркетингу і сподівається застосовувати набуті мовні та мовленнєві вміння та навички у процесі виконання покладених на нього професійних обов'язків. Така позиція, на думку вченого, вказує на достатній рівень сформованості здатності пристосовуватися до об'єктивних обставин, умотивованості й усвідомлення поточних потреб підприємства. Інший претендент, у свою чергу, заявляє про те, що він має бажання працювати у тій чи іншій міжнародній організації задля удосконалення мовних та мовленнєвих умінь і навичок, набутих під час навчання в університеті. Таке твердження свідчить про низький рівень зацікавленості з боку цієї особи в посаді, щодо отримання якої відбувається співбесіда [5].

Британські науковці Д.Джоунз (D.Jones) та М.Келлі (M.Kelly) звертають увагу на недостатнє усвідомлення студентами, котрі опанували іноземні мови в університетах, наявних у них переваг на ринку праці, одержаних завдяки таким аспектам набутої мовної освіти:

– вміння читати, писати та говорити іноземною мовою являє собою важливу якість, наявність якої часто є невід’ємною вимогою роботодавців до потенційних працівників, а також важливою та бажаною навичкою для обіймання істотної кількості посад;

– сформованість у претендента на робоче місце мовних і мовленнєвих умінь і навичок на достатньому рівні свідчить про впевненість індивідуума у собі та наявність у нього відповідного ступеня розвитку комунікативних навичок;

– накопичення значного обсягу обізнаності щодо особливостей комунікаційних потоків між суспільствами та культурними сферами різних держав [8, 34].

За спостереженнями британських науковців, інтенсивний розвиток у студентів навичок поведінки в міжкультурному середовищі відбувається під час перебування за кордоном, у країні, мова якої вивчається (period of residence abroad), з метою навчання або стажування. Необхідно зазначити, що на сучасному етапі в університетах Великої Британії навчальні плани й програми, за якими здійснюється навчання іноземних мов студентів мовних спеціальностей, укладені таким чином, що певний термін перебування за кордоном виступає їх невід’ємним складником.

Учений К.Маршал (K.Marshall), адаптуючи загальноживані стратегії рекламування Р.Рівза (R.Reeves) до навчальних потреб, зазначав, що випускникам вищих навчальних закладів, котрі здобули іншомовну освіту за такими навчальними програмами, варто сприймати навчальний досвід, отриманий під час перебування за кордоном як «унікальну торгову пропозицію», що надають іноземні мови [10; 9]. Такої ж думки дотримуються й дослідники Дж.Бренан (J.Brennan) та Т.Шах (T.Shakh), наголошуючи на тому, що випускники з досвідом перебування за кордоном мають перевагу на ринку праці порівняно з тими, хто подібного досвіду не отримав [4, 16]. З огляду на це, Дж.Канінг (J.Canning) виокремлює такі навички, якості та компетенції, що здатні сприяти працевлаштуванню молодих спеціалістів, які під час здобуття іншомовної освіти протягом певного терміну перебували у країні, мова якої вивчається:

– високий рівень розвитку навичок усного мовлення та письма;

– ефективне функціонування у невідомих обставинах;

– налагодження взаємодії з представниками інших суспільств і культур;

– зрілість поведінки та суджень, що виявляється під час порівняння із випускниками вищого навчального закладу, які не мають досвіду перебування за кордоном [5].

Розглянемо способи, якими здійснюється набуття студентами британських університетів навичок ефективного працевлаштування у процесі вивчення ними іноземних мов. Так, у деяких вищих навчальних закладах держави майбутнім фахівцям пропонуються загальні модулі, в результаті опанування яких студент отримує певну кількість кредитних балів. Такі модулі зазвичай не є адаптованими з огляду на професійні потреби майбутніх спеціалістів. Другий спосіб реалізується у процесі роботи кар’єрних служб (careers services), які вважаються важливим агентом у справі підготовки випускників до пошуку робочого місця. Проте, за спостереженнями Дж.Бренана (J.Brennan) та Т.Шаха (T.Shakh), ресурсна база зазначених служб різниться залежно від університету, що впливає на рівень й обсяги запропонованих ними послуг [4]. Найбільш дієвим вважається третій спосіб – інтеграція навчального курсу з набуття навичок працевлаштування в навчальну програму підготовки фахівців, зокрема мовних спеціальностей. Основною перевагою означеного підходу визнається невіддільність процесу розвитку у студента навичок працевлаштування від основної навчальної діяльності. З-поміж недоліків варто вказати на те, що основна відповідальність за формування у майбутніх спеціалістів навичок працевлаштування покладається на викладачів-предметників, для яких навчання зазначених навичок не є пріоритетним.

Важливим у цьому контексті є аналіз шляхів впливу самих британських працедавців на визначення змісту, способів і підходів до навчання навичок працевлаштування студентів університетів країни. Так, роботодавці здатні відігравати важливу роль у справі підбору та надання місць для проходження стажування майбутніми фахівцями. До того ж вони здебільшого зацікавлені в посиленні зв’язків із навчальними установами задля уможливлення прийняття на вакантні посади найбільш здібних випускників. Проте певні навчальні новації, запроваджені викладацьким складом, не знаходять підтримки з боку працедавців або ж є для них

незрозумілими. Наприклад, укладання та подальше виконання плану особистого розвитку (personal development plan), який покликаний специфікувати вміння й навички, набуті студентом під час навчання, значною кількістю роботодавців вважається несуттєвим у справі надання претендентові посади.

Володіння якими саме навичками працевлаштування очікують працедавці від випускників британських університетів? Це питання є предметом досліджень низки інституцій Великої Британії, котрі вивчають питання зайнятості. На нашу думку, значний інтерес становить діяльність такої організації, як Конфедерація британської промисловості (СВІ), з-поміж завдань якої є, по-перше, з'ясування очікувань бізнесу від системи вищої освіти держави, по-друге, окреслення шляхів взаємодії комерційних підприємств та університетів задля відпрацювання моделей співробітництва й визначення обсягів та умов фінансування освітнього сектора. Дослідження, виконане цією установою, дозволило встановити, що працедавці здебільшого зацікавлені у високому рівні розвитку в претендента на вакантну посаду таких навичок:

- самоуправління (self-management): готовність брати на себе відповідальність, гнучкість, ініціативність, самоаналіз власних досягнень, впевненість у власних силах;
- навчання у команді (teamworking), що передбачає повагу до інших членів групи, взаємодію, участь в обговореннях, усвідомлення залежності отриманого результату від персонального внеску кожного з учасників;
- розуміння комерційних та клієнтських потреб (business and customer awareness) – обізнаність щодо чинників успіху торговельних підприємств;
- прийняття рішень (problem solving), а саме: проведення аналізу фактів та ситуацій, застосування креативного мислення задля схвалення ефективних рішень;
- комунікації та грамотності (communication and literacy), тобто здатність виконати письмову роботу в чіткому й структурованому вигляді, грамотне усне мовлення, вміле формулювання питань;
- кількісного мислення (numeracy) – загальна математична обізнаність та її застосування у різноманітних практичних контекстах;
- використання комп'ютерних технологій (application of information technology) задля продуктивного пошуку інформації [11, 12].

Слід особливо наголосити на тому, що британські працедавці надають особливої ваги володінню випускниками вищих навчальних закладів мовними й мовленнєвими вміннями та навичками. Зазначимо, що вказані вміння та навички сприймаються роботодавцями у комплексі зі здатністю індивідуума ефективно функціонувати в мультикультурному середовищі, а також володіння ним достатнім обсягом знань і вмінь інтеркультурної комунікації.

Дослідження, проведене Конфедерацією британської промисловості у 2015 р., засвідчує, що близько половини торговельних і комерційних підприємств (45%) визнають, що наявність у претендентів на посаду відповідного рівня іншомовної освіти здатна істотно підвищити їхні шанси на працевлаштування, особливо у галузях, що передбачають налагодження ділових зв'язків із клієнтами, замовниками та постачальниками товарів і послуг (36%) [7, 36]. Статистичний аналіз діяльності фірм, які наймають на роботу працівників, котрі володіють іноземними мовами, показав, що британський бізнес потребує здебільшого фахівців з французької, німецької, іспанської, китайської, польської, арабської мов [7, 42].

З огляду на висловлене, маємо зазначити, що на сучасному етапі у британській університетській галузі, зокрема у сфері іншомовної освіти, наявна тенденція до налагодження тісної взаємодії між навчальними установами країни й працедавцями. Цей зв'язок виявляється, по-перше, у вивченні потреб працедавців, у тому числі на інституційному рівні, по-друге, в урахуванні індивідуальних психологічних характеристик майбутнього спеціаліста та його особистого навчального досвіду задля уможливлення побудови ним власної освітньої траєкторії та підвищення рівня його конкурентоспроможності на ринку праці держави.

Перспективи подальших досліджень убачаються у вивченні британського досвіду побудови навчальних планів і програм інтегрованого навчання фахових дисциплін, зокрема іноземних мов, та навичок працевлаштування. Крім того, доцільним є аналіз діяльності професійних організацій Великої Британії, які вивчають питання зайнятості випускників вищих навчальних закладів країни. Досвід, накопичений цими інституціями стосовно збору й обробки статистичної інформації та її подальшого використання для розробки прогностичних рекомендацій щодо

розвитку освітньої царини країни, може бути застосований для оптимізації діяльності відповідної галузі й в Україні.

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556 – VII [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.us/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.
2. Указ Президента України «Про стратегію розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року» №532/2013 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/532/2013>. – Назва з екрана.
3. Aston L. Demand for Graduates: A review of the economic evidence. Higher Education Policy Institute / L. Aston, B. Bekhradnia. – Oxford : Higher Education Policy Institute, 2003.
4. Brennan J. Access to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity / J. Brennan, T. Shah. – London : Centre for Higher Education Research and Information, 2003.
5. Canning J. Enhancing employability: A guide for teaching staff in Languages, Linguistics and Area Studies [Електронний ресурс] / John Canning. – 2004. – Режим доступу: <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2124>. – Назва з екрана.
6. Harvey L. Briefings on Employability 5. Helping departments to develop employability / L. Harvey, P. Knight. – York : ESECT, 2003.
7. Inspiring growth [Електронний ресурс] // CBI / Pearson education and skills survey. – 2015. – Режим доступу: <http://cbi.binarydev.net/reports/education-and-skills-survey-2015/education-and-skills-survey-2015/>. – Назва з екрана.
8. Kelly M. A New Landscape for Languages / M. Kelly, D. Jones. – Nuffield : The Nuffield Foundation, 2003.
9. Marshall K. Clever Talkers [Електронний ресурс] / K. Marshall. – 2000. – Режим доступу: www.education.guardian.co.uk/higher/story/0,5500,141507,00.html. – Назва з екрана.
10. Reeves R. Reality in Advertising / Rosser Reeves. – New York : Knopf, 1961. – 153p.
11. Stronger together. Business and universities in turbulent times [Електронний ресурс] // CBI. – 2009. – Режим доступу: http://www.cbi.org.Uk/media/1121439/cbi_he_taskforce_report_strongertogether.pdf. – Назва з екрана.

Коваленко Е. М. Формирование навыков трудоустройства у студентов университетов как направление развития обучения иностранному языку британского иноязычного образования.

В статье автором представлены современные взгляды британских ученых на формирование навыков трудоустройства у студентов университетов, в том числе в процессе изучения иностранных языков. Представлен общий анализ деятельности профессиональных ассоциаций страны, которые исследуют вопрос занятости выпускников. Приведен перечень навыков, определенных британскими работодателями в качестве необходимых для успешного трудоустройства, указана роль языковых и речевых умений и навыков.

Ключевые слова: британские университеты, выпускники, навыки трудоустройства, образование, работодатели.

Kovalenko O. M. Enhancing employability skills of university students: development trends of British foreign language education.

In the article the author considers current views of British scholars on enhancing employability skills of university students in the process of foreign languages acquisition. The general analysis of the respective activities of the professional institutions engaged in the issues of employability of the graduates is presented. The list of employability skills specified by the British employers as indispensable for successful employment is cited, the role of language and speech skills is determined.

Key words: British universities, graduates, employability skills, education, employers.

УДК 378.011.31:004.001

**ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ**

Ж.В.Кожухар

*кандидат педагогічних наук, старший викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті проаналізовано дидактичні умови організації науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики. Визначено етапи (мотиваційно-рефлексивний, інформаційно-перетворювальний, продуктивно-креативний) та систему різнорівневих завдань щодо організації самостійної роботи майбутніх учителів інформатики. Розглянуто роль самостійної роботи в процесі формування науково-пізнавальної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Ключові слова: компетентнісний підхід, науково-пізнавальна компетентність, самостійна робота.

Здатність сучасного педагога до науково-пізнавальної діяльності виступає чинником інноваційного розвитку вітчизняної освіти, оновлення видів організації навчально-виховного процесу, передумовою реалізації інтелектуальних можливостей кожного школяра. Тому особистісно-професійні ресурси вчителя інформатики зі сформованою науково-пізнавальною компетентністю важко переоцінити, оскільки він відзначається професійною спроможністю до підвищення якості освіти, впровадження новітніх освітніх технологій, розробки авторського науково-методичного забезпечення навчального процесу. Самостійна робота є одним з принципово важливих напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки вона відповідає такому пріоритету активізації наукового пізнання, як «особистість є зростання» (за висловлюванням С.Гессена) і дозволяє забезпечити постійне самозростання та самовдосконалення.

Аналіз наукових праць свідчить, що досліджувана проблема вивчалася в таких напрямках: методологічні засади пізнавальної діяльності (В.Андрущенко, І.Бех, Н.Бібік, А.Богуш, В.Гриньова, В.Давидов, І.Зязюн, Е.Кабанова-Меллер, В.Кремень, В.Лозова, Н.Менчинська, П.Підкасистий, Я.Пономарьов, В.Радул, О.Савченко, М.Солдатенко, О.Сухомлинська); професійне становлення вчителя інформатики (В.Биков, М.Жалдак, О.Єршов, М.Золочевська, В.Лапінський, М.Лапчик, Н.Морзе, С.Раков, Ю.Рамський, М.Рафальська, Є.Смирнова-Трибульська, О.Спірін, А.Столяревська). Однак аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду засвідчив, що дидактичним проблемам організації науково-пізнавальної компетентності засобами самостійної роботи майбутніх учителів інформатики приділяється недостатньо уваги.

Метою статті є розкриття дидактичних умов організації науково-пізнавальної компетентності через впровадження системи самостійних різнорівневих завдань в процес вувівської підготовки майбутніх учителів інформатики.

Проведене нами наукове дослідження уможливило визначення поняття «науково-пізнавальна компетентність майбутнього вчителя інформатики» як спроможності особистості на основі сформованих мотивів і цінностей науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики та системи знань про закономірності її розгортання виконувати науковий пошук з метою підвищення ефективності навчальної діяльності учнів.

Досягти високого рівня сформованості науково-пізнавальної компетентності у студентів є можливим, якщо впровадити в професійну підготовку майбутніх учителів інформатики такі педагогічні умови: формування у студентів цінностей науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики та інтересу до неї; формування у майбутніх педагогів системи знань та вмінь, зорієнтованих на набуття досвіду дослідницької роботи в сучасному інформаційному середовищі.

Аналіз наукових праць [3; 4; 5; 6] з досвіду організації самостійної діяльності свідчить, що потенціал самостійної роботи в оволодінні науково-пізнавальною компетентністю полягає в такому: забезпечення можливості індивідуально спрямованого планування розвитку окремих якостей у вільний час, що відповідає пріоритетним орієнтирам особистості; створення єдиного для окремого студента проекту його самозростання як професіонала; можливість деталізації цього проекту, що дозволяє реалізувати його кожний крок; інтенсифікація креативних сил студента завдяки диференціації педагогічних підходів; позитивна мотивація самостійної роботи

через осмислення її доцільності. В свою чергу, сформована науково-пізнавальна компетентність як інтегративна якість особистості забезпечує можливість її самостійної пізнавальної діяльності, творче ставлення до процесу навчання та праці, високу продуктивність освіти впродовж життя, виховання здібностей до самовизначення, соціальної адаптації, самореалізації в аспекті не лише педагогічної діяльності з викладання інформатики, але й в сучасній інформаційно-технологічній галузі.

Провідну роль у навчанні студентів, набутті ними професійних якостей, індивідуалізації їх пізнавально-творчих маршрутів відіграють завдання пошукового, дослідницького, креативного характеру, які розв'язуються в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Це зумовлено насамперед специфікою окреслених завдань, які є основною одиницею навчального процесу, засобом досягнення освітньої мети, цілей навчання, формування у студентів фахових якостей. Робота над завданнями є процесом оволодіння складовими науково-пізнавальної компетентності, засвоєння змісту освіти і формуванням комплексу фахово-значущих потреб.

До структури самостійної роботи студентів було включено систему різнорівневих навчальних завдань, що активізували прагнення пізнавати нове, оволодівати професійно значущою інформацією, оцінювати значення науково-пізнавальної компетентності у професійному становленні вчителя інформатики.

Завдання із самостійної роботи за такою педагогічною умовою, як формування у студентів цінностей науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики та інтересу до неї, дозволяють сформувати не лише стійкий інтерес, цінності пізнання, творчості, але й суттєво впливають на оволодіння знаннями й вміннями науково-пізнавальної діяльності. Це пояснюється тим, що, як наголошують науковці (Л.Журавська, Н.Кічук, М.Князян, П.Лушин, О.Максимович, О.Павленко, Н.Падун, П.Підкасистий), самостійна робота (виходячи з того, що вона є самокерованою, виконується без сторонньої допомоги, активізує аналітичне, критичне мислення, креативний потенціал особистості) дозволяє зацікавити студента науково-пізнавальною діяльністю та задіяти його інноваційно-творчі можливості, мобілізувати дослідницьку позицію [3; 6].

Розроблені нами різнорівневі завдання впроваджувалися відповідно до етапів, котрі передбачали активізацію інтересу студентів до науково-пізнавальної діяльності, формування у них цінностей пізнання, сприяли осмисленню ролі науково-пізнавальної компетентності як системоутворювальної в його професійній підготовці.

Першим етапом організації самостійної роботи був мотиваційно-рефлексивний, упродовж якого студентам пропонувалися завдання на активізацію роздумів про філософсько-методологічну суть пізнання, роль науково-пізнавальної компетентності в професійному самоствердженні вчителя інформатики, засоби самоздійснення через розуміння сенсу наукового знання, шляхи розширення простору життя завдяки участі в науково-пізнавальній діяльності тощо. Метою організації самостійної роботи було формування інтересу у студентів до науково-пізнавальної діяльності, ціннісного ставлення до науково-пізнавальної компетентності.

На другому етапі – інформаційно-перетворювальному – передбачалося впровадження самостійних завдань на моделювання певної інформації; аналіз, характеристики, оцінку якості та прогностичних можливостей певних технік формування науково-пізнавальної компетентності; висунення переліку основних рис досліджуваного феномена, формулювання методів його діагностики; виокремлення необхідних і достатніх умов його функціонування в педагогічній реальності.

На третьому етапі організації самостійної роботи – продуктивно-креативному – впроваджувалися завдання на створення певних підходів до розв'язання проблемної ситуації, прирощення соціально-актуальної інформації; розробку багатьох варіантів схематизації процесу розгортання явища, яке вивчається студентом; окреслення моделей екстраполяції оригінальних ідей; підбір формату, змісту й технології оптимізації розвитку особистості дитини на уроках інформатики; інтегрування новітньої інформації з підвищення ефективності впровадження стратегій і тактик навчання школярів.

Окресленим етапам організації самостійної роботи відповідали три рівні завдань. Вони впроваджувалися як основа для організації дискусій (на лекційних і практичних заняттях); третій рівень завдань доцільно використовувати і як індивідуальні навчально-дослідні завдання.

Нами було обрано саме навчальну дисципліну «Педагогіка» для формування цінностей науково-пізнавальної діяльності та інтересу до неї у зв'язку з тим, що саме в межах цієї

дисципліни можливо закласти основи професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, його науково-педагогічного світогляду, ознайомити з провідними сенсовими орієнтирами педагогічної професії.

Задля посилення інтересу до діяльності вчителя інформатики, його пізнавальної творчості було впроваджено такі завдання мотиваційно-рефлексивного етапу, як-от: здійснить письмовий аналіз можливостей оптимізації науково-дослідної праці сучасного вчителя-практика; напишіть роздум-самоаналіз «Цінності пізнання, творчості, самозростання в моїй життєдіяльності», твір «Значення науково-пізнавальної компетентності в професійному самовдосконаленні вчителя інформатики»; напишіть есе «Науково-дослідна діяльність сучасного вчителя-практика: актуальність, проблеми, перспективи», «Науково-пізнавальна компетентність як база професійного зростання сучасного директора школи»; презентуйте Ваші ідеї щодо цих проблем на семінарських заняттях за темами «Методика педагогічних досліджень», «Наукові засади внутрішкільного управління»; проведіть дискусії в академічній групі.

Результатом упровадження цих завдань була активізація прагнень майбутніх учителів інформатики до творчості, до пізнання нового як передумови професійного саморозвитку; студенти усвідомили значущість науково-пізнавальної компетентності як базису їхньої інноваційної культури.

На інформаційно-перетворювальному етапі організації самостійної роботи в процесі викладання навчальної дисципліни «Педагогіка» студенти досліджували суть наукових феноменів, аналізували їхні функції, пропонували варіанти їх визначення, здійснювали порівняльний аналіз різних наукових позицій, наприклад:

– здійснить аналіз поняття «пізнавальна активність» за різними науковими позиціями (Т.Алексєенко, В.Лозова); розкрийте його компоненти, якщо науковці під пізнавальною активністю розуміють складну системну властивість суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього вияву пізнавальної діяльності: пізнавальну самостійність, пізнавальну ініціативність, а також повноту й мобільність знань, умінь і навичок учня у сфері реалізації цієї активності. При цьому, пізнавальна самостійність, з позиції Т.Алексєенко, визначається за ступенем вияву вміння розпізнавати, визначати й розв'язувати суперечності, що виникають під час навчальної діяльності студентів, а пізнавальна ініціативність є вираженим бажанням виконувати нові завдання без примусу, є свідомим потягом до самоосвіти, самостійного збільшення обсягу знань, опрацювання додаткової літератури. Визначте концепт цього поняття, системність упорядкування його складників. Чи згодні ви з підходом науковця щодо необхідності розгляду суті пізнавальної активності через аналіз якостей, котрі виявляються в пізнавальній діяльності? Окресліть суть поняття «пізнавальна активність», виходячи із суті феномена «пізнавальна діяльність». Схарактеризуйте запропоновані вище дефініції «пізнавальна самостійність», «пізнавальна ініціативність». Яким ще чином можна визначити вияви пізнавальної самостійності й ініціативності? Які ще феномени, окрім окреслених вище, полягають в основі пізнавальної активності?

Оскільки важливою вимогою в професійній діяльності вчителя інформатики є розробка й упровадження проектів, педагогічних технологій з використанням інформаційно-комунікаційних засобів навчання, освітніх ресурсів, нами були створені завдання на виявлення студентами суті термінів «проект», «технологія», їхніх типів, класів, функцій, що дозволяє активізувати інтерес до науково-пізнавальної діяльності вчителя інформатики, оволодіти такими сегментами знань, як наукові підходи щодо оптимізації навчання учнів на уроках інформатики:

– чи згодні ви з позицією А.Новикова, Д.Новикова, що проект – це завершений цикл продуктивної діяльності. За яких умов проект може так характеризуватися? Проаналізуйте визначення, запропоноване А.Новиковим, Д.Новиковим щодо суті проекту: це є обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи з встановленими вимогами щодо якості результатів, можливими лімітами витрат ресурсів та специфічною організацією. Тип проекту визначається за основними сферами діяльності, в яких він здійснюється: технічний, організаційний, економічний, соціальний, освітній, змішаний. Клас – за складом і структурою проекту та його предметною сферою: монопроект (окремий проект різного виду й масштабу), мультипроект (комплексний проект, що складається з декількох монопроектів та потребує складного управління), мегапроект (цільові програми розвитку регіонів, галузей, що представлено за допомогою монопроектів та мультипроектів). Кілька ступенів розвитку проекту складає цикл,

який, у свою чергу, поділяється на фази, фази – на стадії, стадії – на етапи. Назвіть концепт цього поняття, окресліть функції проєктів, їхню типологію та класифікацію. Порівняйте це визначення з іншими, запропонованими у довідкових джерелах; зверніть увагу, що у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» проєкт визначено як сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів; попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження; задуманий план дій; задум, намір.

Після цього студенти мали сформулювати власне визначення термінів «проєкт», «освітній проєкт», «навчальний проєкт», «виховний проєкт», назвати функції кожного з видів, дати повну компаративну характеристику, здійснити порівняльний аналіз суті терміна «технологія» за різними науковими джерелами.

Виявилось доцільним запропонувати майбутнім учителям інформатики розкрити зміст понять «методика» і «технологія», визначивши їх взаємозалежність. Студенти мали побудувати загальну схему суті феномена «технологія» з урахуванням специфіки різних наукових позицій, синтезуючи їх та виокремлюючи найбільш значущі положення, розробити «Щоденник формування науково-пізнавальної компетентності студента», який містить аналіз наукових понять, їхніх характеристик, функцій та процедур розгортання.

Результатом виконання завдань інформаційно-перетворювального етапу було активне виявлення прагнення студентів пізнавати новий матеріал, пов'язаний з організацією навчального процесу на уроках інформатики, вдосконалюючи себе, розширюючи власний фонд знань.

Завдання третього рівня, а саме креативно-продуктивного етапу організації самостійної роботи, передбачали оволодіння особистісно й професійно значущою науковою інформацією в процесі розробки деяких підходів до організації дослідницької діяльності учнів.

Саме тому студенти мали розробити систему засобів активізації колективної дослідницької роботи класу на уроках інформатики; утворити програму проведення позааудиторних навчально-виховних заходів, що оптимізують засвоєння учнями матеріалу навчальної дисципліни «Інформатика», розробити презентацію, провести конкурс й обрати найбільш цікаві програми; виявити критерії та обґрунтувати показники сформованості наукового світогляду учнів; висловити свою згоду (або ні) щодо наукового положення К.Романова про трьохщаблевість змісту освіти, де верхній щабель представлений духовно-моральною освітою, середній – науковою соціально-гуманітарною і природничо-науковою освітою, нижній – технологічною освітою (це є вихід освіти в реальне життя). Якщо студент не згодний, він мав спростувати цю ідею та утворити власну ієрархію знань, що відбивають зміст освіти.

Підлягала колективному обговоренню й позиція А.Хуторського, який наголошував, що саме в евристичному типі навчання підвищується динаміка особистісного освітнього прирощення учня, оскільки учень переосмислює, добудовує та драматизує свій результат. Студенти наводили протилежну думку, порівнювали різні типи навчання з позиції активізації інтересу до вивчення навчальної дисципліни «Інформатика» (програмовий, евристичний, дослідницький, ілюстративний тощо).

Наприкінці майбутні фахівці розробляли ієрархізовану модель мотиваційних утворень учня, виходячи з положення І.Беха щодо чинників розвитку особистості. Науковець зазначає, що з-поміж психічних чинників розвитку доцільно розглядати такі: потреби, які особистість хоче задовольнити; ідеали й перспективну мету, досягти яких вона прагне, та інтереси й мотиви, якими вона керується. Після цього студенти утворювали систему засобів формування мотиваційного компонента навчально-дослідницької діяльності учнів відповідно до ієрархізованої структури мотиваційної сфери особистості.

Після виконання завдань продуктивно-креативного етапу організації самостійної роботи спостерігалось зростання інтересу студентів до науково-пізнавальної діяльності, майбутні вчителі інформатики могли розв'язувати певні проблеми, долати перепони, вирішувати суперечності, що й сприяло підвищенню інтелектуальної активності студентів, розширенню знань також і когнітивно-теоретичного компонента науково-пізнавальної компетентності студентів та оволодінню вміннями пошуково-творчого блоку (а саме, розробка та впровадження засобів підвищення ефективності навчально-пізнавальної роботи учнів).

Формування науково-пізнавальної компетентності засобами самостійної роботи дозволяє забезпечити якісну підготовку творчих педагогів, здатних до новаторської діяльності, підготовки

та розроблення дослідницьких проектів та подальшої їхньої реалізації в педагогічній практиці. Розроблена система завдань дає змогу формувати пізнавальні мотиви студентів, залучати їх до науково-дослідної роботи задля активізації професійної позиції, оволодіння ними нормами наукової праці.

Перспективи дослідження полягають у розробці та впровадженні технології активізації творчих можливостей майбутніх учителів інформатики через дослідницьку діяльність, виявлення впливу науково-пізнавальної компетентності на професійну успішність педагогів-практиків.

1. Асаинова А. Ж. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе обучения информатике [Электронный ресурс] / А. Ж. Асаинова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/102212>
2. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2009. – № 7 (14). – С. 5-12.
3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис... . доктора пед. наук : 13.00.04 / Князян Маріанна Олексіївна. – Ізмаїл : 2007. – 445 с.
4. Малихін О. Аспектний аналіз категорій «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів / О. Малихін // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 25-29.
5. Морзе Н. В. Методична підготовка майбутніх учителів інформатики до використання дослідницьких методів навчання / М. В. Золочевська, Н. В. Морзе // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 3 (17). Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

Кожухарь Ж. В. Дидактические условия формирования научно-познавательной компетентности будущих учителей информатики.

В статье анализируются дидактические условия организации научно-познавательной компетентности будущих учителей информатики. Определяются этапы (мотивационно-рефлексивный, информационно-преобразующий, продуктивно-креативный) и система разноуровневых заданий при организации самостоятельной работы будущих учителей информатики. Рассматривается роль самостоятельной деятельности в процессе формирования научно-познавательной компетентности будущего учителя информатики.

Ключевые слова: компетентностный подход, научно-познавательная компетентность, самостоятельная работа.

Kozhukhar Zh. V. Didactic conditions of formation the scientific-cognitive competence of future teachers of Computer Science.

The article analyzes the problem of didactic conditions of formation the scientific-cognitive competence in future teachers of Computer Science.

The stages (motivational-reflexive, informative-transforming, productive-and-creative) and the system of multi-level tasks in the organization of independent work of future Computer Science teachers are defined. The role of independent activity in the process of scientific and cognitive competence of the future Computer Science teacher is investigated.

Key words: competence-based approach, scientific and cognitive competence, independent work.

УДК 37.091.12: 005.963]: 37.013.77

**УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА
У КОНТЕКСТІ ПСИХОПЕДАГОГІКИ**

С.Г.Кравець

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії змісту професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

У статті обґрунтовано сутність поняття «професійна майстерність педагога» та визначено необхідність її удосконалення на основі положень психопедагогіки; проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних учених з проблем взаємодії педагогіки та психології, актуальність використання психопедагогічних учень в розвитку професійної майстерності педагогічних кадрів; доведено доцільність упровадження психопедагогічних принципів у процес професійної підготовки кваліфікованих працівників.

Ключові слова: професійна майстерність педагога, педагог професійного навчання, психопедагогіка.

Зростання впливу науково-технічного прогресу на суспільний розвиток країни та збільшення кількості сфер, охоплених масштабністю інформатизації суспільства, змінюють акценти в системі освіти. Сьогодення пред'являє високі вимоги світового ринку не тільки до організації виробництва, технологічних процесів, але й до організації процесу підготовки суб'єктів, які беруть активну участь у формуванні трудового потенціалу та забезпечують якість і конкурентоспроможність продукції на вітчизняному й міжнародному ринках праці.

За таких обставин у системі професійно-технічної освіти повинен працювати не просто викладач чи майстер виробничого навчання, який володіє відповідними фаховими і психолого-педагогічними знаннями й уміннями, а педагог професійного навчання, здатний забезпечити ефективність підготовки компетентних, професійно мобільних кваліфікованих працівників. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема удосконалення професійної майстерності педагогічних працівників, оскільки якість підготовки суб'єктів навчально-виховного процесу безпосередньо залежить від того, чи здатен педагог спрямувати навчальний процес на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості майбутнього кваліфікованого працівника в процесі оволодіння необхідними для успішного функціонування в суспільстві компетенціями й, у кінцевому підсумку, компетентностями, що підвищують в умовах ринкової економіки рівень їх соціального захисту[1,10].

Для досягнення бажаного результату, а саме підготовки педагогом професійного навчання компетентного майбутнього фахівця, що володіє достатньо високим рівнем знань, досвідом, обізнаністю для здійснення діяльності й спілкування в різних галузях і сферах, є компетентнісний підхід [2, 61], реалізація якого визначає результативно-цільову спрямованість освіти і належить до рівня конкретної науки, зокрема психолого-педагогічної [3, 31].

У контексті сказаного домінують постає проблема формування компетентного педагога, який характеризується високим рівнем професійної майстерності та здатен усвідомлено реалізовувати основні положення психопедагогіки у процесі підготовки суб'єктів навчання.

Мета статті – обґрунтувати сутність поняття «професійна майстерність педагога професійного навчання» та показати необхідність її неперервного удосконалення з урахуванням психопедагогічних положень, що сформувались на стику взаємодії двох наук – психології та педагогіки.

«Світ вступив в інноваційний тип прогресу. Затребуваною в будь-якій галузі суспільства є інноваційна людина, тобто людина із інноваційним типом мислення, інноваційною культурою і здатністю до інноваційного типу діяльності[...], аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як знаннева, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й прийняття рішень [...]. Людина розумна в ХХІ столітті, це людина, що постійно навчається», – йдеться у доповіді В.Г.Кременя «Освіта, особистість і соціальний поступ» [4].

В одній із численних наукових праць, присвячених проблемам та перспективам розвитку української професійної освіти, Н.Г.Ничкало наголошує на важливості підготовки якісно нового педагога професійної школи, який органічно поєднує функції викладача та майстра виробничого навчання, формує нову генерацію педагогічного персоналу. Поряд із цим значно посилюється необхідність удосконалення професійної майстерності – оволодіння педагогами інноваційними

технологіями і методами навчання, спрямованими на розвиток і вдосконалення професійного рівня майбутніх фахівців [5].

Важливою для дослідження вважаємо позицію І.А.Зязюна: «Найновітніші досягнення освітніх систем нічого не варті поза двома суб'єктами педагогічної дії – учителем і учнем. Звідси визначається головний предмет психопедагогіки – процес їхньої взаємодії. Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінантна складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській педагогічній науці» [6, 33].

Усвідомлення пріоритетних положень динамічного інноваційного розвитку суспільства, висвітлених українськими науковцями, посилює актуальність та значення безперервного вдосконалення професійної майстерності педагога з урахуванням розвитку ідей психопедагогіки задля досягнення особистістю рівня «людина знання», «людина розумна» та «входження» до нової генерації педагогічних кадрів, пріоритетним завданням якої є забезпечення взаємодії суб'єктів навчального процесу, що спрямована на розвиток професійної компетентності майбутніх кваліфікованих працівників.

Принагідно зауважимо, що педагог професійного навчання є професійно педагогічним працівником установи професійної освіти, який виконує функції професійного навчання і виховання учнів, забезпечує виконання вимог державного освітнього стандарту, навчального плану, програми виробничого навчання, безпосередньо відповідає за рівень професійної підготовки, дотримання норм і правил безпечної здійснення роботи учнями. Окрім того, педагог професійного навчання допомагає учням оволодіти сучасною технікою і технологіями виробництва, передовими методами праці, а також формує основи професійної майстерності [7, 135].

Очевидно, що процес формування в учнів професійної майстерності (компетентності) неможливий без належного рівня сформованості професійної майстерності самого педагога.

Про важливість безперервного удосконалення професійної майстерності йдеться у Законі України «Про освіту»: «...педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психологічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки» [8].

Аналіз наукових досліджень з проблем формування й розвитку професійної майстерності педагога професійної школи дає підстави стверджувати, що означене явище не втрачає актуальності за будь-яких освітніх систем. Сама дефініція «професійна майстерність» розглядається в єдиній педагогічній площині із поняттями «педагогічна майстерність педагога», «професійна компетентність педагога». Так, у наукових працях І.А.Зязюна «педагогічна майстерність» – це комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі [9, 641].

Професійну компетентність педагога науковець пов'язує з формуванням професійних знань на методологічному, теоретичному, методичному, технологічному рівнях і розглядає як знання предмета («олюднення» знань, особистий погляд на світ), методики його викладання, педагогіки та психології. Однак І.А.Зязюн, задля усвідомлення попередньої думки наголошує, що особиста оцінка й розуміння проблеми, роздумів, критичний погляд на явища та ситуації є стрижнем педагогічної компетентності, а не саме по собі знання предмета [10, 41].

Науковий пошук сучасних дослідників присвячений різносторонньому обґрунтуванню теоретико-методологічних основ педагогічної майстерності педагога. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури та дисертаційних праць очевидно є «присутність» у структурі поняття «професійна майстерність педагога» рівнозначно важливих двох складових: педагогічної та психологічної, зміст яких спрямований на здійснення теоретично осмислених і практично виправданих педагогічних дій і операцій, що забезпечують високий рівень інтеракції між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Педагогічна й психологічна складові знайшли своє відображення у визначенні, що запропоноване І.Б.Учитель. Автор розглядає педагогічну майстерність педагога професійного навчання як складне багаторівневе утворення інтегративного характеру із системи набутих компетентностей (фасилітативна, психологічна, фахова, педагогічна, методична, комунікативна) та професійної мобільності (ключові компетентності та професійно важливі особистісні якості),

що зумовлюють ефективність педагогічних дій і дають змогу успішно розв'язувати професійні завдання та досягати оптимальних результатів [11, 390].

Ураховуючи зарубіжний досвід визначення, яким чином теоретичні положення психології можна застосовувати у практиці навчання, слід розглянути ідеї професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса, якому належить введення у науковий обіг поняття «психопедагогіка». У праці «Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика **учіння**» (1984 р.) автор розглядає основні принципи психології з огляду на їх зв'язки з **учінням** й учителем і викладає способи використання психологічних принципів в **учінні** таким чином, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі [12, 22].

На думку науковця, професійне навчання має бути зорієнтоване на особистість фахівця, актуалізацію його потреби в професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції для організації продуктивного діалогу. Поняття педагогічної майстерності визначається як комплекс властивостей особистості професіонала, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі, процес професійного удосконалення фахівця містить такі рівні: пізнання керівної суті професійної діяльності; пізнання фахівцем власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою й діяльністю інших; освоєння техніки управління взаємодією в процесі організації життєдіяльності. Мотиви самоактуалізації особистості в професійній діяльності є детермінантами її творчої активності; конкретизують домінуючу роль гуманістичної спрямованості в системі професійно ціннісних орієнтацій [13].

За переконанням Е.Стоунса, поєднання психологічної теорії навчання з практикою є дуже важливим для системи професійної освіти, оскільки забезпечує як розвиток самої теорії навчання, так і слугує вдосконаленню навчального процесу [12]. В цьому контексті слід зазначити, що досягнення педагогічної психології необхідно перетворити на дидактичні принципи та системно відобразити в методах навчання, а згодом – екстраполювати у процес підготовки кваліфікованих працівників відповідно до специфіки галузі.

У процесі підготовки кваліфікованих працівників у закладах професійно-технічної освіти набуває актуальності ідея розвитку психопедагогіки, запропонована Л.Фрідманом, який вважає, що традиційна педагогіка розглядає й вирішує питання виховання та навчання не конкретних учнів, які мають свій темперамент і характер, а абстрактних об'єктів педагогічного впливу, які покірно виконують усі вказівки вчителів [14, 5].

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик Державних стандартів професійно-технічної освіти з професій (опис професійних вимог, що означені словосполученнями: «учень повинен знати», «учень повинен вміти»), типових навчальних програм загальнопрофесійної підготовки засвідчує спрямування навчального матеріалу на репродуктивне відтворення визначених у стандарті вимог. При цьому не враховується головний психологічний чинник – бажання та здатність суб'єктів навчально-виховного процесу виконувати ці вимоги. Результат розвитку та формування особистості майбутнього кваліфікованого працівника безпосередньо залежить від того, в якому соціально-психологічному середовищі відбувається навчально-виховний (виробничий) процес, як забезпечується становлення суб'єктності особистості (розвиток позитивної мотивації учнів до себе та обраної професії), яким чином та з якою усвідомленою метою викладач чи майстер виробничого навчання підвищує рівень сформованості власної професійної майстерності та за допомогою яких інноваційних технологій навчання він (педагог) здатен проявити професійну компетентність у процесі формування професійних та ключових компетентностей учнів професійно-технічних навчальних закладів [15].

На теренах реформування освітніх систем неocenними є рекомендації І.А.Зязюна щодо реалізації ідей психопедагогіки у процес підготовки майбутніх фахівців [6; 16; 17]. Досконало знаючи усі проблеми української професійної освіти, враховуючи прогностичний аспект, науковець наголошує, що у стандартах освіти мають бути розроблені й доведені до найвищих рівнів осмислення та практичного впровадження психологічні засади та чинники навчання, згідно з існуючими природними можливостями суб'єктів, особливостями різновидів їхнього досвіду: досвіду знань (інтелектуального), досвіду емоційно-почуттєвого (афективного), досвіду вольових дій. Здійснення педагогом кожної педагогічної дії із застосуванням досягнень психологічної теорії та практики має знайти відображення у роботі з учнями: у засвоєнні знань, у прагненні зробити процес учіння цікавим і бажаним, розвивальним і виховальним, у

запропонованні умов безконфліктного спілкування зі своїми учнями, у ліквідації явища «важковиховувані» учні тощо.

Саме взаємодія психології та педагогіки утворює резервну площину для удосконалення педагогічної майстерності вчителя: пізнання та розуміння власної, особистісної психології із подальшим її порівнянням з психологією кожного зі своїх учнів, як зазначає І.А.Зязюн.

Проведений аналіз різних підходів до визначення сутності поняття «професійна майстерність педагогів професійного навчання» та потреба її неперервного удосконалення з урахуванням психопедагогічних положень дозволили сформулювати такі **висновки**:

1. Професійна майстерність педагога є безперервним процесом, що забезпечується систематичним функціонуванням психологічних феноменів (когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, емоційний та ін.) на всіх етапах організації навчально-виховного процесу.

2. Удосконалення професійної майстерності посилює необхідність оволодіння педагогами інноваційними технологіями і методами навчання, що спрямовані на розвиток і вдосконалення професійного рівня майбутніх фахівців.

3. Розвиток професійної майстерності педагогів забезпечується шляхом усвідомленої систематичної і послідовної самоосвітньої діяльності; участі у науково-методичних заходах, колективних та індивідуальних формах роботи; упровадження в практику перспективного педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної та психологічної наук, нових педагогічних технологій з перспективою застосування ними на рефлексивній основі інноваційних методів навчання в роботі з учнями.

4. Пріоритетним ресурсом і основним інструментарієм пошуку найновітніших підходів до навчальних і виховних технологій вдосконалення та поступу освітніх систем є розвиток ідей психопедагогіки в українській педагогічній науці, зокрема перспективними напрямками дослідження є конкретизація психолого-педагогічних умов удосконалення професійної майстерності педагогічних кадрів та екстраполяція принципів психопедагогіки до процесу підготовки майбутніх кваліфікованих працівників у професійно-технічних навчальних закладах.

1. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання / В. О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 берез. 2012 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К. : ПТТО НАПН України, 2012. – С. 9–15.

2. Педагогический словарь : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Г. А. Строкова и др.] ; Под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Изд. Центр «Академия», 2008. – 352 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. Кремень В. Г. Освіта, особистість і соціальний поступ / В. Г. Кремень // Доповідь на VI Українсько-польському форумі «Освіта для сучасності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/777/>.

5. Ничкало Н. Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало. – Режим доступу: <http://library.uipa.edu.ua/engineers-pedagogik/zbirnik-naukovikh-prats/item/155-problemi-inzhenerno-pedagogichnoji-osviti-zbirnik-10.html>.

6. Зязюн І. А. Психопедагогіка московської психологічної школи / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами / Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПІ», 2013. – № 2. – С. 33–41. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2013/2.

7. Сулима Т. С. Професійна компетентність педагога професійного навчання / Т. С. Сулима // Освітня об'її: реалії та перспективи: зб. наук. пр. / Н. Т. Тверезовська та ін. – К. : ПТТО, 2007. – № 3(3). – С. 134–137.

8. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.

9. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн // Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; АПН України. – К., 2008. – С. 641–644.

10. Зязюн І. Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика / І. Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 1. – С. 9–11.

11. Учитель І. Б. Категорія «Формування педагогічної майстерності педагога професійного навчання» у сучасній психолого-педагогічній теорії / І. Б. Учитель // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 26 (79). – С. 389–395.

12. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс; Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
13. Старостіна О. В. Педагогічна персоналія Едварда Стоунса як фундатора психопедагогіки / О. В. Старостіна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irbis-nbuv.gov.ua/>.
14. Фридман Л. М. Психопедагогика общего бразования: Пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 288 с.
15. Кравец С. Г. До проблеми впровадження основних положень психопедагогіки у процес підготовки кваліфікованих робітників / С. Г. Кравец // Теорія і методика професійної освіти : [Електронний ресурс] — 2015. — Випуск 6. Режим доступу до журн. : <http://www.tmpe.profua.info/images/docs/6/15kravetz.pdf>
16. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. А. Зязюн // Етика і естетика педагогічної дії / Зб. наук. праць. – Вип. 3. – Київ – Полтава, 2012. – С. 20–37.
17. Зязюн І. А. Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії / І. А. Зязюн // П'ята виставка-презентація «Інноватика в сучасній освіті». – К., 22– 24 жовт. 2013. – С. 20–21.

Кравец С. Г. Усовершенствование профессионального мастерства педагога в контексте психопедагогики.

В статье обоснована сущность понятия «профессиональное мастерство педагога» и определена необходимость его усовершенствования на основе положений психопедагогики; проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых по проблемам взаимодействия педагогики и психологии, актуальность использования психопедагогических учений в развитии профессионального мастерства педагогических кадров; доказана целесообразность внедрения психопедагогических принципов в процесс профессиональной подготовки квалифицированных рабочих.

Ключевые слова: профессиональное мастерство педагога, педагог профессионального обучения, психопедагогика.

Kravets S. H. Improvement of Teachers' Professional Skills in the Context of Psycho-pedagogy.

In the article the essence of the concept «professional skills of a teacher» has been explained and the need for its improvement on the basis of the statements of psycho-pedagogy has been identified; the article analyzes the views of Russian and foreign scientists on the problems of pedagogy and psychology interaction, it throws light on the relevance of using psycho-pedagogic studies in the development of teaching staff's professional skills; the expedience of introducing psycho-pedagogic principles in the process of skilled workers' professional training has been proved.

Key words: professional skills, a professional training teacher, psychopedagogy.

УДК 372.881.111.1

**ПРО ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
І ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Ю.О.Кравченко

викладач,

*Київський національний економічний університет імені В.Гетьмана,**член Національної спілки журналістів України*

У статті розглядаються умови і засоби реалізації комплексного підходу до викладання й вивчення іноземної мови. Надаються приклади різних мовних (тренувальних, підготовчих, аналітичних, первинних, елементарних) та мовленнєвих вправ (синтетичних, комунікативних, ситуативних, творчих). Підкреслюється важливість оволодіння фонетикою мови, що вивчається.

Ключові слова: викладання іноземної мови, фонетика, мовні вправи.

Щоб визначити головну мету та проміжні цілі вивчення й викладання іноземної мови, слід на методичному рівні спланувати і спрогнозувати потреби та вміння, нахили студентів щодо їх потенційних можливостей у такому навчанні, а також скорегувати відповідним чином методичну діяльність викладача. Слід пам'ятати, що в основі класичного підходу до вивчення іноземної мови лежить розуміння мови як реального й повноцінного засобу спілкування. Такий комплексний підхід спрямований, у першу чергу, на те, щоб розвинути у студентів здібності розуміти та «створювати» мову відповідними звуками, бажаннями та прагненнями не тільки її розуміння, але й всебічного відтворення. У такому сенсі важливо пригадати, наприклад, положення лінгвосоціокультурної методики, що ґрунтується на аксіомі соціокультурної детермінації мислення й мовних структурах. Її метою, як відомо, є навчання розуміння мовної культури співбесідника. Крім того, ця методика об'єднує мовні структури (граматику, лексику тощо) позамовними чинниками. І це також корисний момент для вивчення та вдосконалення знань з іноземної мови.

Слід відзначити, що чільне місце у методиці вивчення й опанування студентами іноземних мов займають інформаційно-комунікативні технології. Інформатизація істотно впливає на процес придбання знань, бо ці технології дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, поглибити розуміння засвоєння величезних масивів знань. Для ефективної організації навчального процесу з використанням інформаційно-комунікативних технологій викладач ВНЗ має заздалегідь підготувати презентацію, дати список веб-сторінок та інших джерел, що сприятимуть розв'язанню поставленого завдання, а також дібрати питання або сформулювати проблему, котра підлягає обговоренню та вивченню. Причому доцільно висувати такі проблеми, які мають бути комплексними й обов'язково розв'язаними. Досвід переконує, що чим точніше й коректніше будуть сформульовані такі завдання, тим якіснішим буде й кінцевий результат. Важливо також обговорити підсумкову презентацію, результат спільної роботи (оформлення, вид, розміщення на сайті тощо).

В залежності від того, наскільки добре студент зрозумів тему, урок, дискусію й оволодів уміннями, навичками оперування даним обсягом матеріалу мови, вправи можуть мати характер тренування (далі – мовні вправи) і називатися тренувальними, підготовчими, аналітичними, первинними, елементарними, не комунікативними або ж характер мовної практики (далі – мовленнєві вправи) і називатись синтетичними, комунікативними, ситуативними, творчими.

Мовні вправи спрямовані на вироблення первинних умінь і навичок користування окремими елементами мови, що вивчається, а їх метою є підготовка студента до подальшої мовної діяльності. Особливу увагу слід приділяти добору мовного матеріалу. Цей матеріал не повинен об'єднуватися визначеною лексико-граматичною темою. Граматичні й лексичні явища повинні повторюватися у текстовому матеріалі достатню кількість раз, щоб дати змогу студенту спостерігати та узагальнювати ці явища. Мовленнєві вправи виконуються впродовж усього курсу навчання, оскільки навичками легше оволодіти окремо. Відомо, що навичка, вироблена на свідомій основі, відрізняється особливою тривалістю та гнучкістю. Отже, слід сприяти тому, щоб студент добре зрозумів особливості опрацьованого мовного матеріалу. У

зв'язку з цим характерною рисою мовних вправ має бути багаторазове представлення зразка та різноманітність типів і видів таких вправ. У межах порівняння «тренування-практика» у мовленнєвих вправах з точки зору розвитку процесу становлення мовних навичок слід розрізняти такі види вправ: первинні, вторинні, мовні.

Первинні вправи слідує здійснювати безпосередньо за поясненням і мають на меті вироблення первинних умінь, а потім навичок.

Елементарно-рецептивні вправи полягають у знаходженні студентами вивчених одиниць мови при читанні або прослуховуванні. Методично важливо дотримуватися певної послідовності у діях при ознайомленні студентів із рецептивним граматичним матеріалом, а саме: спочатку відбувається представлення нового граматичного матеріалу на дошці (картці тощо). Наприклад: *read the sentences and find the difference*. Далі слідує етап установлення значення нового граматичного явища на основі аналізу декількох письмових контекстів. Наприклад: *translate into Ukrainian; what elements does Present Tense consist of?* Закінчити варто формулюванням правила, що включає вказівку на формальні та змістові ознаки нового граматичного явища.

Репродуктивні вправи полягають в усному та письмовому (або лише в усному) відтворенні відомих нам одиниць матеріалу мови та їх комплексів. Наприклад: *tell me, please, what tense will you choose in this situation*. Тому робимо висновок, що рецептивні операції тісно пов'язані з репродуктивними й навпаки.

Вторинні передмовленнєві вправи призначені для подальшої автоматизації первинних навичок шляхом застосування навичок, котрі виробляються у процесі реалізації вторинних умінь.

Комбінаторно-рецептивні вправи полягають у співвідношенні впізнаних елементів і знаків мови між собою та із ситуацією при прослуховуванні й читанні з метою розуміння висловлювань. Тренування рецептивно граматичного матеріалу передбачає виконання ряду диференційованих, підстановчих і трансформаційних вправ.

Репродуктивні вправи полягають у відтворенні та сполученні у відповідності з мовною ситуацією засвоєних мовних одиниць для усного та письмового вираження думок, наприклад: *listen and repeat*.

Вважаємо, що є всі підстави умовно розділити такі етапи навчання фонетики іноземної мови: 1) ознайомлення з новим фонетичним матеріалом; 2) автоматизація дій студентів з новим фонетичним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення головним чином на рівні фрази/речення; 3) подальша автоматизація дій студентів з фонетичним матеріалом на рівні понадфразової єдності; 4) вільне мовлення згідно з нормами та правилами фонетичної системи іноземної мови.

Використання словників у процесі навчання фонетики іноземної мови дещо відрізняється від їх використання у процесі навчання граматики. Це зумовлено тим, що фонетична компетентність є базою усного спілкування, тому використання додаткового джерела наукових знань – словника – має бути всеохоплюючим та супроводжувати всі етапи роботи над фонетикою іноземної мови одночасно. Для формування та вдосконалення фонетичних навичок варто зосередити увагу саме на орфоепічних, антропонімічних, топонімічних і тлумачних словниках. Їх використання методично виправдане як на етапі ознайомлення з новим фонетичним матеріалом, так і на етапах закріплення навичок (на рівні фрази/речення та на рівні понадфразової єдності). За допомогою цих словників студент може отримати інформацію з транскрипції слова про вимову звуків у ньому. Як відомо, повнішу інформацію не лише щодо вимови окремих звуків у словах, але й про інтонаційні моделі представляє орфоепічний словник, тому він найкраще підходить в якості додаткового джерела навчання початків фонетики мови – формування бази фонетичного й фонематичного слуху у студентів.

Вправи на диференціацію звуків, які студенти часто сплутують, не розрізняють. Вони виконуються на рівні окремих слів або коротких речень. Завдання може бути сформульоване у такий спосіб: прослухайте пари слів і визначте, чи однакові в них перші приголосні звуки/останні приголосні звуки/голосні в середині слова тощо. У вправах на ідентифікацію звука, мета яких полягає у розпізнаванні звука як відомого з певними характеристиками, студенти мають прослухати та ідентифікувати звуки.

Це головним чином рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію одиниці мовлення, некомунікативні та умовно-комунікативні. У некомунікативних імітативних вправах доцільно звертати увагу на певні характеристики звуку (довготу, наголос, аспірацію тощо), що робить імітацію свідомою. Щодо умовно-комунікативних вправ, то варто використовувати такі їх види: імітація зразка мовлення, підстановка у слова, словосполучення, відповіді на запитання – лаконічні та повні. Показати мову у всіх її проявах – чи не основне завдання викладача вишу, адже саме завдяки цьому студенти згодом зможуть користуватися нею. Наступний крок у правильній методиці викладання іноземної мови – допомогти студентам глибше зрозуміти значення (лексичне і граматичне) цілком нової для них мови. Коли студенти вже введені у мовне середовище, їм здебільшого зрозумілі мовні конструкції, є сенс практикувати мову в умовах контролю. Це дасть їм змогу зрозуміти, що вони рухаються у правильному руслі.

Зауважимо на тому, що мовленнєва практика не повинна займати багато часу на початкових етапах вивчення мови. виправлення помилок допомагає студентам покращити їхнє розуміння значення і структури мови загалом. Роль викладача полягає у тому, щоб вказати на помилку та проконтролювати її виправлення, якщо студент не в змозі зробити це самостійно. В методиці викладання іноземної мови першорядне значення надається належному формуванню та розвитку вміння читати різнотипні тексти. Науковці довели, що читання іноземною мовою само по собі є одним із найважливіших видів іншомовної мовленнєвої діяльності. До того ж читання моделює навички письма та є одним із провідних шляхів вивчення іноземної мови і літератури.

Практичне оволодіння іноземною мовою неможливе без засвоєння її граматичних структур і без формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок. Ефективна й цілеспрямована організація навчального процесу в комунікативному руслі у поєднанні з соціокультурним підходом, з одного боку, й контролем рівня розвитку граматичної та фонетичної компетентностей, з іншого, вимагає врахування основних принципів і дотримання основних вимог, котрі впливають на успішність навчання студентів, мотивацію навчання та саморегуляцію навчально-пізнавальної діяльності.

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.abroad.ru/English/termin/1.htm>
2. Вовк О. І. Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2008. – 176 с.
3. Гриценко Е. И. Реализация коммуникативного намерения при обучении грамматическому аспекту общения в языковом вузе [Текст] / Е. И. Гриценко // Вісник ХДУ ім. В.Н. Каразіна. Романо-германська філологія : зб. наук. праць / Відп. секретар Л. Р. Безугла. – Х., 1999. – № 435. – С. 18-21.
4. Виноградова О. С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам / О. С. Виноградова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://distantioso.ru/library/publication/vinogradova.htm>

Кравченко Ю.А. Об интерактивных методиках преподавания и изучения иностранного языка.

В статье рассматриваются условия и средства реализации комплексного подхода к преподаванию и изучению иностранного языка. Приводятся примеры различных языковых (тренировочных, подготовительных, аналитических, первоначальных, элементарных) и речевых упражнений (синтетических, коммуникативных, ситуативных, творческих). Подчеркивается важность овладения фонетикой языка, который изучается.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, фонетика, языковые упражнения.

Kravchenko Yu. O. About interactive training techniques and learning foreign languages.

The present article deals with conditions and means of formation of a complex approach to teaching and learning a foreign language. It presents different examples of language exercises and emphasizes the importance of phonetics.

Key words: Teaching a foreign language, learning a foreign language, language exercises, phonetics.

УДК 811.124(07)

**ПАРЕМІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ
ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ВИШАХ**

О.І.Кудінова

*кандидат філологічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Мета статті – продемонструвати плідність пареміологічного підходу у вивченні латинської мови, який дозволяє покращити здібності студентів та їх ефективність у професійній і суспільній діяльності. Доводиться, що використання у навчальному процесі латинських прислів'їв, сентенцій, афоризмів не тільки сприяє успішному засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу, але і розвиває інтелект, здатність бачити суть речей, вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки і загальну картину світу, тобто якості, необхідні для майбутнього фахівця. Розроблена методика викладання латинської мови будується на основі методик викладання живих іноземних мов і передбачає переваги активних методів над пасивними.

Ключові слова: латинська мова, паремія, європейська культура, екстралінгвістичні здібності, інтерлінгвістичний аспект.

Латинська мова, плідно функціонуючи далеко за рамками періоду Римської імперії, відчутно вплинула не тільки на розвиток мов і літератур сучасної Європи, але й на весь гуманітарний спадок людства. Відтак її місце і роль у сьогоденній культурі неможливо переоцінити. Виступаючи у якості європейської *lingua franca* протягом майже півтори тисячі років, латинська мова переконливо довела свою спроможність бути засобом спілкування, здатним пристосуватися до найрізноматніших умов і потреб суспільства.

Саме тому навчання латини у вищих навчальних закладах має велике значення для реалізації завдань «забезпечення суспільства освіченими, творчими та активними особистостями, здатними до самовдосконалення, взаємного порозуміння з носіями різних мов та культур на благо своєї країни» [1]. Викладання цієї мови у вищій школі слід розглядати як інструментарій, необхідний для досягнення не тільки мовної, але й екстралінгвістичної мети, яка полягає в залученні студентів до цінностей європейської культури взагалі й насамперед до досягнень античної цивілізації як основи подальшого розвитку людства. Розглядаючи проблему інтегрованості латинської мови і культури, фахівці припускаються такої думки: «Якщо є вірним відомий принцип мовної відносності Сепіра Уорфа, який говорить, що кожна людина бачить світ так, як їй пропонує її мова, нам залишається лише визнати, що культура стародавнього Риму, її глибинна суть спочатку закладені в латині та іманентно присутні в ній» [2]. У зв'язку з вищезазначеним відомий європейський учений-латиніст Гі Лікоп закликає: «Настала потреба адаптувати її викладання до історичного контексту нашого часу, і я вважаю анахронічним консерватизмом продовжувати навчати її так, як навчали у минулому сторіччі» [3].

Потужним джерелом вивчення латинської мови є її багатий пареміологічний фонд, адже повчальним латинським сентенційним словом насичені не тільки тексти античних творів та пам'ятників, але й багатьох інших сфер сучасної людської комунікації – публіцистики, науки, освіти, міжнародної дипломатії тощо. Латинські паремії – стійкі вислови, що становлять собою цілісне речення дидактичного змісту – активно використовуються у мовах усіх європейських країн без порушення лексичної та граматичної форми, інколи зазнаючи лише незначних фонетичних або просодичних змін, пов'язаних з нормами сучасних мов. Вітчизняні дослідники, аналізуючи наявність цього феномену в слов'янських мовах, пояснюють його таким чином: «Особлива значимість слова в античні часи, його образність сприяли тому, що саме в латинській мові з характерною для неї стислістю, лаконічністю та витонченою метафоричністю з'явилася велика кількість блискучих фразеологізмів, у яких глибина змісту поєднана з бездоганністю форми. Крім того, латинським фразеологізмам притаманна типовість, реактуалізація в нових історичних умовах і способах мислення. Стислість, гру слів та їхню внутрішню риму іноді неможливо передати засобами рідної мови, тому вони часто вживаються у своєму первісному латинському варіанті». [4]. Латинізми в європейських мовах часто виступають у якості «інтелектуальної» лексики, що характеризує людину як компетентного носія мови. Латинські крилаті вирази і сентенції вважаються «засобом формування лінгвістично цікавої полікультурної особистості» [5, 4].

Актуальність проблеми дослідження продиктована недостатньою розробленістю методики навчання латинської мови з використанням її пареміологічного фонду. Адже ці «найкультурноносніші компоненти мови в дії» (В.Телія) містять уявлення про норми співіснування і взаємодії людей та представляють їхні цінності. «Ступінь їхнього поширення різноманітний як у часі, так і в просторі, а їхня початкова метафоричність, можливість подальшого переосмислення, нових асоціацій забезпечили їм довге життя та інтернаціональний характер» (О.Г.Пилипів).

Латинські паремії, що відображають культурні концепти, є найважливішим засобом формування мовної картини світу. Сучасні українські дослідники, аналізуючи паремійний корпус мови як «софійну» складову культури, у котрій репрезентовано національний світ і злиті воедино людина й Універсум, слушно стверджують: «Мова постає репрезентантом ментальності й потужним джерелом енергетичного коду того чи того етносу. Проблема вивчення національних й етнокультурних компонентів є актуальним напрямком сучасних філологічних інтересів, адже опис такого об'єкта дослідження визначає специфіку ментальності, а самі елементи маніфестують виразне національне маркування. Набір широкого кола лінгвальних й екстралінгвістичних уявлень є обов'язковим для кожного носія мови, а тому їх засвоєння стає невід'ємною складовою вищої мовної освіти» [6, 3]. У цьому сенсі доцільною й актуальною бачиться необхідність врахування пареміологічного підходу до організації змістовного компонента навчання латинської мови. Зважаючи на невелику кількість годин, що відводяться на її викладання (36 год.), лаконічність і самодостатність паремійних «текстів» виступають додатковими аргументами на користь використання означеного підходу.

Латинські паремії плідно використовуються в європейській художній літературі, у публіцистичному, офіційно-діловому і розмовному стилях. У мовленні вони функціонують для комунікації та пізнання їх носія. «Усі одиниці пареміології (прислів'я, приказки, афоризми, примовки, «ділові» вислови, повір'я, прикмети, замовляння, нісенітниця, казкові формули тощо) являють собою кліше і використовуються в ролі знаків. Одночасно паремії є текстами – фольклорними чи книжними, які позначені ознакою автосемантії (мають самодостатнє значення і можуть вживатися самостійно)» [6, 5]. Мова і стиль людини, яка дотепно та вміло влітає у свою мовленнєву канву латинські «класичні скарби», захоплює співрозмовника, змушує аналізувати, замислюватись, хвилюватись. Прикметним у цьому сенсі є сучасне латинське напівжартівливе зауваження: *Latine dictum sit altum videtur* – *Сказане латиною видається переконливішим*.

В українській та інших європейських мовах є також чимало засвоєних з латинської мови висловів, які не видаються запозиченнями, оскільки процес асиміляції на всіх рівнях мови відбувся у повному обсязі, спричинивши навіть виникнення іншомовних паремічних паралелей, наприклад: лат. *De gustibus et coloribus non est disputandum*; укр. *Про смаки не сперечаються*; рос. *На вкус и цвет товарищей нет*; англ. *There is no accounting for taste / Tastes differ*; нім. *Über (den) Geschmack lässt sich nicht streiten*; фр. *Des goûts et des couleurs il ne faut pas disputer*; рум. *Gusturile diferă*.

Природно, що аналізуючи древні латинські істини, студенти передовсім опановують лінгвістику, тобто вивчають лексичні, граматичні та стилістичні особливості латини. При цьому важливо, що завдяки цим «словесним мініатюрам» (О.Кушнір) мовна система латини вивчається легше, вони наочніше і компактніше дають уявлення про організацію мови взагалі й дозволяють надалі свідомо, а не наосліп підходити до вивчення інших мов світу, адже в силу загального індоєвропейського походження народів, що населяють Європу, латина на глибинно-теоретичному рівні висвітлює чимало закономірностей сучасних мов.

У реалізації пареміологічного підходу до вивчення латинської мови доцільним бачиться використання мультимедійних засобів, що дозволяє зробити процес навчання більш ефективним та насиченим, тому що створення ситуації «переживання та випробування» активно сприяє «глибшому проникненню в зміст та кращому запам'ятовуванню» [7, 24]. Відеоматеріали належать до групи тих сучасних допоміжних засобів навчання, які здійснюють насамперед емоційний вплив на студентів, відповідають їхнім інтересам, а тому є позитивним мотивом-стимулом у навчальному процесі. Їх застосування має значні методико-дидактичні переваги: завдяки звучанню латинського мовлення створюється наближене до реального іншомовне середовище, відбувається економія часу тощо. На потвердження вищесказаного наведемо так звану «таблицю запам'ятовування», яка пояснює, звідки виявляється те, що запам'ятовуємо:

«10% того, що прочитаємо, 20% того, що почуємо, 30% того, що побачимо, 50% того, що побачимо та почуємо, 80% того, що скажемо і 90% того, що виразимо в дії» [8, 3].

У відборі пареміологічного матеріалу для роботи студентів мають застосовуватися такі принципи:

1. соціокультурної орієнтованості інформації;
2. тематичної різноманітності змісту;
3. стилістичної диференціації мовного та мовленнєвого оформлення змісту;
4. естетичної цінності.

Розглянемо як приклад завдання до відеоролика «*Peminae Latinae*» («Латинські паремії»), робота з яким включає три етапи, необхідних для забезпечення інтеріоризації паремій у складі лінгвістичної та соціокультурної компетенції студентів: переддемонстраційний, демонстраційний, післядемонстраційний.

Завдання переддемонстраційного етапу мають на меті зняти мовні труднощі та полегшити сприйняття змісту запропонованого відео. Це вправи на введення та закріплення нової лексики, аутентичних розмовних формул, засвоєння граматичного матеріалу, аналіз лінгвокраїнознавчих реалій тощо. Так, студентам пропонуються лінгвокультурологічний коментар з теорії та історії латинської пареміології, необхідні граматичні пояснення та лексичний мінімум. Наприклад: *Ferreo ignique* – Вогнем і мечем (наводиться переклад сполучника *que* – «і») (та пояснюється, що він ставиться після слова, до якого належить і пишеться разом), а також лексем *ferrum, i n* – залізо, *plug, меч й ignis, is t* – вогонь, *пожежа*).

Під час демонстрації відео студенти виконують різноманітні завдання на встановлення характеру співвідношення звукового та зорового ряду, зіставлення фактів, відновлення послідовності тощо. Наведемо приклади завдань:

1. Прослухайте уважно відеоролик «*Peminae Latinae*» з паралельним переглядом відповідних фрагментів тексту на екрані. Дайте відповіді на запитання:

а) яке уявлення про світобачення та особливості характеру давніх римлян дозволяють скласти представлені паремії?

б) які характерні реалії містяться у відеоряді?

в) яка етнокультурна інформація (певні історичні події, традиції минулого тощо) закладена у таких латинських пареміях:

– *Res redit ad triarios* (*лат.* *triarius* – найдосвідченіші воїни римських легіонів, які ставилися в третьому ряду бойового порядку (звідси назва) і часто вирішували результат битви).

– *Ave, Caesar, Morituri te salutant* (Слова, що промовляли римські гладіатори перед боєм, проходячи повз імператорську ложу).

– *Gladiator in arena capit consilium*.

2. Під час повторної демонстрації випишіть паремії, які складаються із спонукальних конструкцій з різними функціями (поради, пропозиції, побажання, заборони, попередження тощо).

3. Під час третьої демонстрації запишіть паремії при включеному аудіоряді й вимкненому відеоряді (або не дивлячись на екран), потім перевірте написане шляхом порівняння з текстом на екрані.

Завдання післядемонстраційного етапу передбачають перевірку розуміння змісту і використаних у відеоматеріалах мовних та мовленнєвих засобів. Пропонуються вправи на дослідження лексичного складу, граматичної структури, стилістичного оформлення та лінгвокультурного компонента латиномовного матеріалу. На цьому етапі використовується друкований список паремій, раніше представлених на відео. Наводимо приклади завдань:

1. Застосовуючи лексику відеокліпу, визначте, від яких латинських основ походять слова: *юстиція, медикамент, вино, популярний, імператор, максимум, мінімум, арена*.

2. Прочитайте латинські вислови. Знайдіть у списку паремій лексеми, що мають спільний корінь з підкресленими словами: 1. *Perierat* totus orbis, nisi iram finiret misericordia – Загине весь світ, якщо гнів не буде закінчуватись співчуттям (Сенека старший, «*Controversiae*» – «Контроверсії»). 2. *Quaecumque ex merito spes* venit, aequa venit – Будь-яка надія, заснована на заслuzі, є справедливою (Овідій). 3. *Quem di diligunt adolescens moritur* – Улюбленці богів умирають молодими. (Плавт, комедія «*Bacchides*» – «Вакхіди»). 4. *Qui terret, plus ipse timet* – Той, хто змушує боятися, сам боїться ще дужче. 5. *Quidquid id est, timeo* Danaos et dona ferentes – Що б

це не було, я боюся данайців, що дари приносять (Вергілій, «Aenis» – «Енеїда»). 6. *Respice post te, mortalem te esse memento* – Піклуйся про те, що залишаєш позаду, пам'ятай, що ти смертний (Тертуліан). 7. *Sapiens ipse fingit fortunam sibi* – Мудрий сам собі визначає долю (Плавт, «Trinummus» – «Три монети»).

3. Вивчіть напам'ять подані у відео паремії, користуючись нижченаведеним списком.

4. Прокоментуйте вислів: «Вивчати латинську мову – це намагатися краще зрозуміти західну цивілізацію» (Ремі Браг).

Перевірка ефективності засвоєння пареміологічного матеріалу організовується на основі тестового контролю, який дозволяє виявити такі характеристики володіння латинською мовою: розуміння, запам'ятовування, вміння отримувати необхідну інформацію, здатність використовувати їх у соціокультурному плані тощо. Студентам пропонуються тестові завдання трьох рівнів, які розташовуються за принципом зростання складності й дозволяють виміряти якість роботи. Як приклади наведемо такі питання:

1) Низький рівень складності (Вказівки: *Прочитайте уважно речення і визначте, чи правильним є застосоване в ньому твердження. Розв'яжіть завдання й підкресліть варіант правильної відповіді*):

Словосполучення «*Dictator in perpetuum*» означає «Веселий диктатор».

a. так b. ні

2) Середній рівень складності (Вказівки: *Прочитайте уважно речення. Визначте, в якій особі та в якому числі вжито дієслово «бути» (esse), що використовується в запропонованому реченні. Розв'яжіть завдання і підкресліть варіант правильної відповіді*):

Homo sum: humani nihil a me alienum puto.

- a. перша особа множини
- b. друга особа множини
- c. перша особа однини
- d. третя особа однини

3) Високий рівень складності (Вказівки: *Прочитайте уважно речення, запропоноване завдання і варіанти його вирішення. Визначте який варіант можна вважати правильним. Розв'яжіть завдання і підкресліть варіант правильної відповіді*):

Щоб підтвердити думку про те, що ніхто не може примусити іншого здійснити аморальний вчинок, потрібно застосувати такий латинський вислів:

- a. *Ad turpia nemo obligatur*
- b. *Homo sum humani nihil a me alienum puto*
- c. *Testis unus, testis nullus*
- d. *Est deus in nobis.*

Останній приклад переконує, що тести третього рівня поряд, із лінгвістичними, перевіряють також екстралінгвістичні здібності студентів, зокрема, доречність послуговування тим чи тим крилатим висловом у запропонованому контексті.

«Латина створює міцну лінгвістичну основу для вивчення інших мов, дає можливість усвідомити місце і роль рідної мови в мовній картині світу» [5]. Відтак пареміологічний підхід видається плідним не тільки у вивченні латинської лексики, порядку слів, їх граматичних характеристик, фразотвірних моделей, тобто майже всіх морфологічних і синтаксичних особливостей латинської мови, але й в інтерлінгвістичному аспекті. В цьому контексті порівняння латинських пареміологічних одиниць із відповідними варіантами в сучасних європейських мовах дозволяє глибше усвідомити їх зміст і морально-етичну цінність. Для досягнення цієї мети студентам пропонуються такі вправи:

1. Порівняйте кожне латинське прислів'я з його варіантом тією іноземною мовою, що вивчаєте, і знайдіть лексико-граматичні відмінності:

1. *Quaelibet vulpes caudam suam laudat* – Кожна лисиця свій хвіст хвалить

Укр.	Англ.	Нім.	Фр.	Рум.
Кожен своє хвалить кулик болото	Each bird loves to hear himself sing	Jeder Fuchs lobt seinen Bau	Tout oiseau aime à s'entendre chanter	Tot țiganul își laudă ciocanul

2. Res, non verba – Діла, а не слова.

Укр.	Англ.	Нім.	Фр.	Рум.
Менше говори – більше діла твори.	Better to do well than to say well.	Taten sprechen mehr als Worte.	Les grands diseurs ne sont pas les grands faiseurs.	Fapte nu vorbe!

3. Vita somnium breve est – Життя – короткий сон

Укр.	Англ.	Нім.	Фр.	Рум.
Життя – це короткий сон.	Life is an empty dream.	Das Leben ist ein kurzer Traum.	La vie est un songe.	Viața este scurtă.

Запроновані вправи переконливо демонструють, що кожна мова класифікує, систематизує та концептуалізує навколишній світ по-своєму, згідно з накопиченим практичним досвідом, традиціями й принципами, виробленими століттями існування. Подібні інтерлінгвістичні дослідження сприяють кращому засвоєнню мовного матеріалу, стимулюють розвиток пам'яті, розумових здібностей, а також підвищують соціокультурну компетенцію студентів.

Отже, пареміологічні одиниці є ефективним засобом виховання та навчання латинської мови, адже сконденсована в багатій фразеології мудрість давніх римлян відображає культуру, на якій ґрунтується наша цивілізація. Засвоєння пареміологічного фонду латинської мови дає студентам додаткову мотивацію щодо її вивчення, сприяє не тільки поглибленню знань з латини, але й інших дисциплін: сучасних європейських мов, історії, літератури, права, філософії тощо. Кожне заняття цією древньою мовою повинно бути також уроком мислення і сприяти «проникненню в духовне життя Стародавнього світу у зв'язку з нашими вічними проблемами» (А.І.Зайцев). У цьому контексті курс латинської мови дозволяє розвинути когнітивні здібності студентів, сформувати їх загальну культуру, аналітичні навички й спосіб мислення, а також уміння набувати нові знання.

1. Румик О. Л. Щодо гуманітарного аспекту при вивченні латинської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:/// C:/Users/%D0%BE%D0%BB%D1%8F/Downloads/vdumo_2010_18_16_4
2. Подосинов А. В. Место латинського языка в цикле гуманітарного школьного образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/mesto-latinskogo-yazyka-v-tsikle-gumanitarnogo-shkolnogo-obrazovaniya>
3. Licorpe G. Pourquoi le latin aujourd'hui? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.latininitatis.com/latininitas/textus/latin.htm>
4. Пилипів О. Г. Рецензія на монографію Г. І. Шевченко «Фразеологія античного походження в славянських мовах». – Минск : БГУ, 2005. – 211 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://lnu.edu.ua/faculty/inomov.new/Visnyk/visnyk/Visnyk_16/articles/Pylypiv.pdf&gws_rd=cr&ei
5. Хамурзова А. Г. Пареміологічний підхід к обучению классическому языку студентов-билингвов (на материале латинского языка) : Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2006. – 18 с.
6. Колоїз Ж. В. Українська пареміологія : навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Ж. В. Колоїз, Н. М. Малюга, Н. М. Шарманова ; за ред. Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2014. – 349 с.
7. Інтерактивні методи навчання: навчальне видання / За редакцією Петра Шевчука та Пшемислава Фенриха. – Щецін – Львів, 2005. – 138 с.
8. Karnikau R., McElroy F. Communication for the Safety Professional. – Chicago, 1975. – 240 p.

Кудинова О. І. Пареміологічний підхід к обучению латинскому языку в вышших.

Цель статьи – продемонстрировать плодотворность пареміологического подхода к обучению латинскому языку, который позволяет улучшить способности студентов и их эффективность в профессиональной и общественной деятельности. Доказывается, что использование в учебном процессе латинских пословиц, сентенций, афоризмов не только способствует успешному усвоению лексического и грамматического материала, но и развивает интеллект, способность видеть суть вещей, выстраивать причинно-следственные связи и общую картину мира, то есть качества, необходимые для будущего специалиста. Разработанная методика преподавания латинского языка строится на основе методик преподавания живых иностранных языков и предусматривает преимущества активных методов над пассивными.

Ключевые слова: латинский язык, паремия, европейская культура, экстралингвистические способности, интерлингвистический аспект.

Kudinova O. I. Paremiological approach to teaching Latin in institutes of higher education.

The purpose of this article is to show the fruitfulness of paremiological approach to learning the Latin language, which allows to improve the ability of students and their efficiency in professional and social activities. It is shown that the use in the educational process of Latin proverbs, maxims, aphorisms not only contributes to the successful assimilation of lexical and grammatical material, but also develops the intellect, the ability to see the essence of things, to build cause-and-effect relationships and the overall picture of the world, that is, the qualities necessary for the future specialist. The developed method of teaching Latin is built on the basis of methods of teaching living foreign languages and provides the advantage of active methods over passive, ones.

Key words: the Latin language, paremia, European culture, extralinguistic abilities, interlinguistic aspect.

УДК 378.015.3:159.942

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ

І.С.Мазоха

*кандидат психологічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Стаття присвячена результатам теоретичного дослідження, спрямованого на вивчення навчального та екзаменаційного стресу у студентів, що виникає під впливом навчального навантаження та може впливати на їх психічне та соматичне здоров'я. У статті розглядаються термін «стрес», підходи до аналізу професійного стресу, особливості навчального стресу. Виділено екологічний, транзактний і регуляторний підходи до аналізу професійного стресу.

Ключові слова: адаптаційний синдром, дистрес, екзаменаційний стрес, професійний стрес, стрес, стресор.

На даний час життєдіяльність людини немислима без максимальних за об'ємом та інтенсивністю навантажень, напруженої боротьби, гострого суперництва, постійних переживань успіху або невдач, тобто всього того, що складає семантику поняття «стрес». Безперервні змінні умови соціального середовища обумовлюють необхідність формування якостей, що підвищують стійкість психіки до дії інтенсивних зовнішніх та внутрішніх подразників, тобто до дії стресорів різної інтенсивності.

Проблема стресу, в цілому, належить до числа класичних в психології і має багату історію. Окремі її аспекти розглядаються у руслі загальної психології (Б.Г.Ананьєв, І.Ф.Аршава, В.Ф.Березін, Н.Д.Левітов, Ю.Б.Максименко, І.І.Наєнко, Е.Л.Носенко, та ін.), психології професійної діяльності (В.О.Бодров, Є.Н.Іванова, Е.А.Клімов, К.К.Платонов, А.В.Сергеєва, В.Штерн та ін.), юридичної психології (М.Ф.Будіянський, Б.Ф.Клімук, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, В.І.Мозговий, О.Н.Столяренко, А.В.Тімченко, та ін.). Особлива увага надається проблемі стійкості особистості до стресу і стресогенних чинників (Л.Н.Аболін, Л.А.Китаєв-Смик, Р.Лазарус, Е.А.Мілерян, В.Ф.Моргун, Г.С.Нікіфоров, С.М.Симоненко, Л.П.Степанова та ін.).

Проблема стресу в останній час є однією з самих актуальних тем в світовій психологічній науці та практиці, а проблема навчального та екзаменаційного стресу щорічно зачіпає значний контингент учнівської молоді. Необхідність постійної адаптації до умов навчальної діяльності, до потоку інформації, який збільшується з кожним етапом навчання, провокує появу та розвиток у студентів систематичних навчальних стресів. Дослідження вітчизняних учених, зокрема, В.Ф.Калошина, М.М.Панасюка, С.С.Ракитянської, Т.І.Резнік, пояснюють появу стресу у студентів через динаміку розумової працездатності при виконанні навчальних навантажень, появу підвищеного рівня втомлюваності наприкінці навчального року, особливості темпераменту та ступінь опірності до стресу.

Термін стрес у наукову термінологію був введений Г.Сельє, який зробив висновок про існування загального адаптаційного синдрому, що забезпечує пристосування організму до умов середовища, які змінюються. При цьому стрес розумівся автором як неспецифічна відповідь організму на будь-яку нову вимогу, що до нього ставиться. Загальний адаптаційний синдром характеризується трьома стадіями: на першій стадії (стадія тривоги) відбувається мобілізація захисних реакцій організму; на другій (стадія резистентності) – виникає збільшення стійкості організму до дії стресорів; третя стадія (виснаження) характеризується виснаженням адаптаційних резервів. Г.Сельє розмежував поняття стрес та дістрес: стрес є корисним і приводить до адаптації, дістрес – шкідливим і приводить до різноманітних психосоматичних захворювань. Л.О.Китаєв-Смик у загальному адаптаційному синдромі виділив ще чотири субсиндроми: емоційно-поведінковий, вегетативний, когнітивний та соціально-психологічний [1, 76].

У сучасній науковій літературі термін «стрес» використовується принаймні в трьох значеннях. По-перше, поняття стрес може визначатися як будь-які зовнішні стимули чи події, що викликають у людини напругу або збудження. Сьогодні в цьому значенні частіше вживаються терміни «стресор», «стрес-фактор». По-друге, стрес може відноситися до суб'єктивної реакції та в цьому значенні відображати внутрішній психічний стан напруги і збудження; цей стан

інтерпретується як емоції, оборонні реакції і процеси подолання, що відбуваються в самій людині. Такі процеси можуть сприяти розвитку і вдосконаленню функціональних систем, а також викликати психічну напругу. Нарешті, по-третє, стрес може бути фізичною реакцією організму на вимогу, що пред'являється, або шкідливу дію. Саме в цьому сенсі і В.Кеннон і Г.Сельє використовували цей термін. Функцією цих фізичних (фізіологічних) реакцій, ймовірно, є підтримка поведінкових дій і психічних процесів із подолання цього стану [2, 4].

Аналіз психологічної літератури виявив, що є різні класифікації видів стресу. Так, Р.Лазарус виділив два його види: фізіологічний та психічний. Незважаючи на загальний тип адаптаційних реакцій, види стресу, згідно з автором, відрізняються за своєю природою та механізмами розвитку: фізіологічний стрес характеризується опосередкуванням стимулів автоматичними гомеостатичними механізмами, а психічний – психічними процесами оцінки можливої загрози та пошуком адекватної відповіді на неї.

Проаналізувавши велику кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень, А.Б.Леонова [3, 21] виділила три основних підходи до аналізу професійного стресу: екологічний, трансактний і регуляторний. Згідно з першим підходом, стрес розуміється як результат взаємодії індивіда з навколишнім середовищем; відповідно до другого – як індивідуально-приспосувальна реакція людини на ускладнення ситуації; третього – як особливий клас станів, що відображає механізм регуляції діяльності в ускладнених умовах.

Один із представників екологічного підходу С.Касл виділив два основних трактування поняття стресу у зв'язку з трудовою діяльністю – звужене та розширене. У першому трактуванні стрес розглядається як перевага вимог середовища над тими наявними можливостями суб'єкта, що необхідні для його задоволення (наявність перевантаження, надстимуляції). У другому – як неадекватність у цілісній системі «людина – середовище», що включає не тільки звужене тлумачення, але й зв'язок між потребами людини і можливостями їх задоволення в трудовому середовищі (недовикористання людських можливостей, знижене навантаження, низька стимуляція).

Згідно з трансактною моделлю стресу Т.Кокса, стрес являє собою індивідуальний феномен, що є результатом взаємодії (чи трансакції) між людиною і ситуацією, в якій вона перебуває. Термін «трансакція» в даному контексті був використаний автором для того, щоб підкреслити активну й адаптивну природу здійснюваного процесу взаємодії.

Представники третього підходу розробляли парадигму регуляції станів, що органічно продовжила традиційну для психології праці та інженерної психології лінію досліджень, пов'язану з аналізом різного роду станів працездатної людини (втоми, монотонії, перенасичення, стресу тощо), які впливають на ефективність її діяльності.

На думку О.М.Кокуна, в останні десятиріччя уявлення про те, що стресовий стан негативно впливає на виконання діяльності, міцно закріпилося. Виходячи з цього контексту, стресовий стан розуміється як такий, що виникає в результаті невідповідності «внутрішніх» можливостей людини умовам і вимогам діяльності та який може привести до зниження ефективності діяльності й негативних наслідків для психічного та фізичного здоров'я [4, 135].

Таким чином, на даний час дослідниками однозначно з'ясовано, що за своєю сутністю стрес більш складне явище, ніж його розумів і визначав Г.Сельє. Стрес, як особливий психічний стан, пов'язаний із проявом емоцій, але не вичерпується тільки емоційними феноменами, а детермінується і відображається в когнітивних, мотиваційно-вольових, характерологічних та інших структурних компонентах особистості. Стрес є реакцією не стільки на фізичні властивості ситуації, скільки на особливості взаємодії між особистістю й оточуючим світом.

Психологічний стрес виникає при виконанні людиною продуктивної діяльності та є своєрідною формою відображення суб'єктом складної ситуації, в якій він знаходиться. Ця ситуація в цілому, або її окремих елементів в силу внутрішніх причин, стають значущими для людини, що є самою загальною передумовою для виникнення у нього напруженості. У складних умовах мета діяльності, зовнішні умови і способи здійснення дій виступають перед суб'єктом не тільки у своїх об'єктивних властивостях, але й у своєму значенні або сенсі для нього. Об'єктивний зміст може не збігатися з тим значенням, яке вони мають для даного суб'єкта. Цим значною мірою і пояснюються факти варіативності поведінки різних осіб в аналогічних складних ситуаціях. З цієї позиції психологічна напруженість (стрес) виникає в ситуаціях, які повинні ставитися до значних подій в житті людини, що визначається його мотивами [5, 76]. Отже,

психологічна специфіка станів напруженості (стресу) залежить не тільки від зовнішніх впливів, хоча вони і повинні бути досить сильними для людини, але й від особистісного сенсу мети діяльності, оцінки ситуації, в якій він знаходиться.

Існує велика кількість підтверджень того, що хронічний стрес – супутник студентського життя. Навчальний та екзаменаційний стрес займає одне з провідних місць серед причин, що викликають психічне напруження у студентів, особливо першокурсників. Невдала відповідь або невдало складений іспит можуть стати психотравмуючими факторами і бути пусковим механізмом реактивної депресії. Особливу увагу дослідників привертає проблема екзаменаційного стресу, особливостей проведення іспитів та їх впливу на психіку студентів. Специфіка екзаменаційного стресу висвітлювалася у працях Б.О.Бодрова, Т.Л.Крюкової, О.М.Леонтєва, О.Р.Лурії, О.В.Овчиннікової, А.С. Фаустова, Ю.В.Щербатих та ін.

Екзаменаційний стрес – це подія у навчальній діяльності, яка охоплює проміжок від підготовки до екзаменів до постекзаменаційного періоду, а також психологічні та поведінкові реакції суб'єкта в даний час, що відображають стан внутрішнього неспокою перед складанням екзаменів або його пригнічення. Стрес, випробовуваний студентами, може позначатися на навчанні (набуванні, застосуванні й переробці знань), що перешкоджає академічній успішності. Труднощі з успішністю в свою чергу також створюють дискомфорт, у результаті чого загальний стрес посилюється. Деякі дослідники відзначили у студентів і проблеми з фінансами, житлом, безпекою та вагою. Студентові необхідно подолати перехідні труднощі, засвоїти нові ролі й модифікувати старі, в результаті чого він також можуть відчувати стрес.

В основному у студентів стрес розвивається через великий потік інформації, відсутність системної роботи в семестрі та, як правило, під час сесії. Емоційне напруження у студентів починається принаймні за 3-4 дні до початку сесії та зберігається упродовж її, навіть у найспокійніші дні. Наявність емоційної напруги в дні між іспитами – свідчення того, що екзаменаційна сесія супроводжується безперервним, хронічним стресом. Наслідком такого стресу може бути невроз, тобто функціональне захворювання нервової системи. Тоді страждає, в першу чергу, нервова система, її ресурси виснажуються, примушуючи працювати організм на межі [6, 62].

Можна виділити 3 групи студентів: 1-а група – з невротичними розладами, 2-а група – з ризиком їх розвитку; 3-я група – здорові. Рівень невротичних розладів зростає з кожним роком навчання. Студенти з невротичними розладами не вміють організувати свій режим, але це погіршує їх астенизацію (тобто знижує функціональні можливості центральної нервової системи, які проявляються в погіршенні працездатності, психічній стомлюваності, погіршенні уваги, пам'яті, підвищеній реактивності з дратівливою слабкістю). Студенти з невротичними розладами недосипають, деякі з них не використовують вихідні дні для відпочинку. Захворювання неврозом веде до значного зниження успішності. Серед студентів групи ризику більшість вживали алкоголь з метою полегшення спілкування, поліпшення настрою у важких життєвих ситуаціях.

Валеологічний підхід до стресу передбачає перехід стресової ситуації у стан тренування, коли організм працює у свідомо певних межах негативних факторів середовища. В результаті організм виявляється підготовленим, натренованим до стресової ситуації. Тобто напружена робота у студентів під час семестру буде супроводжуватися успішним складанням іспитів під час сесії.

Для сучасного студента, як і для будь-якої людини взагалі, стрес є реакцією на проблеми, на нескінченний процес боротьби з повсякденними труднощами. Стрес може бути викликаний чинниками, пов'язаними з роботою та діяльністю організації або подіями в особистому житті людини.

Проблемами і труднощами для студента вишу можуть бути наступні: недолік сну; не складені вчасно й незахищені лабораторні роботи; не виконані або виконані неправильно завдання; велика кількість пропусків з якого-небудь предмету; відсутність на потрібний момент курсової роботи або проекту з дисципліни; недостатньо повні знання з дисципліни; незадовільна успішність з певної дисципліни; перевантаження робочого навантаження студента, тобто завдання, яке слід завершити за конкретний період часу; неприйнятні фізичні умови (відхилення в температурі приміщення, погане освітлення або надмірний шум та ін.). Він може виникнути в результаті відмінностей між нормами неформальної групи і вимогами формальної організації

(викладача). У даній ситуації студент може відчувати напругу й неспокій, тому що хоче бути прийнятим групою, з одного боку, та дотримувати вимоги викладача – з іншого.

Не треба не враховувати також особистісні фактори. До них належать: хвороба члена родини, зміна кола друзів, конфлікти з одногрупниками та близькими людьми, переїзд, значні особисті досягнення, зміна фінансового положення та інші фактори. Отже, стрес – це невід’ємна частина повсякденного життя кожного студента. У студентській діяльності він являє собою повсякденні перевантаження, пов’язані з особливостями процесу навчання у навчальному закладі та створює безпосередні та незалежні ефекти на самопочуття і психічні або соматичні функції. Реакція на стрес, як і початок трудового дня, режим харчування, рухова активність, якість відпочинку і сну, взаємини з оточуючими, є складовими частинами способу життя. Від студента залежить, яким буде його спосіб життя – здоровим, активним або ж нездоровим, пасивним, а, отже, як часто і тривало він буде перебувати у стресовому стані.

1. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Академический проект, 2009. – 943 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – С. 4.
3. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестник Моск. ун-та. – Сер.14. Психология. – 2000. – № 3. – С. 4-21.
4. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності / О. М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.
5. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. – М. : Изд-во Моск. ун-та. – 1976 – 112 с.
6. Андреева Д. А. Дослідження адаптації студентів до умов навчання у вузі / Д. А. Андреева // Людина і суспільство: Уч. записки ХІІІ. — Л. : ЛДУ, 1973.

Мазоха И. С. Психологические особенности учебного стресса студентов.

Статья посвящена результатам теоретического исследования, направленного на изучение учебного и экзаменационного стресса у студентов, который возникает под влиянием учебной нагрузки и может отражаться на их психическом и соматическом здоровье. В статье рассматриваются термин «стресс», подходы к анализу профессионального стресса, особенности учебного стресса. Выделены экологический, транзактивный и регуляторный подходы к анализу профессионального стресса.

Ключевые слова: адаптационный синдром, дистресс, экзаменационный стресс, профессиональный стресс, стресс, стрессор.

Mazoha I. S. Psychological peculiarities of the students' stress in the process of education.

The article is devoted to the results of the theoretical research aimed at studying the academic and examination stress among students which appears under the influence of the academic load and may affect students' mental and physical health. The article considers the term «stress», approaches to the analysis of professional stress, features of academic stress. Ecological, transactional and regulatory approaches to the analysis of professional stress are highlighted in the article.

Key words: adaptational syndrome, distress, examinational stress, professional stress, stress, stressor.

УДК 378.937

ІНТЕРАКТИВНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЕМ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС

В.О.Маніта

*аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки**та початкової освіти,**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади університетської підготовки майбутнього вчителя, здатного до компетентного впровадження інтерактивних технологій у професійній діяльності, розкрито сутність інтерактивного підходу, визначено найбільш ефективні інтерактивні методи організації проектної діяльності молодших школярів у позааудиторний час.

Ключові слова: *інтерактивні методи, мозковий штурм, метод проектів, проектування.*

Інтенсивність розвитку системи освіти України вимагає від педагогічної науки й практики обґрунтованого впровадження нових підходів, з одного боку, до професійної підготовки педагогів, здатних до роботи в команді фахівців, а з іншого – до вибору тих педагогічних технологій, які забезпечують дитиноцентризм у навчально-виховному процесі.

Євроінтеграційна спрямованість вітчизняної освіти має підґрунтям окреслені у доповіді ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб» такий спектр здатностей, яких має набути людина у процесі освіти: «пізнавати», тобто оволодівати інструментарієм, необхідним для розуміння того, що відбувається у світі; «діяти» таким чином, щоб здійснювати потрібні зміни у середовищі свого мешкання; «жити в суспільстві», беручи участь у всіх видах людської діяльності» [5, 6].

З огляду на це актуалізуються ті завдання усіх ланок вітчизняної освіти, які безпосередньо або опосередковано пов'язані з підготовкою нової генерації фахівців освітньої сфери. Йдеться про особистісно-професійну готовність педагогів до створення оптимальних умов для розвитку творчої індивідуальності вихованців, водночас, здатних і до колективної взаємодії у навчально-виховному середовищі.

У цьому зв'язку значний науковий і суто практичний інтерес становить інтерактивний підхід педагога до професійної діяльності, його готовність до компетентної реалізації такого підходу на практиці. Неоціненною є роль «інтерації» у контексті особистісно-орієнтовної освітньої парадигми (І.Бех, О.Пехота, Н.Якиманська та ін.), у тому числі й через потенціал упровадження нових освітніх технологій.

Інноваційна діяльність, як відомо, передбачає наявність у фахівця найвищого ступеня педагогічної творчості та підготовленості, оскільки суть такої діяльності полягає у здатності до оновлення педагогічного процесу, до внесення прогресивного у традиційну освітню систему (М.Баяновська, Л.Литвинова, Б.Чижевський, К.Юр'єва та ін.).

Водночас сучасне суспільство відчуває гостру потребу в компетентних і творчих фахівцях, здатних до постійного професійного саморозвитку й самовдосконалення [4, 22]. Як зазначає В.Андрущенко, сучасна вища освіта ще має підготувати такого вчителя, який би був ерудованим, патріотично налаштованим, політично грамотним, культурним, а також умів володіти новітніми інформаційними технологіями [1, 5].

Дослідженню проблеми якісної професійної підготовки вчителя присвячені роботи В.Андрущенко, О.Антонової, І.Зязюна, М.Лещенко, О.Семенов, С.Сисоевої та ін. Якщо ж виходити зі специфіки саме початкової ланки освіти, то різні аспекти професійної підготовки сучасного вчителя початкових класів є предметом дослідницької уваги Л. Коваль, М. Марусенець, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, А. Цимбалару та ін. Зазначимо, що вже склався певний науковий фонд із такого надзвичайно важливого, на наш погляд, аспекту проблематики вищої школи, як підготовка вчителя початкової школи до спільної професійної діяльності з іншими фахівцями початкової ланки, зокрема соціальними педагогами (О.Біла, І.Зверева, Н.Кічук та ін.), практичними психологами (А.Гавліцька, Н.Хмель, М.Шпак та ін.). У цьому зв'язку дослідники звертають особливу увагу на важливість вибору «командою» педагогів найбільш продуктивних підходів до педагогічного проектування освітнього простору в школі першого ступеня, включаючи й позааудиторний час молодших школярів [8].

Теоретичні аспекти інтерактивних методів набули висвітлення у працях зарубіжних та українських учених (О.Коротасва, А.Мартинець, Г.Мітіна, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.Самохіна, М.Скрипник, С.Стилік, Н.Суворова, Г.Шевченко та ін.). Доцільність застосування саме інтерактивних технологій для посилення ефективності навчально-виховного процесу відображено у працях таких дослідників як О.Єльнікова, Г.Коберник, О.Коберник, Т.Кравченко, М.Крайня, Г.Кривчикова, В.Мельник, Н.Побірченко, С.Сисоєва та ін. І науковці, і педагогіки-практики єдині у визнанні, що рівень інтерактивності будь-якої технології нині безпосередньо залежить від ступеня використання педагогами сучасних інформаційних технологій.

Метою статті стало з'ясування рівня якості підготовки вчителів до використання інтерактивних педагогічних технологій, заснованих на «командній» роботі.

Завдання статті: уточнити змістове наповнення поняття «інтерактивна педагогічна технологія», довести педагогічну доцільність оновлення сталої практики початкової освіти через упровадження інтерактивних педагогічних технологій, що спрямоване на організацію колективної взаємодії молодших школярів у позаурочний час.

Вивчення й аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що ще й досі не вироблено загально визначеного дослідниками трактування поняття «інтерактивна педагогічна технологія». Ось чому звернемося до довідкових джерел.

Технологія – грецьке слово за походженням (tehne – «мистецтво», «ремесло», «наука», logos – «поняття», «вчення») форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття [3, 14]. З історії розвитку суспільства відомо, що цей термін виник у зв'язку з технічним прогресом і став досить активно використовуватися у педагогічній літературі, що спричинило появу великої кількості формулювань. Узагальнюючи науковий фонд із цього питання, слід зазначити таке: розуміючи, що йдеться про «сукупність» знань як системи, більшість авторів (В.Беспалько, О.Долженко, В.Куклін, А.Савельєв та ін.) доходять згоди щодо правомірності стверджувати й про технологію навчально-виховного процесу. Визначено, що за її допомогою конструється і здійснюється такий навчально-виховний процес, який спрямований саме на гарантоване досягнення поставлених педагогічних цілей.

Принагідно зауважимо, що слово «інтерактив» англійського походження (від «interact», у якому «inter» означає «взаємний», а «act» – «діяти»). Науковці встановили й генезу цього конструкту. Так, за результатами досліджень О.Пометун, термін «інтерактивна педагогіка» ввів у науковий обіг у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц.

Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників освітнього процесу і забезпечує діалогову взаємодію його суб'єктів. Елементами інтерактивної технології виступають форми й методи. Так, серед інтерактивних форм роботи найбільшого поширення набули такі: театралізовані, інтерактивні ігрові, інтелектуально-пізнавальні, художньо-прикладні, проекти (дослідження). Поширеними методами визнано: мозковий штурм, або мозкова атака (ефективний метод колективного обговорення проблеми чи завдання, пошук рішень, який спонукає учасників виявляти свою уяву та творчість), коло ідей, мікрофон (вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми, критичне їх осмислення; можна використовувати для актуалізації опорних знань під час узагальнення вивченого); гронування, або асоціативний куц (встановлення асоціативних зв'язків між окремими поняттями для узагальнення теоретичного матеріалу, підбиття підсумків вивченої теми чи розділу); ділові ігри (відтворюється поведінка).

Отже, використання інтерактивних форм та методів надає можливості для організації ділової співпраці з метою вирішення новопосталої у класному колективі педагогічної проблеми. Зокрема, ефективність інтерактивних технологій забезпечують принаймні такі переваги щодо педагогічного впливу: по-перше, спонукання вихованців до висловлювання власної думки; по-друге культивування в соціумі поваги до думки оточуючих; по-третє, діалогічні форми «вільного» спілкування.

Необхідно зауважити, що для використання саме інтерактивних педагогічних технологій фахівцеві необхідно змінити підхід до власної професійної діяльності, а це вимагає спеціальної його професійної підготовки, оскільки формування компетентності майбутнього педагога у цьому аспекті формує його професійну успішність.

Так, педагог має бути обізнаний у питанні критеріїв ефективності інтерактивних технологій. Йдеться, зокрема, про такі з них, як-от:

- 1) критерій пізнавальної активності учасників;

- 2) критерій мотивації, тобто наскільки обрана технологія орієнтована на інтерес, потреби, запити вихованців;
- 3) критерій активної інформативності, який визначає співвідношення нового знання з відомим, власним досвідом;
- 4) критерій активізації мислення;
- 5) критерій співпраці;
- 6) критерій результативності, пов'язаний з успішністю педагогічних зусиль, раціональністю витрат часу [7, 277-278].

З метою з'ясування ставлення педагогів-практиків до застосування інтерактивних технологій на етапі початкової освіти дитини, було проведено анкетування серед деяких практиків школи першого ступеня. Базою діагностувального дослідження стала початкова ланка освіти загальноосвітніх навчальних закладів Одещини, зокрема, м. Білгород-Дністровський (ЗОШ № 1, № 3, № 4, № 8, № 11).

За результатами анкетування було з'ясовано, що переважна більшість учителів з інтересом ставиться до технологічного підходу й намагається використовувати у своїй діяльності саме інтерактивні технології; кожний другий респондент оцінює як «достатній рівень» сформованості своєї готовності до використання інтерактивних технологій у процесі навчання учнів, вбачаючи їх формувальний вплив, зокрема на «захоплюючий характер учіння дітей», на зацікавленість у навчальній роботі в «парах»; шкільні практики високо оцінюють роль ігрових форм навчальної діяльності (зокрема, «Карусель», «Мікрофон», «Ти – мені, я – тобі» та ін.). За самооцінками судженнями лише 30% (17 осіб) респондентів вважає себе на «достатньому рівні» підготовленим до запровадження інтерактивного підходу у виховній діяльності. До того ж, усі педагоги, які використовують інтерактивні форми виховання, зазначають, що у такий спосіб видається за можливе досягти таке: у дітей більш продуктивно розвиваються комунікативні вміння й навички; такий підхід сприяє встановленню емоційних контактів між учасниками процесу; природним чином забезпечується конструктивне розв'язання виховних завдань, оскільки створені виховні ситуації «змушують» дітей працювати в команді, прислухатися до думки кожного; до того ж такий підхід, на думку респондентів, знімає нервову напругу, створюючи можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу вихованців.

До вищезазначеного додамо, що діагностувальне вивчення стану готовності учителів-практиків до застосування інтерактивних педагогічних технологій саме з метою організації колективної взаємодії учнів у позаурочний час, дозволяє зробити принаймні такі узагальнення: по-перше, про домінування серед респондентів судження про «бажаність», але не «обов'язковість» здійснення вчителем ще й такого сегменту професійної діяльності; по-друге, про недооцінення практиками такого чинника, як «робота в команді задля досягнення педагогічних цілей»; по-третє, про недостатню їх готовність до організації, зокрема проектної діяльності молодших школярів, що педагогічно спрямовує їх дозвілля.

У зв'язку з окресленням означеної сфери професійної діяльності педагога школи першого ступеня слід взяти до уваги й результати фундаментальних досліджень (О.Демченко, О.Савченко, А.Цимбалару), які переконливо доводять важливість педагогічного проектування взагалі середовища життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку.

Зазначимо, що ідея проектування, проектна діяльність особистості нині набули свого поширення. Про це засвідчує досвід педагогів-практиків як українських, так і зарубіжних шкіл. Так, учитель-практик Харцизької ЗОШ І-ІІІ ст. № 4 Т.М.Кремлена осмислює суть проектної діяльності саме у початковій школі у вигляді «5-П»: проблема, планування, пошук інформації, продукт, презентація. Привертає увагу й досвід тих педагогів (Р.П.Грушева, В.Г.Кулагіна, Л.Ф.Максимів та ін.), які пов'язують взагалі перспективність педагогічного досвіду саме в ракурсі впровадження проектів [6]. Сучасні науковці небезпідставно зазначають, що проектування професійної діяльності необхідно розглядати як спеціально організовану систему індивідуальних творчих дій фахівця та спільних дій суб'єктів проектної команди, яка призначена для розв'язання завдань соціально-педагогічної практики [2, 52]. До того ж фахівець, котрий може пристосуватися до соціально-економічних змін, не може бути тільки носієм певної суми знань – він повинен бути творчим професіоналом, здатним освоїти та створювати нові технології [9, 10].

З огляду на вищезазначене зрозуміло, чому принципово важливо вже у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах вищої школи не лише сформулювати компетентність щодо педагогічних технологій, але й виробити позитивно-активне ставлення студентів до інтерактивного підходу у майбутній професійній діяльності, досягати усвідомлення майбутніми педагогами на рівні переконань усіх переваг саме інтерактивних педагогічних технологій.

Отже, компетентне впровадження вчителем інтерактивних технологій – запорука його конкурентоздатності. Проблема формування професійної компетентності у зазначеному сегменті педагогічної діяльності вже на етапі навчання студентів у вищій школі потребує подальшого вивчення. Йдеться, зокрема, про такий її аспект, як здатність майбутнього фахівця до командної роботи – співтворчості із соціальним педагогом, практичним психологом загальноосвітнього навчального закладу, на що й будуть спрямовані наші подальші дослідження.

1. Андрущенко В. Вища освіта в контексті глобалізації / В. Андрущенко // Дзеркало тижня. – 2002. – 26 січня.
2. Біла О. О. Концепція підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності / О. О. Біла // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.– Спецвипуск. – Одеса, 2014. – С 52-59.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
4. Задіранова Г. В. Тренінг формування професійної успішності майбутніх педагогів / Г. В. Задіранова // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 4. – С. 21-32.
5. Лапко О. В. Інтерактивні форми та методи на заняттях в групі продовженого дня / О. В. Лапко // Виставка ППД Черкащини. – 3., 2011. – С 6-9.
6. Перспективний педагогічний досвід / Упоряд. Ж. Сташко. – К : Пед. думка, 2013. – 692 с.
7. Сисоева С. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / С. Сисоева. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
8. Цимбалару А. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня: теорія і практика / А. Цимбалару. – К. : Пед. думка, 2013. – 692 с.
9. Ярыгин А. Н. Проектирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности / А. Н. Ярыгин // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2010. – Випуск 189. Ч. 2.– С. 5-11.

Манита В. А. Интерактивные подходы к организации учителем проектной деятельности младших школьников во внеаудиторное время.

В статье проанализированы теоретико-методологические принципы университетской подготовки будущего учителя, способного к компетентному внедрению интерактивных технологий в профессиональной деятельности, раскрыта сущность интерактивного подхода, определены наиболее эффективные интерактивные методы организации проектной деятельности младших школьников во внеурочное время.

Ключевые слова: интерактивные методы, мозговой штурм, метод проектов, проектирование.

Manita V. O. Interactive approaches to teachers' organizing extracurricular project activities of junior schoolchildren.

The article gives the analysis of theoretical and methodological principles training of future teachers who are capable of competent implementation of interactive technologies in the professional activity. The author defines the essence of the interactive approach and singles out the most effective interactive methods of organization pupils' project activity in extracurricular time.

Key words: interactive methods, brainstorming, project method, projection.

УДК 371.147

**ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ УЧИТЕЛЯ І ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

І.М.Мельник

*кандидат педагогічних наук, доцент,**Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

У статті акцентовано увагу на взаємозв'язку індивідуального стилю діяльності вчителя як механізму впливу на учня та педагогічної взаємодії як характеру взаємовідносин у професійній діяльності.

Стверджується, що педагогічний вплив, педагогічна взаємодія безпосередньо корелюють із індивідуальним стилем педагога.

Стаття відбиває процес формування індивідуального стилю діяльності вчителя в процесі взаємодії зі студентами, а також структурні компоненти професійного навчання майбутнього учителя.

Ключові слова: *індивідуальний стиль педагога, педагогічна взаємодія, суб'єктний підхід, педагогічний вплив, взаємозв'язок.*

Серед стратегічних напрямів модернізації освіти, окреслених у нормативно-законодавчих документах, пріоритетним є пошук шляхів підвищення професійної підготовки вчителя.

В умовах сучасних акцентів на перевагах суб'єктного підходу до професійної підготовки педагога, які «вбачаються у стимулюванні процесів самовдосконалення, саморозвитку студента» [1, 93] актуальною є проблема формування індивідуального стилю майбутнього фахівця.

Ще Гіппократ казав, що людина є продуктом системи взаємин, які склалися в навколишньому світі. Суттєвою ж особливістю педагогічної праці є те, що вона з початку й до кінця є процесом взаємодії людей.

Розуміння індивідуального стилю є важливою умовою педагогічного впливу на учня, ключовим механізмом забезпечення активної взаємодії, дає підстави говорити про взаємозв'язок індивідуального стилю та педагогічної взаємодії.

У цьому контексті конструктивно видається позиція О.В.Гончар, «що модель взаємодії, закладена в навчальний процес, стає для студента прототипом взаємовідносин, що вибудовуються в професійній діяльності» [2, 49].

З'ясування суті індивідуального стилю, визначення форм та шляхів його формування можливе при детальному висвітленні взаємозв'язку індивідуального стилю та педагогічної взаємодії, змістовій характеристиці визначених понять.

Ретроспективний аналіз наукового доробку (Ю.Барабаш, О.Гура, І.Зязюн, Н.Кічук, І.Осадченко, Р.Позінкевич, Р.Пріма, Т.Сорокіна) дає можливість стверджувати такий важливий складник і ознаку професійної компетентності вчителя початкових класів, як індивідуальний стиль – систему способів і прийомів педагогічної взаємодії, спрямованих на ефективність освітньо-виховного процесу та формування особистості школяра. Індивідуальний стиль розглядається науковцями стосовно педагогічної діяльності вчителів різного профілю в контексті його професіоналізму (Ю.Барабаш, А.Войтович, О.Гура, Т.Сорокіна, О.Шпортун), у взаємозв'язку з інноваційною діяльністю (О.Кузнєцова, Л.Чердиченко), професійною компетентністю та іміджем учителя (Н.Кічук, Р.Ларіна, Р.Пріма).

Здебільшого дослідники схиляються до думки, що формування індивідуального стилю майбутнього педагога – процес тривалий у часі і складний за змістом, що це поняття взаємопов'язане з такими, як: імідж вчителя, стиль педагогічного спілкування, професіоналізм, професійна діяльність, педагогічна взаємодія. Зазначимо, обрана нами проблема більше досліджена в психологічному, ніж у педагогічному аспектах.

Мета статті – з'ясувати сутність взаємозв'язку індивідуального стилю та педагогічної взаємодії вчителя з позицій професіоналізму.

Вихідним у формуванні індивідуального стилю майбутнього педагога вважаємо розуміння його як багатоаспектного процесу взаємодії структурних складових підготовки майбутнього вчителя: теоретико-інформаційного, професійно-прикладного, дидактико-методичного.

Теоретико-інформаційна складова забезпечується теоретичним осмисленням змісту майбутньої професійної діяльності, засвоєнням та шляху теоретичної підготовки основних педагогічних категорій, кваліфікаційних вимог до вчителя свого фаху, пізнавальною діяльністю з

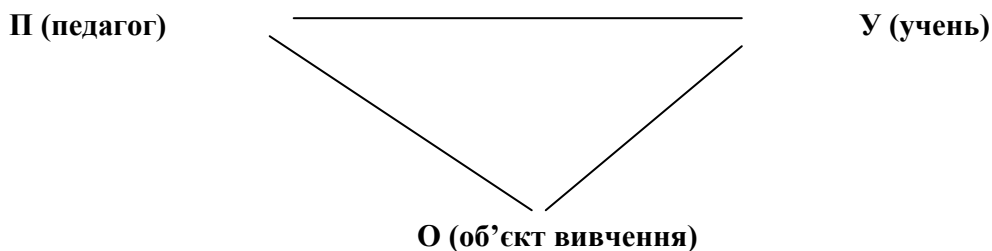
метою поглиблення знань та інформаційного поля майбутньої діяльності. Це передусім вивчення теоретичних навчальних дисциплін упродовж усіх років навчання.

Акцентуємо: суттєве значення має забезпечення наступності та послідовності у формуванні індивідуального стилю, яке власне реалізується в процесі теоретичного навчання й дидактико-методичного забезпечення, а в подальшому – професійно-прикладним (засвоєння знань на практичних заняттях, перевірка їх на практиці).

Дидактико-методична складова передбачає засвоєння технологій та методик навчання, а також створення портфоліо майбутнім учителем.

Професійно-прикладна складова уможливорює засвоєння професійних навичок під час практичних, лабораторних занять, самостійної, індивідуальної, науково-дослідної роботи та під час практик.

Водночас треба розглядати індивідуальний стиль у площині іншого виду педагогічної взаємодії, структурні компоненти якої ілюстративно представлено в О.Рудницької такою схемою [1, 79]:



Ми підтримуємо позицію дослідниці щодо взаємозв'язку визначених трьох типів взаємодії. Трансформація положень автора щодо нашого контексту дослідження дозволяє проілюструвати послідовність їх взаємодії таким чином:

- взаємодія П – О – педагог демонструє варіант взаємодії з об'єктом, який учень спостерігає (наприклад, пропонує власне виконання певної дії, читання вірша, оповідання тощо);

- взаємодія П – У – педагог залучає учня до спільної роботи з об'єктом, виявляє недоліки й коригує їх (наприклад, робота над художнім текстом, прикладами з математики чи вправами з мови тощо); при цьому вчитель пояснює незрозуміле учнями, виявляючи індивідуальний стиль поведінки;

- взаємодія У – О – учень демонструє набуті вміння самостійного оперування навчальним об'єктом (наприклад, читає вивчений вірш, переказує текст, виконує приклад з математики, розв'язує задачу).

У всіх видах взаємодії вчитель, безумовно, виявляє різні рівні й характер індивідуального стилю, реалізуючи різноманітні педагогічні впливи. Ступінь і характер педагогічного впливу залежить від рівня підготовки, умінь як учня, так і вчителя. Відтак, можна сказати, що педагогічний вплив зумовлює характер індивідуального стилю вчителя.

Адже вчитель може виступати в різних ролях: порадирика, консультанта, стимулятора дій чи організатора діяльності вихованців.

Цілком правомірним є розуміння індивідуального стилю педагога як вияв суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У численних психолого-педагогічних напрацюваннях підкреслюється, що взаємодія людини з іншою є особливим типом зв'язку, стосунків, які передбачають взаємний вплив сторін, зміни. Серед цих взаємодій особливе місце належить спілкуванню (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії) і спільної діяльності (специфічна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії). Між ними існують певні зв'язки: спілкування є й атрибутом діяльності, й самостійною цінністю (Ю.Г.Барабаш, В.О.Кан-Калик, Л.О.Кияшко, О.І.Кіліченко, О.С.Муратов, Р.О.Позінкевич).

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія (спілкування в широкому розумінні) включає в себе комунікацію як обмін інформацією (спілкування у вузькому розумінні), взаємодію як обмін діями і сприймання на основі його один одного. Комунікація на основі певної сумісної діяльності передбачає, що досягнуте взаєморозуміння реалізується в нових сумісних зусиллях (В.В.Красевський, І.Я.Лернер).

На нашу думку, суттєво уточнює і доповнює розуміння специфіки та змістової сутності індивідуального стилю педагога осмислення змісту поняття «педагогічна взаємодія».

Педагогічна взаємодія – систематичне постійне здійснення комунікативних дій вчителя, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку учня. Водночас це і взаємодія, спрямована на самого учня, причому викликана реакція спонукає в свою чергу реакцію взаємодіючого (Я.Л.Коломінський, А.Р.Мудрик). Відомо, що в авторитарній парадигмі взаємодія трактувалася як педагогічний вплив педагога на учня, як зумовленість та поява поведінки дитини під впливом активних дій дорослого, а також як готовність прийняти виховуючий вплив дорослого (вихованість). Якщо педагогіка минулого базувалася на принципі активного (швидше командного) і одностороннього впливу, то сучасна педагогіка будується на принципі сумісної ціннісної діяльності, що передбачає мистецьке створення педагогічних ситуацій розвитку. Взаємодія завжди демократична і базується на прийнятті індивідуальних інтересів партнера.

Особливістю педагогічної діяльності є те, що її предметом є людина з притаманною власною активністю, тому вона не може бути нічим іншим, як взаємодією, хоча й має часто асиметричний характер.

Педагогічний потенціал педагогічної взаємодії відкриває широкі перспективи для вдосконалення всієї системи освіти, для поглиблення професіоналізму, для формування нової концепції взаємодії «учителя і учня» в цілому.

У межах цієї взаємодії між двома сторонами педагогічної діяльності складаються певні стосунки. Вони можуть бути у вигляді співпраці, уваги, співробітництва, а можуть бути як диктант, домінування, вимоги, тобто авторитарними стосунками [4].

У педагогічному плані «взаємодія» визначає існування освітніх та виховних процесів, з нею пов'язані цілі і зміст, методи і форми педагогічної діяльності, мотиви поведінки і рушійні сили педагогічного процесу (В.Кан-Калик, Т.Д.Кирилова, А.К.Маркова).

Здатність до педагогічної взаємодії означає універсальну особливість педагога, характерну для виконання його функцій в педагогічному процесі, що дозволяє впливати на інших людей у спільній діяльності, забезпечити досягнення бажаних результатів, комфортність педагогічного процесу.

Процес взаємодії – це цілеспрямований взаємообмін і взаємозбагачення суттю діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями [4; 6].

Зміст навчальної діяльності вимагає активної участі учнів, оскільки передбачає творчу переробку отриманої інформації з метою глибшого її засвоєння. Розглядаючи освіту як процес прилучення до соціокультурної діяльності, оволодіння її змістом та способами, науковці все більше схиляються до розуміння педагогічного процесу як спільної продуктивної діяльності педагога й учня. В педагогіку введені такі поняття як «педагогічна взаємодія» і «дидактична взаємодія», в яких головна ідея зводиться до того, що процес виховання і навчання не є механічною сумою впливу виховання на активність вихованця. Педагогічна взаємодія включає в себе правильне співвідношення як педагогічного впливу, так і його активного сприймання, власну активність вихованця, що виявляється у відповідному впливі на самого себе і вчителя-вихователя.

За визначенням О.І.Кіліченко «педагогічна взаємодія» (як вид соціальної взаємодії) є основним способом реалізації педагогічного процесу, що відображає взаємну активність та взаємозумовленість дій педагога й учнів, з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і самостійного взаємовпливу суб'єктів, що виявляється у самовихованні і самонавчанні» [6, 10]. Ми підтримуємо думку автора, що ефектом взаємодії, її внутрішніми сторонами є педагогічний вплив і співпраця (співробітництво) вчителя й учнів. Педагогічна взаємодія опосередкована педагогічним спілкуванням.

Характер вияву активності вчителя й учня в навчальній і позанавчальній діяльності може бути різним, тому спостерігаються різні варіанти взаємодії. У контексті проблеми педагогічної взаємодії гостро постає питання про те, що є провідним у взаємодії: зовнішні стимули чи внутрішні умови? Стосовно цього наявні три позиції. Згідно з першою провідна роль у взаємодії належить зовнішнім впливам, у другій підкреслюється й ототожнюється значення внутрішніх та зовнішніх впливів, за третьою – у взаємодії стверджується активність розвиваючої особистості.

Спостереження за практикою засвідчують, що вчителі початкових класів в організації навчально-виховного процесу найчастіше використовують спосіб впливу, а не спосіб взаємодії з учнями, хоча усвідомлюють необхідність змінити спосіб організації педагогічного процесу (О.І.Кіліченко).

Визнання учня головною особистістю всього освітнього процесу відповідно до концепції особистісно орієнтованого підходу кардинально змінює характер взаємодії, де вчитель переносить своє «Я» у свідомість, почуття й волю дитини, долучаючи її до своїх інтересів та цінностей, досягаючи у цьому успіху. Ефективною є така діяльність, за якої педагог передає іншим свою індивідуальність у процесі взаємодії як одній з форм спілкування, побудованої на основі співучасті, співпраці вчителя й учнів, взаємоповаги, співпереживання.

Правомірним є судження О.І.Кіліченко щодо функціонування педагогічної взаємодії. Підтримуємо її думку стосовно зовнішніх і внутрішніх функцій, що регулюються чинниками, пов'язаними з навчально-виховним процесом, особливостями спілкування і стосунками між учителем та вихованцями, моральними і правовими нормами, властивостями педагога та учнів.

У педагогіці відомі підходи до проектування педагогічної взаємодії з орієнтацією учнів на ціннісні особистісні установки, комунікацію творчого характеру, методика включення школярів у ситуації спільної діяльності, де проектується спільний пошук вирішення творчих завдань, звіт у групі про особистісний внесок у загальні досягнення, спілкування на основі пошуку особистісного змісту діяльності в різних навчально-виховних ситуаціях [6].

Узагальнення різних підходів до досліджень педагогічної взаємодії уможливорює схематичне виділення двох основних напрямів його проектування в індивідуальній діяльності кожного педагога: перший – «суб'єкт – учитель – суб'єкт – учень»; другий – «суб'єкт – педагог – об'єкт – учень». Якщо в першому випадку мається на увазі лише взаємодія, то в другому – вплив на учня в педагогічному процесі.

Перший напрям пов'язують з особливостями, цілями, мотивами, позиціями, інтересами партнерів, взаємодією і спілкуванням, обмін ними у ході спільної діяльності. Водночас в освітньому процесі більшість ситуацій проектується за другим напрямом, тобто педагоги враховують індивідуальні особливості дітей, їх інтереси та мотивацію, стимулюють до розвитку, однак частіше виконують це самі, без включення учнів у проектування їх взаємодії з педагогами, іншими учасниками освіти, освітнього середовища, власного розвитку.

Аспекти спрямованості індивідуального стилю вчителя початкових класів на ситуації взаємодії передбачають проектувати умови, що сприяють:

- активному включенню всіх учасників освітніх процесів у обговорення й виконання дій при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії;
- дослідницькій позиції всіх суб'єктів освіти;
- об'єктивізації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку;
- партнерському спілкуванню, що означає визнання і прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей прагнень, перспектив особистісного росту.

Акцентуємо: ефективність індивідуального стилю педагога визначається позитивним баченням учня, прагненням до взаємодії, спрямованою на співпрацю, на доброзичливу підтримку розвитку внутрішніх сил школяра і надання йому можливостей вибору та прийняття відповідальності за свої дії.

Таким чином, теоретичне узагальнення наукових джерел засвідчує взаємозв'язок індивідуального стилю професійної діяльності вчителя початкових класів і педагогічної взаємодії, зміст, характер і види якої дають можливість глибше схарактеризувати і власне індивідуальний стиль педагога. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні механізмів та чинників впливу на формування індивідуального стилю майбутнього вчителя початкових класів в умовах освітнього середовища ВНЗ.

1. Кічук Н. В. Особистісно-професійне становлення конкурентоспроможного вчителя початкових класів: деякі аспекти проблеми / Надія Василівна Кічук // Науковий вісник Кримського гуманітарного університету. Серія Педагогіка. – Вип. 2. – Ч. 1. – Ялта, 2013. – С. 89-94.
2. Гончар О. В. Взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу як основа освітнього коучінгу / О. В. Гончар // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія Педагогічні науки. – Вип. 2. – 2012. – С. 45-51.
3. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Мельник І. М., Семенюк М. П. Організаційно-керівна діяльність вчителя початкових класів : Навчально-методичний посібник / Ірина Миколаївна Мельник, Марія Панасівна Семенюк. – Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2008. – 142 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.

6. Кіліченко О. І. Підготовка студентів до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : методичні рекомендації / Оксана Іванівна Кіліченко. – Івано-Франківськ, 1996. – 26 с.

Мельник И. Н. Индивидуальный стиль учителя и педагогическое взаимодействие: теоретический аспект.

В статье акцентируется внимание на взаимосвязи индивидуального стиля деятельности учителя как механизма влияния на учащегося и педагогического взаимодействия как характера взаимоотношений в профессиональной деятельности.

Утверждается, что педагогическое влияние, педагогическое взаимодействие непосредственно коррелируют с индивидуальным стилем педагога.

Статья отображает процесс формирования индивидуального стиля деятельности учителя в процессе взаимодействия со студентами, а также структурные компоненты профессионального обучения будущего учителя.

Ключевые слова: индивидуальный стиль педагога, педагогическое взаимодействие, субъективный подход, педагогическое влияние, взаимосвязь.

Melnyk I. M. The individual style of a teacher and pedagogical team-work: the theoretical aspect.

The main accent in this article has been made on the interconnection between teacher's individual style of activity as a way of his influence upon the pupil and the pedagogical interaction as a type of mutual relations in the professional activity.

The article describes the process of formation of an individual style of a future teacher as a multifold process of interaction of structural components of teacher training.

Key words: teacher's individual style, pedagogical interaction, subjective approach, pedagogical influence, interconnection.

УДК 378.26:004.9

ПРО ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ДО КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

В.А.Мізюк

*кандидат педагогічних наук, доцент,**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

О.В.Коваленко

*викладач,**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У роботі розкрито питання про організацію комп'ютерного тестування, заснованого на сучасних досягненнях інформаційно-комунікаційних технологій, представлено розроблену авторами систему комп'ютерного тестування навчальних досягнень студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету, її можливості та склад. Авторами окреслено проблеми, що виникають у процесі підготовки і проведення комп'ютерного контролю та сформульовано переваги комп'ютерного контролю знань студентів відповідно до традиційних форм.

Ключові слова: *контроль знань студентів, тестування, комп'ютерне тестування, системи комп'ютерного тестування.*

В останні роки у сфері освіти спостерігається стрімке посилення інтересу до автоматизації контролю знань і вмінь у різних навчальних закладах, починаючи від загальноосвітніх і вищих шкіл та закінчуючи комерційними курсами. Одним із популярних видів такого контролю є комп'ютерне тестування.

Традиційні системи контролю знань студентів, що історично склалися поряд з іншими елементами системи освіти, на сьогодні мають серйозні недоліки: велика кількість рутинної роботи, що припадає на викладача під час перевірки письмових робіт; низька швидкість обробки результатів; необ'єктивність оцінок тестування, їх «умовно-наближений характер».

Процес автоматизації контролю знань на основі комп'ютерного тестування сприяє усуненню найбільш суттєвих недоречностей.

Використання тестових матеріалів для діагностики якості знань студентів на різних стадіях навчання є предметом численних обговорень і науковців, і практиків. Так, за останні десятки років було вивчено різні види контролю, визначено більше десяти різновидів методик, розроблено різні методи оцінки знань і методи проведення контролю [1, 2, 3]. Нині існує низка цікавих розробок, які присвячено організації комп'ютерного тестування, заснованих на сучасних досягненнях науки і комп'ютерної техніки [4, 5, 6, 7, 8]. Аналіз досліджень показує, що існує необхідність продовжити вивчення та впровадження ефективних прийомів автоматизації процесу контролю знань, розширити можливості комп'ютерних систем тестування для різних видів контролю знань і вмінь студентів.

Метою даної статті є поширення досвіду впровадження у навчальний процес ВНЗ тестування знань студентів на основі автоматизованої комп'ютерної системи, визначення проблем, що виникають у процесі підготовки і проведення комп'ютерного контролю.

Тестування – це метод вимірювання певних властивостей особи за допомогою тесту, спосіб визначення рівня знань і умінь студентів за допомогою спеціальних валідних тестових завдань [2, 4].

Метою тестування знань студентів є об'єктивна оцінка відповідної якості підготовки фахівців вимогам Державних освітніх стандартів, створення внутрішньої системи якості освіти на основі незалежного контролю [3, 11].

Особливе місце тестових технологій обумовлено їхньою об'єктивністю, яка є наслідком відсутності (або мінімізації) суб'єктивного фактору; технологічністю, яка є результатом використання формалізованих процедур перевірки їх виконання [9, 67].

Зазначимо, що комп'ютерні системи автоматизованого тестування відіграють все більшу роль у навчальному процесі багатьох ВНЗ. Нині існує достатня кількість програмних засобів і комплексів тестування знань, частина з яких виконана у вигляді окремих програмних продуктів (наприклад, ITEMAN, OPENTEST, The Examiner testing system, C-Quest, «StudentTest», «Екзаменатор» тощо), інші інтегровані в автоматизовані навчальні системи дистанційної освіти.

Та найчастіше у навчальному процесі багатьох вищих навчальних закладів використовуються нестандартизовані (тобто розроблені викладачами самостійно) комп'ютерно-орієнтовані тестові програми. Такі програми враховують особливості організації навчального процесу певного вишу, його матеріально-технічну базу і рівень підготовки викладачів у розробці тестів. Іноді такі системи більш придатні для оцінювання знань студентів у період їх адаптації до впровадження комп'ютерного тестування як основного засобу – моніторингу якості підготовки.

В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті в умовах переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівців з метою підвищення об'єктивності контролю знань студентів з 2011 року впроваджено комп'ютерну систему тестування підсумкового контролю «Тест_КВ», що є авторською розробкою викладачів кафедри інформатики цього вишу.

Основна мета системи – проведення підсумкового тестування з усіх навчальних дисциплін, що завершуються іспитом, усіх курсів і напрямів навчання у навчальному закладі. Для цього в системі передбачено можливість створення тестових завдань викладачами і збереження їх в базі даних, компоновка тестових завдань для студентів під час проходження тестового контролю, обробка відповідей студентів і видача результатів, аналіз статистичних даних для моніторингу якості підготовки студентів за певний час.

Система комп'ютерного контролю побудована на основі безкоштовних програмних технологій – мови серверних сценаріїв PHP і СУБД MySQL. В якості клієнтської програми використовується web-браузер, сервером додатків є web-сервер, усі дані зберігаються у БД за допомогою системи керування базами даних (рис. 1).

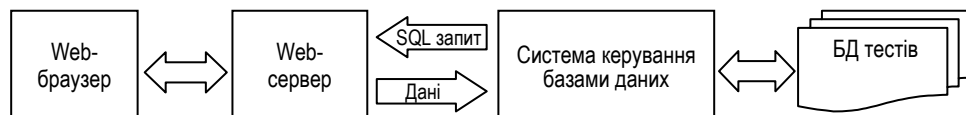


Рис. 1. Схема інтеграції комп'ютерної системи тестування

Добір указаних програмних технологій для організації комп'ютерного тестування дозволив урахувати:

– кросплатформеність – тобто тестова система не залежить від типу операційної системи, яку встановлено на машині користувача, що дозволяє застосовувати як старенькі Pentium-75 під керуванням Windows 95/98, так і сучасні Core 2 Duo або Athlon X2 під керуванням Windows 2000/XP/Vista або сучасного Linux;

– легкість масштабування – це все, що потрібно для проведення тестування: це web-браузер, який присутній у будь-якій операційній системі (ОС), доступ до сервера за допомогою локальної мережі;

– зручність у разі оновлення програмного забезпечення, бо оновлення здійснюється лише на сервері, що потребує менше часу та зусиль, а також полегшує супровід системи.

Система комп'ютерного контролю складається з модулів (рис. 2): для викладача, студента, деканатів, адміністратора системи. Кожна група користувачів системи розмежовується у правах доступу до неї, що забезпечує захист від несанкціонованого доступу до інформації.

1-й модуль призначено для викладачів. Викладачі на своїй сторінці мають можливість вводити для кожної дисципліни необмежену кількість тестів, групувати їх за темами.

Для формування тестового контролю пропонуються тести альтернативні (питання типу правильно/неправильно), числові питання (відповіддю є число), короткі відповіді (відповіддю є одне слово), на вибір (це вибір однієї або кількох правильних відповідей).

Для підготовки і редагування тестових завдань у системі враховано можливість:

- по-перше, максимально просто і зручно формувати та модифікувати наповнення тестів, у тому числі керувати тестовими завданнями: вставка, переміщення, вилучення й копіювання;

- по-друге, наявність базових функцій із форматування тексту завдань і варіантів відповідей, у тому числі вибір накреслення, розмірів, шрифтів і кольору, використання таких видозмін як верхні і нижні індекси, закреслення й застосовування їх на рівні слів, речень, окремих завдань;

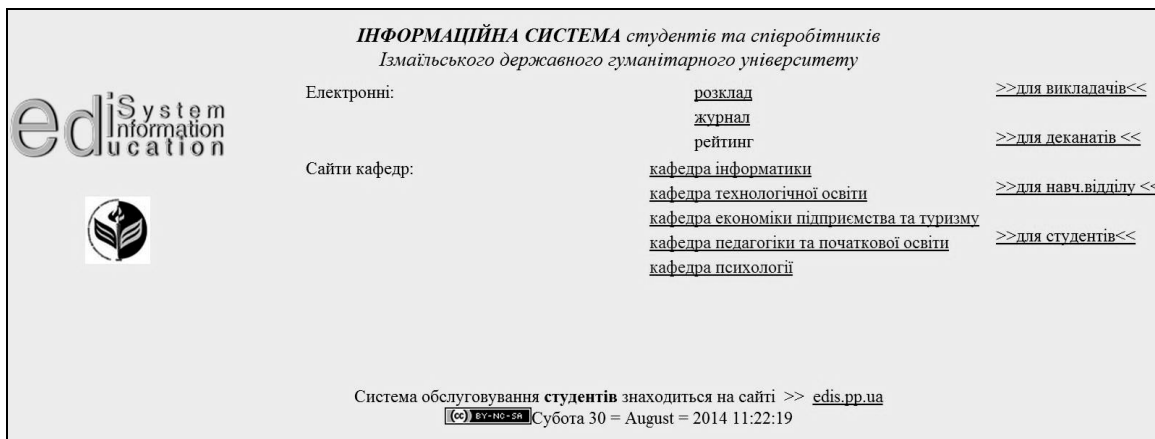


Рис.2. Головна сторінка інформаційної системи

- по-третє, перевірки цілісності створюваного тесту, тобто наявності засобів контролю відповідно до тексту завдань і варіантів відповідей;
- по-четверте, додавання графічних зображень, відео- та аудіоресурсів;
- по-п'яте, друк паперового варіанту тесту.

В якості додаткових можливостей викладач може подати до кожного навчального курсу перелік питань та методичні матеріали для підготовки студентів щодо підсумкового контролю;

2-й модуль призначено для студентів. Крім основної функції даного модуля – проходження комп'ютерних тестів з конкретної дисципліни, – на персональній сторінці кожен студент може отримати інформацію про види підсумкового контролю на період екзаменаційної сесії, дату і час проведення тестового контролю, скористатися методичними матеріалами для підготовки до іспитів.

Для зручності проходження тестів щодо перевірки знань передбачена можливість

- використання віртуальної клавіатури (для відкритих питань);
- пропуску завдання, яке викликало сумнів при виконання;
- повернення до питань, що не були виконані (рис.3).



Рис. 3. Сторінка студента під час проходження тестування

3-й модуль призначено для деканатів. Так, на початку навчального семестру працівниками деканатів формується база іспитів на поточний семестр, конкретизується контингент студентів. Враховуючи можливості комп'ютерних класів, графік екзаменаційної сесії узгоджується з адміністратором системи. У період проведення тестового контролю деканат отримує електронну відомість, у якій наводяться дані про прізвище та ім'я студента, найменування дисципліни, дату і час тестування, відсоток правильних відповідей та кількість балів, отриманих студентом.

4-й модуль призначено для адміністрування системою. Адміністраторами системи

організовується та підтримується:

- зберігання в загальній базі даних великої кількості тестів з різних дисциплін і швидкий доступ до необхідного тесту;
- можливість спільної роботи викладачів із підготовки тестів за умови викладання дисципліни кількома викладачами;
- автоматизація проведення комп'ютерного тестування відповідно до графіка навчальної сесії;
- автоматизація генерування тестових завдань для кожного студента із бази питань до курсу. Запитання і варіанти можливих відповідей пред'являються випадковим чином, що виключає формальне запам'ятовування послідовності відповідей.
- ліміт часу на весь тест (50 хвилин на одну можливість);
- кількість запитань з кожної дисципліни. Зауважимо, що кількість запитань зі створеної бази, які будуть пред'явлені студенту, визначається викладачем у конструкторі тестів. При цьому він самостійно визначає складність тестів і може змінювати їх кількість у межах 30-50, враховуючи, що нормативним можна вважати 30-40 секунд на обдумування запитання;
- автоматизація перевірки результатів тестів відповідно до критеріїв (процентне співвідношення кількості правильних відповідей). Згідно з критеріями оцінювання за шкалою ECTS, 60 % правильних відповідей, отриманих студентом у процесі тестування, можна вважати атестацією з даної дисципліни;
- уніфікація оформлення бланків.

Перша апробація системи була проведена в зимову сесію 2011-2012 навчального року. Для проведення тестування викладачами були розроблені тести з усіх навчальних дисциплін, що передбачали підсумковий контроль – іспит. Наповнення бази тестів із кожної дисципліни становило від 100 до 150 тестових запитань. Всього комп'ютерне тестування проводили з 857 студентами, які одночасно проходили тести у 15-ти комп'ютерних класах трьох корпусів вишу.

Апробація показала спроможність системи у проведенні підсумкового контролю. Було визначено напрями її вдосконалення, а саме: групування запитань за складністю, логічний аналіз запитань відкритої форми, автоматизація переходу студентів на іншу спеціальність та поновлення студента після академічної відпустки.

Результати анкетування викладачів і студентів протягом апробаційного періоду показали, що значна кількість викладачів усе ще не вважають тестування ефективним методом контролю знань студентів, хоча серед студентів відсоток схильності до тестування щорік збільшується (рис 4).

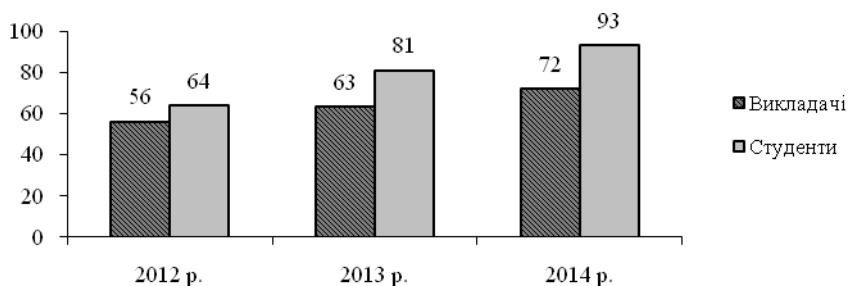


Рис. 4. Результати анкетування викладачів і студентів ІДГУ щодо доцільності комп'ютерного контролю знань студентів

Позитивними якостями комп'ютерного тестування викладачі вважають оперативність проведення тестування, звільнення викладача від рутинної роботи з перевірки письмових відповідей студентів під час проведення іспитів, автоматизованість обробки результатів.

Однак ще у 28 % викладачів негативне ставлення до переведення контролю шляхом тестової форми. До недоліків тестування вони віднесли:

- нееквівалентність складності й значущості питання в рамках певної дисципліни;
- неможливість надійно перевірити рівень умінь, професійного мислення, розвиток дослідницьких якостей, уміння міркувати, обґрунтовувати свою точку зору;
- тести на вибір відповіді містять елемент підказки;
- вибір відповіді може відбуватися навмання.

Зауважимо, що в умовах кредитно-модульної системи підсумки тестування є складовою частиною оцінки з відповідної навчальної дисципліни. Зокрема, зі 100 можливих балів тільки 30 відведено для підсумкового оцінювання. Значну частку навчального матеріалу студенти опановують на теоретичних і практичних заняттях, під час самостійної та індивідуальної роботи. А тому саме під час аудиторної й самостійної роботи, шляхом творчих і дослідницьких завдань викладач має всі можливості для перевірки й розвитку професійних умінь, креативності й нестандартності мислення, умінь обґрунтовувати свою точку зору тощо. Для цього викладачі мають використовувати у навчальному процесі різні традиційні та нестандартні прийоми (навчальні проекти, тематичні «круглі столи», диспути, дискусії на задані теми і т.д.).

Зрозуміло, що комп'ютерне тестування не може цілком замінити традиційних форм контролю знань, заснованих на безпосередньому спілкуванні викладача зі студентом. Традиційний контроль виконує дуже важливі функції – дає змогу виявити прогалини у знаннях, визначити емоційно-психологічний стан кожного студента, але ці форми контролю дуже часто носять суб'єктивний характер, що не дозволяє отримати інформацію про реальний рівень підготовленості студента. Комп'ютерне тестування гарантує підвищення об'єктивності навчальних досягнень кожного студента зокрема. Крім того, традиційні методи перевірки й оцінювання знань студентів у поєднанні з новими технологіями контролю сприяють ефективному моніторингу якості освіти.

Для студентів проведення підсумкового контролю у тестовій формі приваблює як об'єктивна форма контролю знань. Не дивлячись на те, що викладач може бути присутнім при проведенні тестування, оцінювання здійснює комп'ютер, і для окремих студентів це знімає суб'єктивне ставлення викладача до тих, хто тестується. Зазначимо, що у студентів підвищилася мотивація до самостійної підготовки, спостерігається стан психологічного комфорту під час проведення іспиту, хоча, словами окремих осіб, «при тестуванні присутній елемент «везіння».

Отже, результати випробувань системи комп'ютерного тестування показали її придатність для впровадження у навчальний процес щодо оцінювання знань студентів. Розроблена система відрізняється:

- низькими вимогами до апаратного забезпечення та можливістю використання різного програмного забезпечення (операційних систем та інтернет-браузерів);
- безпекою доступу до баз даних та безпекою передачі даних у мережі;
- легкістю аутентифікації користувача та генерації тестових завдань;
- можливістю управління правами доступу до тестів;
- оптимальним набором типів завдань;
- зручністю звітності процесу тестування.

Крім того, досвід впровадження оцінювання знань студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету у формі комп'ютерного тестування підтвердив той факт, що така форма контролю знань має низку переваг, а саме:

- застосування комп'ютера для безпосередньої перевірки й оцінки знань дозволяє уніфікувати вимоги, запропоновані до знань, і підвищити об'єктивність контролю;
- зменшується психологічне й фізичне навантаження на викладача і студента в період тестування при досить високому рівні якості тестування.

В якості недоліків тестування можна відзначити нееквівалентність складності й значущості питання в рамках певної дисципліни; присутність елементу «везіння» під час тестування. А тому доцільно поєднувати тестову форму контролю з такою, яка б враховувала творчі здібності студента, заохочувала креативність і нестандартність мислення.

Перспективні напрями подальшого дослідження ми вбачаємо у розширенні системи тестового контролю відповідно до його нових форм (оперативного, модульного, тренінгового, самотестування) та визначенні особливостей обсягу тестових завдань для реалізації мети кожної із вказаних форм, у вдосконаленні інтелектуального розпізнавання тестовою системою відповідей у тестах відкритої форми та автоматизації статистичних даних щодо рівня виконання студентами тестів різної форми.

1. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: Навчальний посібник [Текст] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006 – 160 с.
2. Фетісов В. С. Комп'ютерні технології в тестуванні: Навч.-метод. посіб. [Текст] / В. С. Фетісов. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 140 с.

3. Кухар Л. О. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. [Текст] / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.
4. Андронатій П. І. Комп'ютерні технології в освітніх вимірюваннях: Навчально-методичний посібник [Текст] / П. І. Андронатій, В. В. Котяк. – Кіровоград: ВД Лисенко В.Ф., 2011. – 144 с.
5. Білоусова Л. І. Потенціал комп'ютерного тестування [Текст] / Л. І. Білоусова // Вісник ТІМО. – 2008. – № 10. – С. 40-44.
6. Міщенко Т.Г. Комп'ютерні технології тестування і контролю навчання студентів економічних вузів [Текст] / Т.Г. Міщенко // Міжнародний науково-практ. Журнал «Фінансовий простір». – 2012. – № 3. – С. 79-83.
7. Калініна І. О. Мережева система тестування знань / І. О. Калініна, Д. О. Назаренко // Наукові праці Державний гуманітарний університет ім. П. Могили. – 2011. – Т. 160. – С. 137-142.
8. Шкіль О. С. Комп'ютерна система тестування OpenTEST2 [Текст] / О. С. Шкіль, В. І. Каук, С. В. Напрасник, Є. С. Цимбалюк, О. А. Щербаков // Вісник ТІМО. – 2008. – № 2. – С. 35-41.
9. Ляшенко О. І. Тестові технології і моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку [Текст] / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Вісник ТІМО. – 2008. – № 11-12. – С. 67-70.

Мизюк В. А., Коваленко А. В. Про один из подходов к компьютерному тестированию учебных достижений студентов.

В работе раскрыты некоторые аспекты организации компьютерного тестирования, которое основано на современных достижениях информационно-коммуникационных технологий, представлена разработанная авторами система компьютерного тестирования студентов ИГГУ, ее состав и возможности. Проанализированы основные проблемы, которые возникают в процессе подготовки и проведения компьютерного контроля, обобщены преимущества компьютерного контроля знаний студентов в сравнении с традиционными формам.

Ключевые слова: контроль знаний студентов, тестирование, компьютерное тестирование, системы компьютерного тестирования.

Mizyuk V. A., Kovalenko A. V. About one of the approaches to computer-based assessment of students' academic performance.

The article considers the organization of computer-based testing with the use of modern achievements of informational and communication technologies, describes the system of computer testing of IGGU students, its composition and possibilities. Basic problems concerning the process of preparation and realization of computer assessment are analyzed, advantages of computer assessment of knowledge of students over the traditional forms are generalized.

Key words: assessment of students' knowledge, testing, computer testing, computer-based testing system.

УДК 373.3:159.9(045)

САМОРЕФЛЕКСІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

О.І.Мустафа

*магістр педагогічної освіти,**вчитель початкових класів ЗНЗ I – III ст. № 10 м. Ізмаїл I кваліфікаційної категорії*

У статті порушено питання саморефлексії навчальної діяльності першокласника, уточнено наукові уявлення про поняття «рефлексія», «рефлексивність», «саморефлексія» в контексті навчальної діяльності; розглянуто взаємозв'язок та взаємозалежність саморефлексії з ключовою компетентністю особистості – вміння вчитися; дано визначення поняття «універсальні навчальні дії»; показана конструктивність авторської програми «Основи самонавчання» у вирішенні окресленої педагогічної проблеми.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, саморефлексія, ключова компетентність – вміння вчитися, універсальні навчальні дії.

Компетентнісна спрямованість сучасної початкової освіти має на меті сприяти формуванню в особистості вже з етапу молодшого шкільного віку фундаментальної компетентності – **здатності навчатися впродовж життя**. Отож, початкова школа має закласти фундамент, так звану **основу** для подальшого самонавчання особистості. Наш досвід переконує в тому, що розроблена **авторська програма надпредметного курсу «Основи самонавчання»** спрямована на створення бази для процесу формування в учнів уміння вчитися.

Якщо звернутися до наукового доробку О.Я.Савченко, яка фундаментально досліджує процес формування ключової компетентності «вміння вчитися» в молодших школярів [1, 22], то цілковито очевидним є висновок про те, що важливим у структурі означеного утворення є **рефлексивно-корекційний** – складник, заснований на самопізнанні та самоусвідомленні власних пізнавальних можливостей, прагненні їх удосконалення.

На нашу думку, в практиці початкової школи саме етап рефлексії набуває найбільшої актуальності, бо саме через рефлексію навчальної діяльності вчитель має змогу виховувати в учнів культуру **саморефлексії навчальної діяльності**, починаючи вже з **першого класу**.

Багаторічний досвід учителя початкових класів засвідчує, що труднощі у формуванні саморефлексії першокласників виникають під час здійснення навчальної діяльності через відсутність досвіду самопізнання, вміння аналізувати власні думки, неупереджено оцінювати свої можливості, що надалі унеможлиблює повноцінний процес самонавчання.

Аналіз наукових джерел переконує, що досліджувана проблема продовжує залишатися актуальною у психолого-педагогічній науці. Визначення та дослідження рефлексії було започатковане у працях таких видатних психологів, як Б.Ананьєв, Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, С.Рубінштейн, а також зарубіжних психологів: Р.Асаджолі, Д.Дьорнера, А.Маслоу, Ф.Перлза, К.Роджерса, Д.Флейвелла. В дослідженнях сучасних науковців, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Поняття «особистісна рефлексія» в цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям «саморефлексія» (Н.Гуткіна, В.Зарецький, І.Семенов, С.Степанов, Р.Чумичева, Г.Щедровицький та ін.). Українська психолого-педагогічна наука також має чималі напрацювання в контексті означеної проблематики (М.Боришевський, С.Васьківська, М.Вислогузова, С.Максименко, Т.Щербакова, В.Юрченко, Т.Яценко).

Мета статті – довести взаємозв'язок та взаємозалежність саморефлексії першокласників із ключовою компетентністю – вміння вчитися; визначити сутність поняття «універсальні навчальні дії» та довести конструктивність авторської програми «Основи самонавчання» у розв'язанні вище окресленого аспекту порушеної проблеми.

Доцільно звернутися до початкових смислів, закладених у понятті «рефлексія». Так, загальнонаукове, філософське тлумачення поняття **«рефлексія»** (від. пізньолат. reflexio – «звернення назад») передбачає принаймні **три значення**: а) принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення власних форм і передумов; б) предметний розгляд знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; в) діяльність самопізнання, у якій розкривається внутрішня будова і специфіка духовного світу людини – рефлексія [2, 555-556].

Сучасні науковці (А.Журавльов, М.Марусинець) розрізняють *такі види рефлексії*: 1) елементарна рефлексія, що приводить до розгляду, аналізу знань і вчинків, роздумів щодо їхніх меж і значень; 2) наукова рефлексія – причина й аналіз теоретичного знання, що ґрунтується на застосуванні (чи лише виокремленні) тих методів і прийомів, які властиві даній галузі наукового дослідження; 3) філософська рефлексія – усвідомлення та осмислення основ буття і мислення, людської культури загалом [3].

Відтак, у загальному сенсі рефлексію варто трактувати як форму чи шлях, засіб самопізнання та його відношення до особистісного становлення.

Рефлексивність – одна з найбільш суттєвих особливостей людської свідомості, «без якої неможливе її функціонування», – стверджує О.Огурцов [4, 13-19]. На думку І.Кона, це не просте знання або розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера, тобто йдеться про своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне взаємовідображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії [5]. Отже, *рефлексія* – це шлях до самопізнання, це шлях до пізнання себе через пізнання внутрішнього світу іншої людини, як вона сприймає, інтерпретує події та отриману інформацію.

Слід зазначити, що процес розвитку саморефлексії у молодших школярів є природним, адже це зумовлено віковими психо-фізіологічними особливостями цього вікового періоду, зокрема, переходом від провідної ігрової діяльності до наслідування. Формування *рефлексивних умінь* (особистісна рефлексія, саморефлексія) обумовлені не лише специфікою викладання навчального матеріалу, але й узагалі специфікою всього навчально-виховного процесу, за умови, які з одного боку, сприяють забезпеченню інформаційних відомостей про рефлексію, з іншого ж – дозволяють безпосередньо розвивати певні практичні навички використання саморефлексії.

Відтак, виходячи з функцій рефлексії, є підстави розрізняти:

- ❖ рефлексію настрою та емоційного стану;
- ❖ рефлексію діяльності;
- ❖ рефлексію змісту навчального матеріалу.

Так, наш багаторічний педагогічний досвід дозволяє конкретизувати форми проведення активізації рефлексії на уроці в школі першого ступеня. А саме: *індивідуальна* – формування реальної самооцінки (за що ти можеш оцінити свою роботу); *групова* – акцентування цінності діяльності кожного члена групи для досягнення результату у вирішенні поставленого завдання (яку допомогу в роботі надав (ім'я)).

Отож, уже в першому класі стає можливим розвиток усіх різновидів рефлексії молодшого школяра, проте, як засвідчує практика, більш доречною формою активізації цього процесу на початковій стадії навчання є індивідуальна рефлексія.

Ми вважаємо, що вчитель може і має впливати на процес формування рефлексивних навичок школярів, у такий спосіб прискорюючи та скеровуючи його в потрібне русло. Насамперед, слід розглянути діяльність, спрямовану на самопізнання, бо, пізнаючи себе, свій внутрішній світ, досліджуючи особливості психічних процесів, особистість розвивається, розширюються межі її особистісного простору [5, 13-19].

Самопізнання без рефлексії не може бути успішним та приносити значущу користь. Тобто важливим аспектом є інформаційні моменти (зокрема, надання суб'єктам навчання інформації про рефлексію), а також спрямування на дослідження рівня розвитку рефлексивних навичок учня.

З огляду на вищевикладене, видається цілком умотивованим уведення в першому класі загальноосвітнього навчального закладу специфічного курсу «*Основи самонавчання*». Він призначений повною мірою стати підґрунтям формування початкових основ для розвитку саморефлексії навчальної діяльності, а відтак і ключової компетентності «вміння вчитися». Оскільки курс розрахований для 1-5 класів початкової школи (за новим Державним стандартом загальної початкової школи) [6], то вчителі матимуть змогу продовжувати розвивати й удосконалювати всі наскрізні вміння для подальшого становлення базових компетентностей молодшого школяра.

Зауважимо також, що нині запропоновано розрізняти структурні складові ключової компетентності «вміння вчитися». Йдеться, зокрема, про *учня, який вмє вчитися* [1, 222]:

- сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем;
- проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;

- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить відповідні знання та способи для розв'язання завдання;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалення;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки.

На думку О.Я.Савченко, такий перелік характеризує саме розвинене вміння вчитися. Дійсно, як засвідчує практика, такі вміння розвиваються за умови цілеспрямованого спеціального формування кожного компонента. До того ж значної уваги, на наше переконання, потребує саме мотиваційний та рефлексивно-корекційний компоненти уміння самостійно вчитися. Слід зазначити, що на розвиток уміння самостійно вчитися значною мірою впливає також і ступінь сформованості універсальних навчальних дій.

Відзначимо, що в широкому значенні термін *«універсальні навчальні дії»* (УНД) означає вміння вчитися, тобто здатність суб'єкта до саморозвитку та самовдосконалення шляхом свідомого й активного присвоєння нового соціального досвіду; сукупність дій учня, що забезпечують його культурну ідентичність, соціальну компетентність, толерантність, здатність до самостійного засвоєння нових знань і умінь, включаючи організацію цього процесу [7, 27].

Універсальний характер навчальних дій виявляється в тому, що вони мають надпредметний, метапредметний характер; забезпечують цілісність загальнокультурного, особистісного й пізнавального розвитку та саморозвитку особистості; забезпечують наступність усіх ступенів освітнього процесу; лежать в основі організації і регуляції будь-якої діяльності учня незалежно від її спеціально-предметного змісту. Універсальні навчальні дії забезпечують етапи засвоєння навчального змісту і формування психологічних здібностей учня [7, 27].

Така здатність учня самостійно успішно засвоювати нові знання, вміння та компетентності, включаючи самостійну організацію процесу засвоєння, тобто вміння вчитися, забезпечується тим, що універсальні навчальні дії як узагальнені дії відкривають можливість широкої орієнтації учнів – і в різних предметних галузях, і в будові самої навчальної діяльності, включаючи усвідомлення учнями її цільової спрямованості, ціннісно-сміслових та операційних характеристик. Таким чином, досягнення *«уміння вчитися»* передбачає повноцінне освоєння всіх компонентів навчальної діяльності, які включають:

- 1) пізнавальні та навчальні мотиви,
- 2) навчальну мету,
- 3) навчальне завдання,
- 4) навчальні дії та операції (орієнтування, перетворення матеріалу, контроль і оцінка) [7, 27].

Отже, *«уміння вчитися»* виступає істотним чинником підвищення ефективності освоєння учнями предметних знань, умінь і формування компетенцій, образу світу та ціннісно-сміслових підстав особистісного морального вибору.

Можна припустити, що учень, який навчається, спираючись на універсальні, надпредметні вміння, здатний до самостійної реалізації діяльності завдяки опорі на індивідуальний досвід. При цьому педагог відкритий до взаємодії, орієнтований на особистість учня, реалізує демократичний стиль керівництва. Школяр, що навчається таким чином, активний, ініціативний і відкритий до взаємодії з педагогом і групою.

Враховуючи вищевказані теоретичні позиції й у цьому ракурсі детальніше розглянувши програму авторського курсу «Основи самонавчання», можна дійти висновку, що вона повною мірою сприяє формуванню в молодших школярів універсальних навчальних дій, а, отже, й ключової компетентності «вміння вчитися».

У нашому досвіді курс «Основи самонавчання» складається з чотирьох змістовно-методичних ліній, що розвиваються паралельно.

I. Організаційно-рефлексивна лінія «Вчусь вчитися» (формування достатньою мірою регулятивних УНД та уміння вчитися в цілому (мотивація до навчальної діяльності, уміння виконувати пробну навчальну дію, фіксувати труднощі в навчальній діяльності, виявляти їх причину, ставити мету, скласти план дій, здійснювати вибір способів засобів досягнення мети, реалізувати проект, проводити самоконтроль та самооцінку власних навчальних дій, корекцію помилок і т. д.)).

II. Комунікативна лінія «Вчуть спілкуватися та співпрацювати» (формування норм поведінки в класі, норм спілкування, норм комунікативної взаємодії, вольова саморегуляція і т. д.).

III. Пізнавальна лінія «Вчуть пізнавати себе» (організація саморозвитку пізнавальних процесів, знайомство з методами та засобами пізнання, методами роботи з інформацією і т. д.).

IV. Ціннісна лінія «Вчуть цінувати себе та оточуючих»: (формування морально-етичних норм, ціннісних орієнтирів, норм самовиховання, збереження здоров'я тощо).

Основною, системоутворюючою лінією цього курсу є організаційно-рефлексивна лінія «Вчуть вчитися»: саме тут закладаються й формуються ті знання та уміння дітей, котрі визначають їх уміння вчитися, готовність і здатність до саморозвитку, необхідні для успішного входження у творче життя суспільства та самореалізації.

Наступні три лінії є підтримуючими, супроводжуючими основну лінію, але без них діяльнісні уміння, засвоєні дитиною, не матимуть належного ефекту.

Ми усвідомлюємо, що людина живе в суспільстві, тому має володіти навичками культурного спілкування, погоджувати свої дії з колегами, повинна вміти чітко висловити свою думку, адекватно розуміти позицію опонента, обґрунтувати обрану позицію. Вона здатна володіти своїми емоціями, шляхетно виходити з конфліктної ситуації, знати свої сильні та слабкі сторони, використовувати на благо власний потенціал і ще багато з того, що формується під час уроків за змістом **комунікативної лінії «Вчуть спілкуватися та співпрацювати».**

Пізнавальна лінія «Вчуть пізнавати себе» спрямована на ознайомлення учнів з інструментами пізнання, щоби вони могли перевести засвоєні механізми рефлексивної самоорганізації в конкретний результат. Дійсно, без достатнього рівня розвитку мислення та пізнавальних процесів, володіння методами пізнання (уміння працювати з текстами, здійснювати пошук, організацію та представлення інформації тощо), застосування знань буде, як мінімум, ускладнене або ж ці знання можуть залишитися не реалізованими зовсім.

Завдання **ціннісної лінії «Вчуть цінувати себе та оточуючих»** – сформувати в дитини такі морально-етичні та ціннісні орієнтири, котрі нададуть їй діяльності творчого змісту, а не будуть спрямовані на руйнування суспільного життя та її самої як особистості.

Таким чином, представлені чотири лінії утворюють цілісну систему, що й забезпечує реалізацію мети сучасної освіти.

Саморефлексія власного досвіду в зазначеному ракурсі дає підстави вважати, що надважливим у курсі «**Основи самонавчання**» слугує нове надпредметне знання, яке не дається дітям у готовому вигляді, а «здобувається» ними самими під керівництвом учителя. Технологія проведення уроків з курсу «**Основи самонавчання**», як і для предметних уроків, базується на діяльнісному методі навчання, в основу якого, як відомо, покладено метод рефлексивної самоорганізації [8].

Більш результативним, на нашу думку, було би впровадження діяльнісного методу навчання й на предметних уроках. Річ у тім, що це створювало б ґрунтовнішу платформу для впровадження принципу **«усвідомлення школярами процесу навчання».** Адже досвід виконання універсальних навчальних дій, отриманих учнями на предметних уроках у технології діяльнісного методу навчання, узагальнювався б учнями в ході уроків з курсу «**Основи самонавчання**» та на цій основі будувалися б загальні способи виконання УНД. Таким чином, школярі мали б змогу їх закріплювати й відпрацьовувати на уроках з різних навчальних предметів – математики та української мови, природознавства й літературного читання тощо. А це забезпечувало б системність і надійність у формуванні вміння учнів вчитися. Зауважимо, що вказаний навчальний курс проходить апробацію в загальноосвітній школі I-III ст. № 10 м. Ізмаїл на базі 1-Б класу (з українською мовою навчання). Контрольним класом експериментальної роботи є 1-В клас цієї ж загальноосвітньої школи. Термін проведення експерименту: вересень 2015 р. – травень 2020 р. Експеримент проходить у три етапи:

I етап (організаційно-діагностичний) – з вересня 2015 р. по травень 2016 р.

II етап (розвивально-формувальний) – з вересня 2016 р. по травень 2019 р.

III етап (результативно-узагальнюючий) з– вересня 2019 р. по травень 2020 р.

Курс розрахований на 1 годину на тиждень, впроваджується за рахунок варіативної частини.

За результатами I навчального семестру (I організаційно-діагностичного етапу) можемо констатувати, що з учнями умовно об'єднаних контрольного та експериментального класів, було

проведено роботу діагностувального характеру. Зокрема проведено *інтерв'ювання «Мотивація навчальної діяльності»* за методикою «Незавершене речення» (модифіковане Л.П.Павленко) [9, 43]. Інтерв'ювання складалося з 4-х запитань, які ставилися вчителем:

1. Вчитися – це ...
2. Я хочу навчитися ...
3. Інші вміють, а я ще ні ...
4. У школі я навчаюсь ...

За результатами суджень учнів контрольного та експериментального класів можна зробити таке узагальнення: в учнів експериментального класу 46% від загальної кількості відповідей були відповіді, що свідчать про початкове усвідомлення основ самонавчання. З них на перше запитання відповідні відповіді дали 23% учнів, на друге й третє запитання – по 15% і на четверте – 27%. Серед учнів же контрольного класу таких респондентів було лише 3%.

Результати запровадження *методики «Що мені подобається в школі»* (А. А. Лєскова [10, 36] – з фондів Центру практичної психології та соціальної роботи Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів) з метою дослідження адаптації дитини до школи показали: 12% першокласників експериментального класу мають *високу шкільну мотивацію*, тоді як серед учнів контрольного класу таких учнів немає, натомість у 3% школярів спостерігається *відсутність шкільної мотивації*. *Висока навчальна активність* серед учнів експериментального класу простежується у 58% учнів, тоді як контрольного класу – 40%. *Наявність пізнавальних мотивів* у контрольному класі відсутня, тоді як в експериментальному класі цей показник складає 10%. Слід зазначити, що серед учнів обох класів простежується *позитивне ставлення до школи*, але разом із тим за показниками *зовнішня та ігрова мотивація* учні експериментального класу мають по 19% за кожним показником, тоді як в учнів контрольного класу цей показник сягає 33% і 23% відповідно.

Наведемо результати запровадженої *методики «Мій клас»* (А.А.Лєскова [10, 37] – з фондів Центру практичної психології та соціальної роботи Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів), яка була використана з метою дослідження адаптації дитини до школи. Співвіднесеність даних можна розглянути в таблиці.

Таблиця 1

**До характеристики процесу адаптації першокласників
до шкільного навчання**

<i>Вибірка</i> <i>Показники</i>	<i>Учні експериментального класу (%)</i> <i>/к-ть респондентів-23/</i>	<i>Учні контрольного класу (%)</i> <i>/к-ть респондентів-20/</i>
Успішна адаптація	26%	10%
Труднощі в адаптації	4%	5%
Проблеми у стосунках з однокласниками, вчителем або егоцентризм	17%	30%
Нормальний контакт	35%	15%
Проблеми в спілкуванні	9%	20%
Труднощі в адаптації до школи, не може вийти за межі сім'ї	-	-
Немає друзів у класі	-	-
Зовнішня мотивація	56%	65%

Як бачимо, результати відрізняються й, за деякими параметрами, досить суттєво.

Анкетування проводилось і серед батьків першокласників експериментального класу. Зокрема, батькам ставились такі питання:

1. Чи із задоволенням Ваша дитина йде до школи ?
2. Чи подобається, на Вашу думку, Вашій дитині процес навчання ?

3. Що, за Вашим спостереженням, найбільше подобається Вашій дитині у школі? (Процес навчання, спілкування з однокласниками, вчитель або щось інше).

4. Як Ви вважаєте, чи допомагає курс «Основи самонавчання» Вашій дитині вчитися ?

5. Які теми курсу «Основи самонавчання», на Вашу думку, є особливо корисними для формування у Вашої дитини вміння вчитися ?

Результати анкетування батьків показали, що 91% учнів із задоволенням ходить до школи, процес навчання подобається 96% першокласників. За спостереженнями батьків, найбільше дітям подобається у школі: процес навчання – 74%, спілкування з однокласниками – 57%, вчитель – 61%. На думку опитаних батьків, курс «Основи самонавчання» допомагає вчитися 87% учнів, інколи або не завжди – 13%. Щодо тем курсу, які на думку батьків є особливо корисними для формування у їхньої дитини вміння вчитися, є теми організаційно-рефлексивної лінії – 70%, пізнавальної лінії – 20%, комунікативної лінії – 30%, ціннісної лінії – 30% та ще 40% опитаних батьків вважають, що всі лінії курсу є важливими та необхідними. Отже, можемо спостерігати наявну тенденцію виділення організаційно-рефлексивної лінії як фундаментальної для формування ключової компетентності вміння вчитися. Це підкреслює концептуальну ідею, закладену в програмі курсу «Основи самонавчання».

До вищезазначеного додамо ще й таке. Щодо розвитку саморефлексії навчальної діяльності, то учні експериментального класу володіють такими прийомами:

1. **Приєм «+/-» («Плюсики / мінусики»)** – за допомогою цього прийому учні вміють оцінювати будь-яке поставлене вчителем завдання (наприклад, наскільки складним/цікавим був той чи той навчальний матеріал, наскільки правильно, на вашу думку, ви виконали завдання (прописали букву, цифру і т. д.), наскільки добре/активно ви працювали на уроці та ін.);

2. **Приєм «Лінієчки»** (Г.А.Цукерман) [11, 89] – за його допомогою учні оцінюють результативність своєї навчальної діяльності, так само залежно від поставленого вчителем або визначеного спільно з учнями навчального завдання.

3. **Приєм «Смайлики»** – допомагає провести рефлексію настрою та емоційного стану, рефлексію діяльності, рефлексію змісту навчального матеріалу. Цим прийомом учні вже користуються активно та досить вільно.

4. **Приєм «Драбинка успіху»** – допомагає провести рефлексію навчальної діяльності. За ним учні самостійно виставляють себе на одну з п'яти сходинок «Драбинки успіху» відповідно до набутих знань та вмінь з визначеної теми (за будь-яким предметом). Використання цього прийому учнями ще не доведено до автоматизму, проте вони вже мають уявлення, як користуватися цим прийомом і можуть провести саморефлексію за цим прийомом з допомогою вчителя.

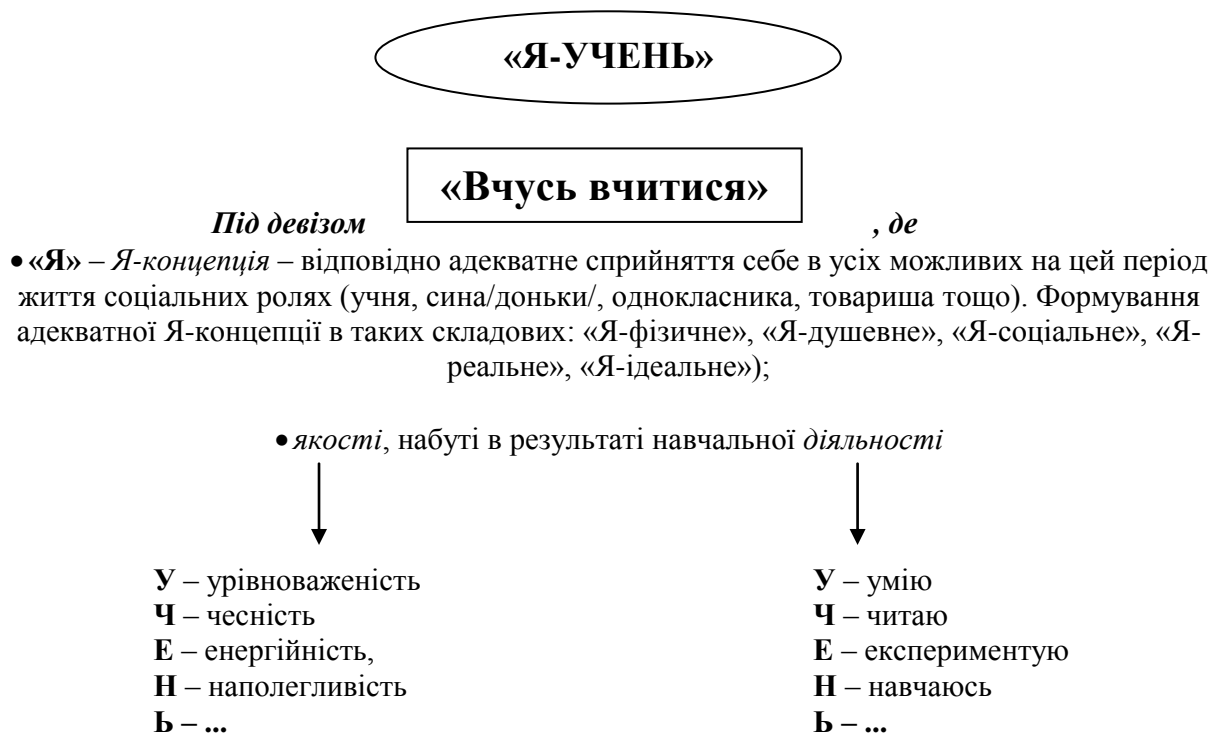
5. Вчать застосовувати **фрази рефлексивного екрану** (рефлексія діяльності, рефлексія змісту навчального матеріалу) типу «Сьогодні я дізнався...», «Я виконував завдання...», «Тепер я знаю... / можу...», «Я навчився...», «В мене вийшло...», «Сьогодні на уроці я зміг...», «Для мене було відкриттям те, що...», «Мені здалось важливим...», «За урок я...» і т. д.

Важливо й те, що робота за курсом «Основи самонавчання» стає школою саморозвитку і для вчителя, допомагає йому усвідомити суть метапредметних результатів Держстандарту загальної початкової освіти та методи їх досягнення.

Більш того, запропонований нами курс «Основи самонавчання» створює своєрідний базис на засадах гуманістичної психології для *найважливішого мотиву в житті людини* [12, 535] – актуалізувати, тобто зберегти та розвинути себе, максимально виявити найкращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи. Так, на думку К. Роджерса, людиною керує *процес зростання*, в якому реалізується її особистісний потенціал.

Так, у результаті ми отримуємо позитивну динаміку розвитку активної особистості. Як відомо, вважається, що для її формування мають бути закладені адекватні основи розвитку Я-концепції, IQ (розумовий коефіцієнт інтелекту), в міру закладених природних можливостей дитини та ЕІ (емоційний інтелект) як визначна особливість компетентної особистості. А учень усвідомлено сприйматиме себе учнем за запропонованою нами логікою (*див. схему 1*):

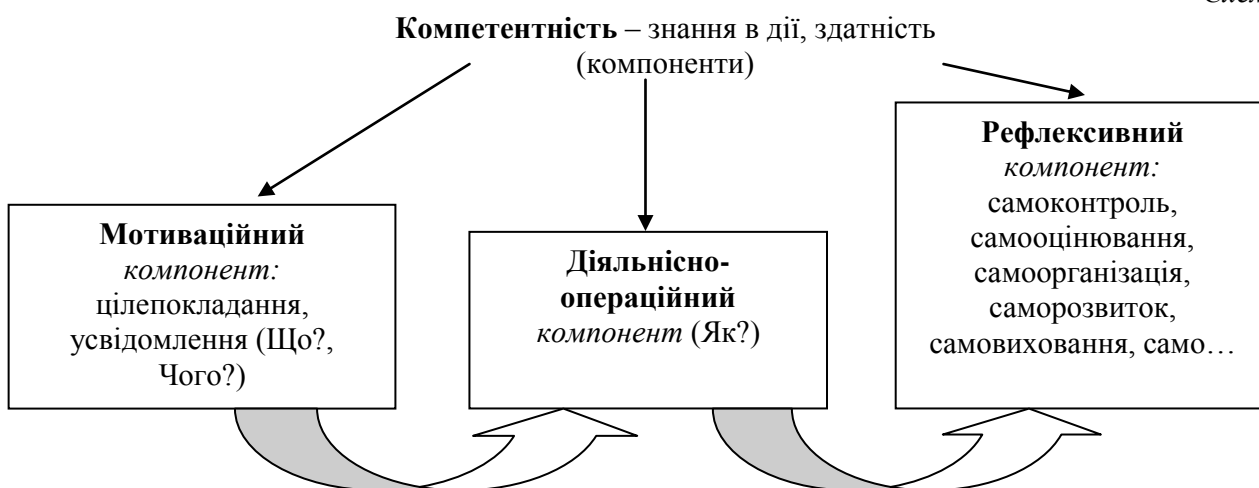
Формула самосприйняття учнем своєї особистості



Зауважимо, що «три крапки» символізують незавершеність, творчий характер процесів навчання та виховання, а згодом і самонавчання та самовиховання, а, отже, й саморозвитку особистості, адже початкова школа є своєрідним базисом, а запропонований нами курс «Основи самонавчання» – відповідним фундаментом для подальшого саморозвитку особистості.

Модель компетентності випускника початкової школи, що пройшов курс «Основи самонавчання», представляється нами таким чином (див. схему 2).

Схема 2



У перспективі, як нам видається, за результатами курсу «Основи самонавчання» випускник початкової школи суттєво відрізнятиметься від своїх однолітків, які не пройшли цього курсу. Адже, на нашу думку, курс «Основи самонавчання» створить своєрідну платформу для подальшого саморозвитку та самоактуалізації особистості молодшого школяра. За визначенням К.Роджерса [12, 537], одного із засновників гуманістичної психології, *тенденція самоактуалізації* – це процес реалізації людиною протягом всього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із з'ясуванням потужності курсу «Основи самонавчання» у самоактуалізації дитини молодшого шкільного віку.

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
2. Рефлексия // Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989.
3. Марусинець М. М. Рефлексія як засіб інноваційної діяльності вчителя / М. М. Марусинець // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 43. – С. 241-246. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2014_43_37
4. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, сибирское отделение, 1987.
5. Смирнова В. Э. Рассуждения о рассуждениях. Рефлексивность сознания личности / В. Э. Смирнова, А. П. Сопиков // Социальная психология личности.—Л. : Знание, 1974 – 264 с.
6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2012. – № 4–5. – С. 3-56.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
8. Анисимов О. С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О. С. Анисимов. – М. : «Агро-Вестник», АМБ-агро, 2000.
9. Павленко Л. П. Щоденник розвитку особистості учня початкових класів / Л. П. Павленко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 64 с.
10. Лескова А. А. Проблема адаптации первоклассников к школе: Методические рекомендации для школьных психологов / А. А. Лескова. – 3-е изд., дополн. и перераб. – Одеса, 2008. – 63 с.
11. Цукерман Г. А. Оценка без отметки / Авторы: В. А. Миндарова, М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Н. Л. Табачникова, Г. А. Цукерман, С. И. Шияновская. Работа выполнена при финансовой поддержке Института «Открытое общество», грант № S2A 601.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 608 с. : ил. – Глава 11: Феноменологическое направление в теории личности: Карл Роджерс.

Мустафа О. І. саморефлексія учебної діяльності первокласника як педагогічна проблема.

В статті затронуті питання саморефлексії учебної діяльності первокласника, уточнені наукові представлення о поняттях «рефлексія», «рефлексивність», «саморефлексія» в контексті учебної діяльності; розглянута взаємозв'язок і взаємозалежність саморефлексії з ключовою компетентністю особистості – уміння вчитися; дано визначення поняття «універсальні учебні дії»; показана конструктивність авторської програми «Основи самообучення» в розв'язанні окресленої педагогічної проблеми.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, саморефлексія, ключова компетентність – уміння вчитися, універсальні учебні дії.

Mustafa O. I. Selfreflection of educational activity of a first-form pupil as a pedagogical problem.

The questions article deals with the concept of selfreflection of educational activity of first-form pupil. The author specifies such scientific notions as «reflection», «reflexivity», «selfreflection» in the context of educational activity; The concept of selfreflection and the ability to study as a key competence of a personality are considered to be interrelated and interdependent. The definition of the concept «Universal educational actions» is given. The constructibility of the author's program «Basics of Self-training» in solving the outlined pedagogical problem is shown.

Key words: reflection, reflexivity, selfreflection, a key competence, the ability to study, universal educational actions.

УДК 37.377.5

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ

Т.Г.Павлиш

викладач,

*Криворізький коледж економіки та управління Державного вищого навчального закладу
«Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана»*

Викладач коледжу у своїй діяльності виконує різні функції, зокрема навчально-виховну, науково-методичну, організаційно-управлінську, соціально-педагогічну, культурно-просвітницьку. Він повинен одночасно бути викладачем, вихователем, вченим, менеджером, експертом і консультантом.

У статті наведено умови розвитку готовності викладача коледжу до професійної мобільності. Розглянуто наукові підходи щодо тлумачення поняття «мобільність», «професійна мобільність».

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, готовність до професійної мобільності, професійна компетентність, професійна мобільність викладача коледжу.

Сучасне динамічне суспільство потребує фахівця, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованого на успіх та постійне самовдосконалення.

У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні обґрунтовано положення щодо педагогічної і професійної майстерності, професійної культури, а також професійних, особистісних та індивідуально-психологічних якостей педагогів професійного навчання. Усе це передбачає комплексну – особистісну, професійну та психологічну готовність до оволодіння сучасними інноваційними методиками й технологіями сучасного виробництва і професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність творчо їх застосовувати та впроваджувати у навчальний процес.

Нині перед навчальними закладами стоїть нагальна потреба в підготовці професійно мобільних фахівців, спроможних до професійного саморозвитку, опанування й впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоздатних на ринку праці. Таких фахівців може підготувати тільки професійно мобільний викладач.

Викладач коледжу у своїй діяльності виконує різні функції, зокрема навчально-виховну, науково-методичну, організаційно-управлінську, соціально-педагогічну, культурно-просвітницьку. Він повинен одночасно бути викладачем (передавати знання, стимулювати активність студентів, формувати навички та вміння), вихователем (здійснювати всебічний розвиток особистості студента, формувати професійні та психологічні якості), вченим (здійснювати наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає), менеджером (організовувати аудиторні заняття, стимулювати й контролювати самостійну роботу студентів), експертом і консультантом (допомагати студенту орієнтуватися у світі наукової інформації).

З огляду на це, викладач повинен вміти швидко переключатися з одного виду діяльності на інший. Зауважимо, що навіть у межах одного виду діяльності він повинен швидко перелаштовуватися й адаптуватися.

Таким чином, нині важливого значення набуває розвиток професійної мобільності викладача.

Метою статті є висвітлення проблеми розвитку готовності викладача коледжу до професійної мобільності.

Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень засвідчує, що проблема професійної мобільності розглядається науковцями в різних сферах діяльності: соціальній, економічній, психологічній, педагогічній, управлінській та ін.

Перші положення про професійну мобільність як невід’ємну складову суспільного життя викладені у працях Б.Барбера, Ю.Веніга, Е.Гіденса, П.Сорокіна. Історичному аспекту виникнення проблеми професійної мобільності в науці й освіті присвячено роботи таких науковців, як І.Вишнеградський, Б.Гершунський, Б.Мітіна, І.Янжул та ін. Проблеми соціальної, виховної, академічної та інших видів мобільності розкриваються у дослідженнях Н.Броньова, Т.Дегтярьової, С.Кугеля, М.Таланчука, Л.Хахуліної. У роботах зарубіжних учених (Х.Гуна,

Ш.Фитцпатрика та ін.) розкрито взаємозв'язок освіти, кар'єри й соціальної мобільності молодого спеціаліста. Значний внесок у розробку теоретичних основ формування професійної компетентності як фундаменту розвитку мобільності майбутніх фахівців в умовах неперервності вищої освіти зробили вітчизняні та зарубіжні вчені (А.Вербицький, С.Гончаренко, Р.Дейв, Е.Зеєр, І. Зимня, Н.Ничкало та ін.).

Ми вважали за необхідне розглянути тлумачення понять «мобільність», «професійна мобільність», «професійна мобільність викладача коледжу» в різних наукових джерелах.

Поняття «мобільність», «мобільний» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» В.Бусела визначено таким чином: здатний до швидкого пересування; рухливий; здатний швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності [2, 682].

У «Сучасному словнику іншомовних слів» мобільність – рухливість, здатність швидко виконувати певні завдання [2].

Проаналізувавши Інтернет-джерела, ми дійшли висновку, що мобільність – це рухливість, здатність індивіда швидко виконувати поставлені завдання, оперативно, невідкладно, ефективно.

Науковці трактують поняття «професійна мобільність» по-різному.

Л.Рибнікова вважає, що професійна мобільність – результат самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях та потребі у самоорганізації, самовизначенні й саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності [1].

Досліджуючи сутність і структуру поняття «професійна мобільність», Є.Іванченко визначає, що «це інтегрована якість особистості, що виявляється в: здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці» [7, 31].

На думку Ю.Дворецької, професійна мобільність – здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову технологію, виконувати нові виробничі завдання, здобувати відсутні знання й уміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності [4, 22].

Досліджуючи проблеми формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, Л.Сушенцева визначає професійну мобільність як «якість особистості, яка є необхідною для її успішності в сучасному суспільстві, проявляється в діяльності і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, але й своє професійне поле та життєве середовище» [11, 7].

Вивчаючи феномен професійної мобільності, І.Шпекторенко дійшов висновку, що під цим поняттям слід розуміти «рухливість, здатність до швидкої зміни стану, статусу, соціальної категорії, готовність та здатність особи до набуття нових (переважно професійних) знань, навичок, умінь, уміння швидко орієнтуватися в ситуації, саморегулюватися, самоорганізовуватися, знаходити потрібні форми діяльності» [6, 469].

Таким чином, з огляду на предмет дослідження, ми намагалися дати визначення поняттю «професійна мобільність педагога». На нашу думку, професійна мобільність педагога виявляється в таких якостях особистості, як здатність гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності; вміння самостійно працювати над власним розвитком; підвищувати освітній і культурний рівень; вміння самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок; критично мислити; активно й творчо діяти.

Отже, професійну мобільність педагога слід розглядати у тісному зв'язку з поняттям «професійна компетентність», оскільки базою для виникнення професійної мобільності є освіта, досвід і результати професійної діяльності, особистісний потенціал і мотивації.

Як вважає Б.Гершунський, категорія «професійна компетентність» визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями, мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [3, 69].

Викладач коледжу не повинен обмежуватися предметом і методикою викладання. Він має бути в курсі передових технологій, орієнтуватися в політиці, економіці, мати знання в різних сферах сучасного життя тощо. Педагог повинен самовдосконалюватися, тому його робота пов'язана з постійним оновленням.

На думку Т.Свириденко, слід виділяти такі види професійної компетентності викладача ВНЗ I-II рівня акредитації:

- психолого-комунікативна компетентність: здатність стимулювати пізнавальні інтереси студентів на заняттях; здійснювати мотивацію кожного навчального заняття, тематичного блоку та дисципліни в цілому; формувати позитивне ставлення студентів до навчання взагалі та вивчення певної дисципліни зокрема; актуалізувати знання й життєвий досвід студентів; адекватно сприймати та розуміти студентів; організовувати спілкування студентів; орієнтуватися в різних ситуаціях щодо спілкування; доброзичливо ставитись до студентів із врахуванням їх потреб; створювати позитивний психологічний клімат на занятті;

- педагогічна компетентність викладача: працювати з різними джерелами інформації; отримувати необхідну інформацію, аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати її для навчання; подавати навчальний матеріал у достатньому обсязі науково обґрунтовано, послідовно і логічно.

- дидактична компетентність викладача: визначати цілі навчального заняття й усього курсу дисципліни; будувати навчальний процес жваво, емоційно, цікаво; відбирати зміст і відповідне обладнання для проведення навчального заняття; викладати навчальний матеріал доступно, чітко, виразно, переконливо; розробляти дидактичний матеріал для навчального заняття;

- методична компетентність викладача (виявляється у поінформованості з проблем інновацій в галузі освіти, використанні різноманітних освітніх технологій і засобів навчання, способах організації роботи студентів на занятті): визначати мету та завдання навчального заняття; використовувати схеми аналізу різних навчальних занять; правильно обирати прийоми, методи, обладнання для реалізації поставлених навчальних завдань; організовувати навчальний процес як педагогічну взаємодію; визначати провідні знання, уміння та навички, які необхідно сформувати у студентів під час навчального заняття; використовувати наочні засоби навчання; використовувати різноманітні сучасні методи і форми навчання;

- компетентність викладача (визначається як здатність планувати, організовувати й контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату): конкретизувати цілі навчання з дисципліни і виховання; визначати способи поетапної реалізації цілей навчання і виховання; оцінювати рівень навчальних досягнень студентів з усіх видів діяльності; використовувати різні види і методи контролю; керувати фронтальною, груповою та індивідуальною роботою студентів на заняттях; організовувати самостійну роботу студентів; визначати педагогічні задачі відповідно до предмету;

- проєктивна компетентність викладача (полягає у здатності передбачати наслідки фахової та особистісної діяльності): передбачати результати навчально-виховного процесу; планувати результати, які необхідно досягти студентам після виконання завдань із певних видів діяльності; розробляти навчальні плани та програми з дисципліни; розробляти плани заняття; проєктувати зміст навчання з дисципліни; проєктувати навчальний процес; проєктувати діяльність студентів на занятті; проєктувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність відповідно до предмету.

- рефлексивна компетентність викладача (полягає у здатності аналізувати результати своєї діяльності та спрямовувати свої зусилля на її перетворення, вдосконалення тощо): оцінювати результати навчально-виховної роботи; коригувати процес навчання за кінцевими результатами; аналізувати педагогічні ситуації [8].

Готуючись до кожного заняття, викладач має ретельно обміркувати форми роботи, але задалегідь описати всі можливі ситуації, що виникають у нього в процесі роботи зі студентами, неможливо. Приймати рішення доводиться щораз у новій ситуації. Уміння бачити й формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходження оптимальних способів їхнього вирішення є свідченням професіоналізму викладача у педагогічній діяльності.

Для вирішення проблеми потрібно змінити перш за все психологію викладачів, модернізувати науково-методичну роботу з педагогічними кадрами, систему нарощування й оновлення фахових знань, втілення в роботу нових педагогічних ідей і технологій, вивчення, узагальнення й поширення педагогічного досвіду.

Важливою якістю викладача повинна стати його *професійна готовність*, що виявляється у спрямованості особистості на певну поведінку, бажання займатися обраною діяльністю, внутрішнє її прийняття, усвідомлення відповідності власних якостей професійним компетентностям.

Формування стійкої позитивної мотивації викладачів щодо розвитку професійної мобільності визначають певні фактори: система стимулювання запровадження інноваційних освітніх технологій; організація в навчальному закладі безперервної професійної освіти викладача; організація консультативної допомоги викладачу під час засвоєння ним інноваційних освітніх технологій; оцінка адміністрацією професійної компетентності викладача під час чергової атестації та визначення його рейтингу.

На нашу думку, якісна методична робота в коледжі має стати запорукою успіху в підвищенні професіоналізму викладача, формуванні його професійної мобільності. Саме тому в кожному навчальному закладі з викладачами повинні проводитися розвиваючі тренінги та психолого-педагогічні семінари, Дні науки, різнопланові тематичні виставки й бібліографічні огляди, які є своєрідними парадимами напрацювань викладачів, їх захоплень.

Слід запроваджувати курси підвищення комп'ютерної грамотності викладачів у межах роботи творчих лабораторій з питань інформатизації та комп'ютеризації навчання, сприяти створенню викладачем електронного портфелю студента, веб-сайтів, блогів, мультимедійних курсів лекцій та відео-занять.

Професійна мобільність викладача повинна розглядатися як здатність до інновацій, до швидкої адаптації у педагогічних ситуаціях, що постійно змінюються; мотивації особистості та її професійна компетентність, що дозволяє кваліфіковано здійснювати професійну діяльність; здатність адекватно оцінювати результати праці й окреслювати перспективи власної педагогічної діяльності.

Безперервне підвищення професіоналізму викладача досягається завдяки системному й систематичному методичному навчанню викладачів, продуктивній роботі педагогічних рад; проведенню науково-методичних семінарів, конференцій, педагогічних читань, взаємовідвідувань занять, роботі у творчій лабораторії з питань інформатизації та комп'ютеризації навчання, участі у наукових конференціях.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Сучасний словник іншомовних слів. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
3. Беспалько О. В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] / О. В. Беспалько // Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua/>. – Заголовок з екрану.
4. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Євгенія Анатоліївна Іванченко. – Одеса, 2005. – 181 с.
5. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 143 с.
6. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева ; за ред. Н.Г. Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 439 с.
7. Сушенцева Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу / Л. Сушенцева // Теорія і методика професійної освіти. – № 1. – 2011. – С. 3-11.
8. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. док. пед. наук : 13.00.08. / Б. М. Игошев. – Москва, 2008. – 25 с.
9. Шпекторенко І. В. Поняття і структура феномену професійної мобільності державного службовця / Ігор Валентинович Шпекторенко // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4. – С. 467-472.
10. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
11. Свириденко Т. І. Модель моніторингу професійної компетентності викладача ВНЗ I-II рівнів акредитації / Т. І. Свириденко // Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09svipcm.pdf>. – Заголовок з екрану.

12. Українська радянська енциклопедія // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://leksika.com.ua/16740120/ure/mobilnist>. – Заголовок з екрану.

Павлыш Т. Г. К проблеме профессиональной мобильности преподавателя колледжа.

Преподаватель колледжа в своей деятельности выполняет разные функции, в частности учебно-воспитательную, научно-методическую, организационно-управленческую, социально-педагогическую, культурно-образовательную. Он должен одновременно быть преподавателем, воспитателем, ученым, менеджером, экспертом и консультантом

В статье представлены условия развития готовности преподавателя колледжа к профессиональной мобильности. Рассмотрены научные подходы к трактованию понятий «мобильность», «профессиональная мобильность».

Ключевые слова: *мобильность, профессиональная мобильность, готовность к профессиональной мобильности, профессиональная компетентность, профессиональная мобильность преподавателя колледжа.*

Pavlish T. G. The problem of professional mobility of a College teacher.

College teacher performs various functions in his work, particulaty educational function, scientific-methodical, organizational-administrative, social-pedagogical, cultural-education function. At the some time he must be teacher, educator, scientist, manager, expert and consultant.

The article presents the conditions of development of readiness of a College teacher for professional mobility. Scientific approaches regarding the interpretation of the concept of «mobility», «professional mobility» are considered.

Key words: *mobility, professional mobility, readiness for professional mobility, professional competence, professional mobility of College teachers.*

УДК 378.14

**РОЗВИВАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ**

І.В.Пастир

*кандидат педагогічних наук, доцент**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Проблема моделювання вчителя образотворчого мистецтва в системі фахової підготовки передбачає перехід від усталених стереотипів, тотальної уніфікації, неефективних шаблонів до творчої ініціативи й індивідуальної відповідальності викладачів у проектуванні й організації художньо-естетичного процесу засобами образотворчого мистецтва.

Ключові слова: експериментальна деформація, моделювання, характерологічні властивості фахівця, спілкування з твором мистецтва.

Організаційно-педагогічною основою професійного становлення фахівця є складно структурована система підготовки студентів до художньо-творчої діяльності. Механізм представлений у вигляді становлення, який розширює та поглиблює професійну свідомість, здійснює оптимальний вибір форм візуального спілкування. Структура й організація цієї системи забезпечують єдність психолого-педагогічної й мистецької підготовки та неперервність професійного розвитку.

Проблема цілісного пізнання особистості знайшла відображення у науковому доробку І.Д.Беха, В.І.Бондаря, Н.В.Кічук, О.М.Леонтєва, Б.Ф.Ломова, В.С.Мерліна, В.М.М'ясищева, Л.П.Станкевича, О.Я.Чебикіна, М.Шеллера, В.І.Шинкарука. Фундамент суб'єктного підходу до розуміння цілісності особистості був закладений дослідженнями Б.Г.Ананьєва, О.В.Брушлинського, Л.П.Буєвої, В.А.Роменць, С.Л.Рубінштейна, В.О.Татенко, Е.З.Фромма, А.Хеллера, результати яких вплинули на переосмислення методологічних засад освіти як культурного процесу в наукових концепціях Г.О.Балла, Б.С.Гершунського, О.В.Глузмана, І.А.Зязюна, С.Ф.Клепка, Г.П.Клімової, О.Г.Колянової, О.М.Олексюк, О.П.Рудницької, О.Л.Шевнюк.

Актуальність проблеми художньо-творчого становлення майбутнього вчителя засобами образотворчого мистецтва і наявність суперечностей, що ускладнюють позитивну динаміку цього процесу, вимагають теоретико-методичного осмислення і розв'язання низки завдань.

Засвоєння студентами семантичного тезаурусу культури забезпечує ефективне функціонування передкомунікативної фази спілкування особистості з творами культури у відповідності з процесуальною моделлю культурної комунікації (Є.П.Крупнік, 1999). Результативність змістовних та динамічних характеристик процесу інтерпретації смислів обумовлюється готовністю особистості до здійснення власне комунікативної фази спілкування з мистецтвом. Формування зазначеної готовності відбувається при впровадженні герменевтичного підходу до інтерпретації текстів культури. Цей підхід ґрунтується на основних положеннях філософської герменевтики як вчення про теоретичні та практичні основи інтерпретації текстів.

Згідно з герменевтичною теорією розуміння змісту культури не може бути представлене у логічних операціях, оскільки завжди є онтологічним, таким, що здійснюється не на рівні свідомості, а на рівні самого процесу буття людини. За Г.Гадамером [1] розуміння мистецтва завжди є збереженням цілісного життєвого досвіду особистості, тому критерієм продуктивності розуміння виступає здатність не до реконструкції авторського смислу, а до організації на його основі власного смислу. Відповідно розуміння як тлумачення вимагає не лінгвістичного, а герменевтичного аналізу знаків культурних мов, сутність якого відображена у відомих словах М.Хайдеггера [2] про мову як дім буття, а також компаративного тексту, в процесі якого, за Ф.Шлейєрмахером [3], виокремлюється суб'єктна позиція інтерпретатора.

Таким чином, герменевтичний підхід до інтерпретації текстів культури передбачає онтологічність розуміння смислів тексту культури як спрямування його семантичного контексту в екзистенційний простір. Педагогічне керівництво зазначеним процесом полягає у створенні умов для занурення у внутрішній простір змісту культури, в процесі якого відбувається реконструкція та інтерпретація авторського смислу не за рахунок виокремлення і прочитання

знакових компонентів тексту, а на основі переживання цілісності екзистенційних смислів іншого буття як культурної альтернативи.

З цією метою студентам пропонуються тексти з відомою певною величиною руйнування авторської моделі дійсності. Процес виявлення привнесених деформацій спрямовується на розвинення цілісного сприйняття тексту у єдності форми та її значення, на подолання типового для нецілісного типу сприйняття розведення смислу та його зовнішнього вираження. Робота з редукованими текстами культури допомагає студентам звести в одне ціле два плани смислової структури тексту: переносне значення як внутрішній прихований пласт смислової структури і пряме значення як її поверховий, явлений у зовнішній формі пласт. У вигляді творчого завдання їм пропонується здійснити подібну деформацію вибраного ними тексту культури у декількох історико-культурних стилях. Аналіз виконаних завдань свідчить про активізацію уваги до мовних засобів культурної комунікації, про формування цілісності сприйняття у збереженні емоційно-чуттєвої реакції на предметність вираження смислу [4, 177].

Як відомо, найпоширенішим методом вивчення психологічних механізмів художньої свідомості як художника, так і осіб, що сприймають художні твори, є інтроспекція самих носіїв свідомості, що відображається в спогадах, мемуарах, щоденниках, записах, відгуках тощо. У даному дослідженні художньої творчості нами була використана методика «експериментальної деформації», де передбачалося, що основним підходом до вивчення психологічних механізмів впливу мистецтва на особистість є вивчення динаміки розвитку художніх стилів, метафоричної властивості художнього образу, рівня його інакомовності. Діагностичний принцип методики «експериментальної деформації» художнього твору був сформульований Л.Виготським, який писав, що «...усяка деформація матеріалу є разом з тим і деформацією самої форми» [5, 83]. Посилаючись на дослідження Б.Христиансена, Л.Виготський відзначав, що «матеріал художнього твору бере участь у синтезі естетичного об'єкта» і що він аж ніяк не підкорюється закону геометричності й зовсім не залежить від абсолютної величини його складових [5]. Це легко помітити при збереженні однієї й тієї ж форми й зміні абсолютної величини матеріалу. Так, наприклад, художній твір здається незалежним від колірної рішення лише тоді, коли зміни досягають крайніх меж, при яких деформація естетичного об'єкта стає вже помітною для всіх.

Операція, яку треба виконати, щоб переконатися в значущості матеріалу, зовсім аналогічна тій, за допомогою якої ми переконуємося в значущості форми. Якщо руйнується форма, то слідом за цим знищується художнє враження; якщо ж ми, зберігаючи форму перенесемо її на зовсім інший художній матеріал, ми знову переконуємося в перекручуванні психологічного впливу творчого добутку. Щодо цього Б. Христиансен [5] показав, якою вагомою є ця рокировка, якщо ми ту ж саму гравюру віддрукуємо на шовку, японському або голландському папері, якщо одну й ту ж статую висічемо з мармуру або віділлємо з бронзи. Більш того, якщо ми зменшимо або збільшимо скільки-небудь суттєво абсолютну величину картини, ми отримаємо зовсім явну деформацію. Це стане ще ясніше, якщо ми візьмемо до уваги, що під матеріалом Б. Христиансен розуміє матеріал у вузькому розумінні слова, саму речовину, з якої зроблений добуток, і окремо виділяє предметний зміст мистецтва, стосовно якого доходить такого ж висновку. Це, однак, не означає, що матеріал або предметний сенс має значення завдяки своїм позаестетичним якостям, наприклад, завдяки вартості бронзи або мармуру тощо. З цього приводу Л.Виготський зауважив: «Хоча вплив предмета не залежить від його неестетичних цінностей, він все-таки може виявитися важливою складовою частиною синтезованого об'єкта... Добре намальований пучок редьки вище кепсько намальованої Мадонни, отже, предмет зовсім не важливий... Щоб усвідомити дію й вплив матеріалу, потрібно взяти до уваги надзвичайно важливе міркування, що сприйняття форми в її найпростішому вигляді не є ще саме по собі естетичним фактом. Ми зустрічаємося зі сприйняттям форм і відносин на кожному кроці в нашій повсякденній діяльності, і, як це показали експерименти В.Келера, сприйняття форми спускається дуже глибоко сходами розвитку тваринної психіки» [5, 82].

Методика деформації поширюється і на закони композиції, і на стиль письма, і на формотворення, і на колорит і т. д. Наприклад, при аналізі геометричної побудови картин Сезанна Раушенбах підтверджує свої дослідження численними математичними викладками. З своїх міркувань він робить висновок: «Зарахування Сезанна в родоначальники абстрактного живопису, у всякому разі, на основі його перспективних побудов, абсолютно не виправдано. Скоріше, слід стверджувати протилежне – Сезанн зробив наступний крок у методах

перспективних побудов... Якщо завгодно, творчість Сезанна виявилася більш реалістичною (більш близькою до природного зорового сприйняття), ніж полотна художників – прихильників класичної системи лінійної перспективи» [6, 232]. Розповідаючи про своєрідність акварелей Сезанна, згадаємо також зауваження відомого критика позаминулого століття Фелікса Фенеона про те, «що важливо, щоб твір було розпочато, не ставлячи за головну мету його завершити. Початок діяльності у вираженні художності самого задуму. Тому багато творів академічної школи ніколи і не були розпочаті», а акварелі Сезанна, де основне місце займає незаповнений білий аркуш, тим не менш, представляються по-своєму завершеними [7, 390]. Таким чином, методика «руйнування» полягає в послідовній деформації художнього змісту. При цьому основна увага зверталася на зміну естетичних відчуттів, цінності й можливості впізнавання добутку залежно від ступеня руйнування. Це ще раз підтверджує значущість критеріїв незавершеності твору як одного з законів композиції – креативності та новизни.

Важливим, на наш погляд, є й те, що виходячи з теоретичних уявлень про уподібнення як центральному механізмові художньої свідомості особистості, його значеннєва структура розглядалася як органічне злиття двох планів: переносного значення, що є частиною контексту, утворюючи внутрішній, прихований план значеннєвої структури, і прямого значення, що суперечить контексту й створює зовнішній, явний план. У розвиненій структурі художньої свідомості між цими двома планами існує певна дистанція або «інтервал подібності», що акумулює в собі «енергію значень» художнього твору або енергію впливу твору мистецтва на особистість. «Реальний план» художньої свідомості, що сприймає твір мистецтва, відсилає його до самого предмета зображення, до його «натурального змісту»; переносний, алегоричний план указує на внутрішню форму твору, на присутність у ньому художника, творчої особистості, що по-своєму перетворює предмет, тобто створюючи художній образ предмета. Інтервал між тим та іншим визначає зміст цього перетворення й, отже, ефект впливу на сприймаючого.

Безпосередньо в процесі експериментального дослідження передбачається скорочення «інтервалу подібності» між реальним уявлюваним відносно літературного твору і планом у процесі створення студентами засобами живопису, художньо-прикладної графіки творчого витвору та його безпосереднього психоемоційного впливу на суб'єкт сприйняття даного твору. Отже, вміння інтерпретувати семантику смислів візуальних продуктів культури стає актуальним не тільки для критика-професіонала.

Досліджуваним було запропоновано на основі літературного твору: 1) сформулювати в уяві графічний образ створюваної творчої роботи; 2) визначити структуру змісту композиційної схеми; 3) створити творчу роботу в техніці оригінальної графіки з використанням за вибором різних художніх матеріалів й техніко-технологічних прийомів. Для визначення виразної структури композиції ілюстрації було запропоновано розглянути її відносно зображувальної площини на основі геометрично-пластичних композиційних схем та закономірностей у виявленні художнього образу, де насамперед визначається величина паперу. Ця величина використовується не тільки як зображальна площина, але й як площина художня, що оформлюється композиційними засобами. Художньо-образна специфіка графічної мови зумовлюється відбором і відтворенням різноманітних ознак та характеристик мотивів дійсності, натури у формі лінійного, лінійно-плямового, плямового, комбінованого зображення, організованого засобами композиції. Така умовність графічної мови визначає творчий метод створення ілюстрацій, де графіка як форма художнього освоєння та відношення специфічної форми на зображальній двомірній поверхні аркуша паперу зумовлюється діалектичним протиріччям рухомо-відчутного та зорового сприйняття [8, 308].

У межах композиційних схем для випробовуваних при створенні творчої роботи з дослідження образотворчості Т.Г.Шевченка пропонувалося використання композиційних принципів, що дозволяють зберегти єдність стильового образу, де важливим компонентом творчого процесу постає такий спосіб дій, як компоновання повторюваних суб'єктів та об'єктів зображення в різних творах автора (те ж обличчя дівчини, та ж постать і грація рухів рук, велике дерево, собачка), творчий пошук передачі змісту художнього образу. Знакова форма наочного вимовляння, яка у вигляді схематичного зображення стимулює до самостійного розв'язання творчих завдань і визначення пластично виразної форми творчого образу в плані дослідження.

В оформленні архітектоніки композиційної схеми виразними засобами графіки у вирішенні пластичного художнього образу студентам був запропонований механізм творчого пошуку, що зумовлює творчий підхід за такими напрямками:

1) вибір технології створення графічної композиції ілюстрації на основі опису та уявлення художнього образу за мотивами літературного твору, використання графічної палітри й можливостей обраної художньої техніки відтворення мотиву зображення;

2) визначення стилістики образотворчої мови конкретного методу будови простору для організації композиційної будови формату творчого добутку;

3) вибір оптимального варіанту композиційної схеми твору або ілюстрації, що включає динаміку зображення як прийому пошуку художнього образу і його відтворення відповідно до творчого втілення ідеї, задуму;

4) упорядкування структури елементів композиції з використанням художньо-технічних способів і засобів інтерпретації сюжету, принципів, правил і закономірностей образотворчого мистецтва;

5) визначення виразності зображення зумовлюється функцією єдності сприйняття художнього образу відповідно до стилістики мови відтворення змісту композиції, а знакова структура зображувально-художньої площини підпорядковується єдності форми і змісту, єдності художніх функцій знакових засобів образотворчого мистецтва.

Резюмуючи вищевикладене, вважаємо, що психодіагностичний комплекс є діагностично-репрезентативним і надійним для дослідження художніх здатностей особистості. Використання композиційних засобів та художньої палітри в технології творчого пошуку образу потребує реконструкції змісту художнього твору в формі наочного зображення, безпосередньо відкриває шлях до формування художньо-образного мислення, професійної майстерності як художника, так і педагога.

Реалізація пропонованої методичної системи дозволяє виявити певні труднощі студентів у плані виокремлення і об'єктивізації ціннісних смислів тих чи інших культурних явищ. З метою подолання зазначених труднощів пропонується впровадження в нормативний навчальний процес методу компаративізації аксіологічного аналізу смислів текстів культури. Цей метод визначається багатьма дослідниками (С.Б.Кримським, М.В.Поповичем, В.М.Розіним, А.Я.Флієром, О.Л.Шевнюк та ін.) як порівняльно-історичний метод у гуманітарних науках, що ґрунтується на зіставленні культурних характеристик.

Компаративний метод характеризує специфіку саме культурологічних досліджень, оскільки спрямовує їх на аналіз принципових смислів життєдіяльності людини у соціокультурному просторі. Компаративний аналіз в культурології як науці передбачає зіставлення досліджуваної культури з попередніми, синхронними або наступними у генетичному ряду культурами. В цілому компаративний метод відображує тенденцію сучасної епістемологічної парадигми до нелінійного мислення, компліментарності істини, зіткнення смислових альтернатив, що є адекватним соціокультурним процесам з їх динамікою взаємовпливу і взаємодії традицій.

Компаративний аналіз у культурологічній освіті майбутнього вчителя сприяє виокремленню і об'єктивному аналізу студентами аксіологічних смислів текстів культури. Зіставлення трактування різними (або в історичному часі, або за національною належністю) культурами спільної екзистенційної проблеми (наприклад, цінність життя і смерті у передньоазійській та давньоєгипетських культурах, антропологічний ідеал доби Античності та Середньовіччя, барокові домінанти української і західноєвропейської культур, картина світу доби модерну і постмодерну тощо), по-перше, полегшує студентам виявлення провідної аксіологічної проблеми тієї чи іншої культури, по-друге, дозволяє визначити тотожне і відмінне у різних культурах, по-третє, стимулює усвідомлення альтернативності смислів людської життєдіяльності, чим виводить майбутніх фахівців на рівень осмислення власної екзистенційної позиції.

Наш досвід у розділі «Характеристика змін художньо-виразних засобів різних епох, стилів» монографії [9] показує, що використання компаративного методу є найбільш ефективним у процесі творчого становлення фахівця. Вищепроаналізовані специфіка і механізми формування ціннісної свідомості особистості, які зумовлюють її розвиток лише на базі індивідуального визначення людини, передбачають пред'явлення студентові цілого спектру різновекторних

культурологічних смислів, ідей, точок зору, інтерпретація і прийняття яких впливає на становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Освоєння методу компаративного аналізу аксіологічних смислів текстів культури реалізується в системі завдань на зіставлення:

- домінуючих цінностей різних історичних і національних типів культур;
- аксіологічних смислів на початку й у кінці певного історико-культурного періоду;
- етичних максим різних національних образів світу;
- творчих принципів різних діячів культури;
- ціннісних, позицій, представлених різними культурологічними концепціями;
- підходів до культурологічного аналізу творів культури [4, 63].

Роботу з першоджерелами культурної інформації пропонується побудувати на основі розробленої системи аксіологічних текстових завдань таких типів:

- актуалізуючих, які передбачають актуалізацію аксіологічних культурологічних знань студентів в контексті аналізу пред'явленого тексту культури і співвіднесення їх з особистісною системою ціннісних орієнтацій (прокоментувати висловлювання того чи іншого діяча культури; навести приклади на підтвердження або заперечення авторської позиції; проаналізувати позитивні та негативні сторони етичної концепції; сформулювати власне ставлення до певної етичної позиції тощо);

- стимулюючих, які покликані активізувати сенсорну сферу особистості студентів, стимулювати формування власної інтерпретації аксіологічної проблеми тексту культури, розвивати самостійне критичне мислення (виявити різні погляди на певну етичну традицію й зіставити їх, проаналізувати причини формування тієї чи іншої ціннісної позиції; транспонувати етичні принципи однієї культури на іншу й виявити їх трансформацію; прослідкувати зміну власної позиції в процесі ознайомлення з текстом культури тощо);

- творчих, що зорієнтовані на емпатійне вживання в культурну картину світу, на творчу інтерпретацію соціокультурних процесів і явищ з відображенням власного емоційно-ціннісного відношення до дійсності (обґрунтувати історичну динаміку цінностей у культурі й співвіднести із власними позиціями; інтерпретувати текст культури очима різних культур і виявити причини відмінностей; аргументувати свою позицію щодо парадоксального тлумачення відомого твору культури; проаналізувати текст культури з точки зору філософа, історика, культуролога; організувати культурологічну дискусію тощо).

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге / М. Хайдеггер. – М. : Высшая школа, 1991.
3. Schleiermacher F. G. Hermeneutik / F. G. Schleiermacher. – Heidelberg, 1959. – S. 38.
4. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : Монографія / О. Л. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – (издание 2-е) / Общая редакция В.С.Иванова. – М. : Искусство, 1969. – 576 с.
6. Раушенбах Б. В. Пространственные построения в живописи / Б. В. Раушенбах. – М., 1980.– С. 232.
7. Линдсей Дж. Поль Сезанн / Дж. Линдсей. Пер с англ. Москвиной Л.В. – М. : Искусство, 1989. – 416 с.
8. Ткачук О. В. Психологія художніх здатностей : монографія. / О. В. Ткачук. – Одеса : видавець Букаєв В.В., 2012. – 372 с.
9. Пастир І. В. Художньо-творче становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва: теорія і практика: монографія / І. В. Пастир. – Одеса : видавець Букаєв В. В., 2012. – 264 с.

Пастырь И. В. Развивающе-творческий потенциал экспериментальной деформации.

Проблема моделирования учителя изобразительного искусства в системе профессиональной подготовки предполагает переход от устоявшихся стереотипов, тотальной унификации, неэффективных шаблонов к творческой инициативе и индивидуальной ответственности преподавателей в проектировании и организации художественно-эстетического процесса средствами изобразительного искусства.

Ключевые слова: экспериментальная деформация, моделирование, характерологические свойства специалиста, общение с произведением искусства.

Pastyr I. V. Developing and creative potencial of experimental deformation.

The problem of the formation of a fine art teacher in the system of vocational training includes a transition from conventional stereotypes, total standardization, uneffective templates to creative initiative and individual responsibility of teachers in planning and organization of artistic and aesthetic process by means of fine art.

Key words: experimental deformation, formation, characterological properties of a specialist, communication with a work of art.

УДК 372: 116-12

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

С.Д.Пенькова

кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті окреслено систему та конкретизовано структурні компоненти формування мовленнєвої культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Узагальнено модель розвитку культури мовлення студентів, яка складається з чотирьох взаємозв'язаних структурних компонентів: ціннісно-мотиваційного, змістового, емоційного та операційного. Пропоновано способи вдосконалення мовленнєвої культури фахівців дошкільної освіти у процесі підготовки у вищій школі.

Ключові слова: мовленнєва культура, основні комунікативні ознаки, засоби логіко-емоційної виразності мовлення.

Пріоритетним завданням сучасної професійної освіти у педагогічній галузі є якісна підготовка фахівця, творчого та конкурентоздатного на ринку праці. Серед особистісних якостей майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів чільне місце посідає розвиток його мовленнєвої культури, що є першочерговою умовою високого професійного рівня й запорукою повноцінного спілкування з вихованцями та їх батьками.

Проблема культури мовлення завжди була у центрі посиленої уваги вітчизняних лінгвістів і методистів (Н.Д.Бабич, О.М.Біляєв, А.М.Богущ, С.Я.Єрмоленко, А.П.Каніщенко, А.П.Коваль, Л.І.Мацько, М.І.Пентиліук, М.М.Пилинський, В.М. Русанівський та ін.).

Метою статті є конкретизація змісту поняття «мовленнєва культура майбутнього педагога дошкільного освіти», його структури як сукупності ціннісно-мотиваційного, змістового, емоційного та операційного компонентів; визначення основних напрямків роботи щодо розвитку й удосконалення культури мовлення майбутніх вихователів.

У мовознавстві загальноприйнятим вважається розуміння, що культура мовлення вивчає нормативність мови, володіння літературними нормами (фонетичними, лексичними, граматичними) на всіх мовних рівнях, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває проблема виховання у мовця, що усвідомлено творчо користується мовою як засобом самотворення, самоствердження і самовираження, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, оскільки сьогодні культура і мова виявилися об'єднаними в царині духовних цінностей кожної людини і всього суспільства. Навчаючи і виховуючи студентів, кожен викладач своїм прикладом має стверджувати, що мовна культура кожної людини, і студентів зокрема має стати їх надійною опорою у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» перед викладачами вищих навчальних закладів стоїть завдання, щоб кожен студент оволодів засобами комунікативної професійної компетентності.

До компонентів професійного мовлення педагога науковці відносять: якість мовного оформлення мовлення; ціннісно-особистісні установки педагога; комунікативна компетентність; чіткий вибір інформації для створення вислову; орієнтація на процес безпосередньої комунікації [2]. У процесі педагогічного експерименту нами досліджено вміння майбутніх вихователів урахувати особливості адресата мовлення – дошкільника; вміння засобами комунікативної діяльності визначати специфіку спілкування з дошкільниками; спроможність здійснювати комунікативну діяльність у професійних умовах (адаптація текстів різних стилів і жанрів, необхідних для навчання дошкільників). Так, експериментальним шляхом встановлено, що досконалий рівень мовлення майбутніх вихователів дошкільних закладів характеризується не просто сукупністю основних комунікативних ознак, а саме їх системою.

Аналіз доробку науковців та творчої діяльності вихователів ДНЗ Одещини дозволяє представити модельне уявлення про роль вищої школи у розвитку мовленнєвої культури студентів. Уважаємо, що модель розвитку мовленнєвої культури майбутнього вихователя складається, на наш погляд, із чотирьох взаємозв'язаних структурних компонентів:

1. **Ціннісно-мотиваційного**, який включає ціннісні орієнтири, що стимулюють потребу майбутніх педагогів у здобутті знань і вдосконаленні комунікативних якостей, а також розуміння

ролі мовленнєвої культури у роботі з дітьми дошкільного віку;

2. **Змістового**, в основі якого лежить інтеграція загальнокультурних, психолого-педагогічних та лінгвістичних знань за вищевказаними основними напрямками проблематики мовленнєвої культури;

3. **Емоційного**, який передбачає розуміння емоційного стану дитини дошкільного віку;

4. **Операційного**, який являє собою систему умінь: уміння враховувати особливості адресата мовлення – дошкільника, визначати специфіку спілкування з дошкільниками.

Ми виходили з визнання, що у сучасній вищій школі неможливо якісно розв'язувати завдання цілісного особистісно-професійного становлення підготовки майбутніх фахівців без урахування предметної специфіки його майбутньої професійної діяльності. Досліджуючи проблему практико-орієнтованого підходу до формування професійної діяльності, І.О.Пальшкова зазначає, що провідними педагогічними умовами формування культури педагога взагалі є «використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх педагогів до усвідомлення змісту і засобів професійної діяльності, впровадження інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю майбутніми фахівцями особистого досвіду організації навчання і виховання дітей за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності» [6, 185].

Безсумнівно, що першорядне значення у цій системі має загальна культура особистості, у т.ч. мовленнєва, яка є змістовим компонентом усієї мовленнєвої діяльності як обов'язкова умова ефективної організації процесу спілкування. А це актуалізує потребу у набутті студентами певного обсягу специфічних знань: лінгвістичних, теорії мовленнєвої діяльності, теорії спілкування, теорії мовленнєвої культури тощо. Саме у процесі спілкування індивідом виявляються мовленнєві вміння й навички використання комунікативних ознак мовлення. До того ж структурні компоненти мовленнєвої культури взаємозв'язані та взаємозалежні (мотиви, знання, вміння, поведінка), але провідну роль відіграють ціннісні орієнтації майбутнього педагога, його самосвідомість, що передусім і визначає мотиви безпосереднього спілкування з дітьми, стимулювання потреб майбутнього педагога у набутті знань і вдосконаленні суто мовленнєвих умінь, усвідомленні педагогом значимості мовленнєвої культури, її ролі у становленні своєї особистості та особистості дитини.

Зауважимо, що оволодіння майбутніми фахівцями дошкільної освіти професійно значущими якостями педагогічного спілкування є свідченням високого рівня їхньої підготовки до майбутньої фахової діяльності, засвоєння ними лінгводидактичних умов, компонентів та критеріїв мовленнєвої культури, серед яких безперечно важливим вбачаємо розуміння значущості мовленнєвої культури у майбутній професійній діяльності. Не менш суттєвим вважаємо й усвідомлення ними педагогічної цінності вищезазначеної проблеми, розуміння мотивів розвитку мовленнєвої культури, що базується на достатньо високому рівні загальнокультурних і лінгвістичних знань. До того ж майбутньому вихователю задля досконалого володіння комунікативними якостями мовлення доцільно з'ясувати й закономірності психічного та мовленнєвого розвитку дошкільників. Серед вимог до мовлення педагога дошкільного закладу з багатьох комунікативних ознак мовлення доречно виділити такі:

– **правильність** – відповідність мовлення мовним нормам. Педагогу необхідно знати й виконувати у спілкуванні з дітьми основні норми рідної мови: орфоепічні норми (правила літературної вимови), а також норми утворення і зміни слів;

– **точність** – відповідність змісту мовлення та інформації, яка лежить у його основі. Педагогу слід звернути особливу увагу на семантичний (смісловий) аспект мовлення, що сприяє формуванню у дітей навичок точності слововживання;

– **логічність** – вираження у смислових зв'язках компонентів мовлення і відносин між частинами та компонентами думки. Педагогу слід враховувати, що саме у дошкільному віці закладаються уявлення про структурні компоненти зв'язного вислову, формуються навички використання різних способів внутрішньо текстових зв'язків;

– **чистота** – відсутність у мовленні елементів, невластивих літературній мові. Усунення із активного мовлення не літературної лексики – одне із завдань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Оскільки у цьому віці провідним механізмом мовленнєвого розвитку є наслідування, педагогу необхідно піклуватися про чистоту власного мовлення: неприпустимо використовувати слова-паразити, діалектні, жаргонні слова;

– **виразність** – особливість мовлення, що допомагає захоплювати увагу і створювати атмосферу емоційного співпереживання. Виразність мовлення педагога є потужним засобом впливу на дитину. Володіння педагогом різними засобами виразності мовлення (інтонація, темп мовлення, сила, висота голосу тощо) сприяє повнішому усвідомленню дитиною змісту мовлення дорослого, формуванню вміння виражати своє ставлення до предмета розмови;

– **багатство** – уміння використовувати всі мовні одиниці з метою оптимального вираження інформації. Педагогу слід урахувати, що в дошкільному віці формуються основи лексичного запасу дитини, тому багатий лексикон самого педагога сприяє не лише розширенню словарного запасу дитини, але й допомагає сформувати у неї навички точності слововживання, виразності й образності мовлення;

– **доцільність** – уживання в мовленні одиниць, відповідних ситуації та умовам спілкування. Доцільність мовлення педагога передбачає, насамперед, володіння відчуттям стилю. Врахування специфіки дошкільного віку націлює педагога на формування у дітей культури мовленнєвої поведінки (навичок спілкування, уміння користуватися різними формулами мовленнєвого етикету, орієнтуватися на ситуацію спілкування і т. ін.).

До вищевказаного переліку необхідно додати й правильне використання педагогом невербальних засобів спілкування, його уміння не лише говорити з дитиною дошкільного віку, але й чути її. Безумовно, знання педагогом дошкільного закладу зазначених вимог, їх дотримання і постійне вдосконалення свого мовлення – це запорука успішності роботи з мовленнєвого розвитку дітей у дошкільному закладі. Тому роботу над культурою мовлення сучасного студента – майбутнього фахівця – доцільно осмислити в контексті виховання молодої людини, якій потрібно усвідомити першорядне значення цієї складової у професіограмі вихователя дошкільного навчального закладу. Майбутній вихователь – людина, яка відповідатиме не лише за якість навчально-виховної діяльності, але й за духовний мікроклімат колективу, котрий тримається на спілкуванні за допомогою слова. Тому його мовлення має бути змістовним, правильним і чистим (літературним); точним, логічним, багатим, доречним, виразним і образним. Не менш суттєвим уважасмо ще й таке: студенти мають оволодіти правилами поведінки, вивчити формули мовленнєвого етикету, пам'ятати, що необхідною та важливою складовою спілкування є ситуації «ввічливого контакту» між комунікантами, зокрема ситуації вітання, знайомства, прощання, подяки, вибачення, поздоровлення тощо.

Доведено, що основною метою мовної освіти майбутніх спеціалістів дошкільної освіти є формування комунікативної компетенції, високого рівня мовної культури професійного спрямування шляхом ознайомлення з термінологічними та фразеологічними особливостями мови обраного фаху, складання та оформлення професійних текстів і документів, редагування і переклад текстів професійного спрямування, ознайомлення з основними засадами комунікації (особливостями, основами культури професійного мовлення, етикету) тощо [3]. Дійсно, від цього залежатиме формування всіх інших компетенцій, необхідних для успішного функціонування майбутнього фахівця у професійному житті.

Заняття з професійної мовної і мовленнєвої підготовки дають можливість опанувати мову як знаряддя досягнення успіху в професійній сфері, а це, безперечно, не залишить студентів байдужими до таких занять і до такої предметної галузі. На навчальних заняттях у вищій школі доцільно використовувати різноманітні комунікативні вправи й завдання, етюди, евристичні бесіди, розповіді, соціально-рольові ігри для парної, групової та колективної навчальної діяльності [5].

Досвід переконує, що підвищенню рівня культури професійного мовлення студентів сприяє збагачення їх активної професійної лексики. Зазначимо, що найдоцільніше використовувати для цього тексти різних стилів, вправи, завдання, побудовані на матеріалі професійного педагогічного спрямування. Розвитку мовно-мовленнєвої майстерності й виробленню ціннісних орієнтирів сучасної молоді (людська культура, людяність, почуття власної гідності, уміння вільно і грамотно висловлюватись тощо) сприяє висвітлення взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів спілкування. Як відомо, в основу культури мовлення покладено передусім глибокі знання рідної мови. Тому значну роль у формуванні мовленнєвої культури відіграють навчальні заняття з фахових дисциплін, спрямовані на поглиблене вивчення української мови. Безумовно, одним із найефективніших засобів формування мовленнєвої культури є зразкове мовлення педагога, викладача у вищому навчальному закладі. Опитування, проведене нами,

підтвердило висновки й інших дослідників, що найбільш помітною ознакою, на яку студенти звертають увагу в мовленнєвій діяльності педагогів вищої школи, вчителів, читців-професіоналів, є техніка мовлення та багатство інтонування. Задля цього методисти небезпідставно рекомендують у процесі формування мовленнєвої культури студентів застосовувати комплексні дидактичні рольові ігри, при моделюванні яких викладачеві слід передбачити реалізацію прийомів оволодіння засобами логіко-емоційної виразності мовлення [4].

Таким чином, здійснений аналіз порушеної проблеми засвідчує, що головними засадами формування культури мовлення у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є знання й шанування рідної мови, бажання їх постійно збагачувати й поглиблювати. Принциповою ваги набуває й сформованість інтересу та увага до мови взагалі й до рівня власного мовлення зокрема, поліфункціональність мовленнєвої практики й переконаність у суспільній значущості рівня культури мовлення педагога. Не менш суттєвим є й знання студентами різних функціональних стилів мовлення, їх увага до змін норм мови, які фіксуються у нових виданнях словників, правописних збірниках. Перспективи нашого подальшого наукового пошуку лежать у площині виховання у студентів критичного ставлення до власних усних та писемних висловлювань.

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 1990. – 232 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 228 с.
3. Мацько Л. І. Стратегія мовної освіти в Україні / Л. І. Мацько // Педагогічна газета. – 2004. – № 5 [118]. – С. 3.
4. Олійник Г. А. Виразне читання. Основи теорії: Посібник для вчителів / Г. А. Олійник. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2001. – 223 с.
5. Пентиліук М. І. Ділове спілкування та культура мовлення: Навчальний посібник / М. Пентиліук, І. Маруніч, І. Гайдаєнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 224 с.
6. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно педагогічної культури вчителів початкової школи : Монографія / І. О. Пальшкова. – Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 339 с.

Пеньковая С. Д. Речевая культура будущих специалистов дошкольного образования как основа профессиональной самореализации.

В статье представлено систему и конкретизировано структурные компоненты формирования речевой культуры будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Обобщена модель развития культуры речи студентов, состоящая из четырех взаимосвязанных структурных компонентов: ценностно-мотивационного, содержательного, эмоционального и операционного. Предложены способы совершенствования культуры речи студентов в процессе подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: речевая культура, основные коммуникативные качества, средства логико-эмоциональной выразительности речи.

Penkova S. D. Speech culture of future specialists of pre-school education as the basis of their professional self-realization.

The article considers the system and structural components of the formation of speech culture of future teachers of pre-school educational institutions. It describes ways to improve the culture of the students in the process of University education.

Great attention is paid to the model of development of speech culture and its structural components. The author concentrates on requirements for speech pre-school teacher.

Key words: speech culture, basic communication skills, the tools of logic and emotional expressiveness of speech.

УДК 37.091.113:34

ДІЛОВА ГРА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ Й ПРАВОВОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Д.А.Пріма

*кандидат педагогічних наук, викладач,
Луцький коледж рекреаційних технологій і права*

Сучасний етап оновлення законодавства в Україні зумовлює необхідність особливої уваги до проблем правової освіти щодо її організації, змісту й правового супроводу. У статті висвітлюються можливості ділової гри як інноваційного методу і навчання, і розвитку управлінсько-правового мислення, і формування правових умінь майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу на етапі його магістерської підготовки.

Ключові слова: ділова гра, інноваційний метод навчання, управлінсько-правове мислення, правові вміння, правова поведінка, магістерська підготовка, майбутній керівник загальноосвітнього навчального закладу.

Сучасний етап реформування в Україні, оновлення законодавства зумовлює необхідність особливої уваги до проблем правової освіти, висуває якісно нові вимоги щодо її організації, змісту й правового супроводу, передусім у контексті вирішення питань забезпечення професіоналізму управлінської діяльності. При цьому посилюється вагомість професійних підходів щодо формування нового управлінсько-правового мислення майбутнього спеціаліста, зокрема керівника загальноосвітнього навчального закладу. Відтак, актуалізується необхідність використання таких форм організації навчального процесу у ВНЗ, зокрема на етапі магістерської підготовки фахівця-управлінця, які б оптимізували модель правової поведінки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, поглиблювали засвоєння магістрантами правових знань, оволодіння правовим мисленням, що сприяє кращому орієнтуванню у правових аспектах майбутньої професійної діяльності. Конструктивний досвід переконує в оптимальних можливостях для розвитку правового мислення і правових умінь магістрантів, притаманних ігровим технологіям, зокрема, діловим професійно-дидактичним іграм.

Аналіз досліджень (А.Алексюк, Т.Байбара, І.Бех, О.Киричук, Н.Кузьміна, А.Кузьмінський, В.Лозова, А.Маркова, Н.Ничкало, О.Савченко, С.Сисоєва, Г.Тарасенко та ін.) засвідчує потребу у створенні гнучких механізмів постійного оновлення змісту освіти, неперервного оновлення знань, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розширення їхнього суб'єктного і правового досвіду.

Метою пропонованої статті є розкриття можливості ділової гри як інноваційного методу навчання, розвитку управлінсько-правового мислення, формування правових умінь майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу на етапі його магістерської підготовки.

Передусім відзначимо, що ділова гра сьогодні широко використовується у вищій школі як інноваційний метод, який інтенсифікує процес навчання й тісно пов'язує його з практичною діяльністю. Вона є важливим педагогічним засобом і активною формою навчання, що забезпечує процес відпрацювання професійних умінь і навичок [1; 2].

Гра, і зокрема навчально-педагогічна, на думку П.Щербаня, спрямована на вироблення у майбутніх фахівців оптимальних рішень, застосування рольових методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальне оточення чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях та в міжособистісних стосунках. При цьому науковець наголошує, що в процесі гри у студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль, а це передусім означає успішне відтворення діяльності, до якої ця роль його зобов'язує. Головна мета гри – сприяти пізнанню й розвитку системи розумових дій, спрямованих на прийняття правильних рішень [3, 28].

Як слушно відзначає П.Підкасистий [4], проведення ділових ігор на основі посилення інтеграції освіти, науки й реальної фахової діяльності дозволяє студентам не лише побачити імітації різних професійних ситуацій, але й безпосередньо брати участь у науково-творчій діяльності. Саме тому ділові ігри розглядаються нами як імітаційний управлінський процес, тобто процес вироблення й ухвалення рішення для конкретної ситуації під час поетапного уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, що додатково надходить та виробляється у

ході гри і, водночас, як інноваційний метод навчання майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ми виходимо з того, що студент, виконуючи професійно вагому роль, учиться діяти з урахуванням непередбачуваних ситуацій, обставин, інтересів окремих учасників квазіпрофесійного процесу, уявити себе в різних ситуаціях. Найважливішими ознаками ділової гри при цьому можна вважати:

- ◀ *типовість* – вона моделює типові ситуації, що трапляються в управлінській практиці;
- ◀ *проблемність* – відображення реальних проблем, труднощів (конфліктів);
- ◀ *використання прихованих резервів*, їх мобілізація.

Слід відзначити, що така навчальна гра може добре поєднуватися зі структурованою дискусією, яка зводиться до того, що викладач заздалегідь виокремлює в навчальному матеріалі предмет обговорення. При цьому тема обговорення природно пов'язується з умовами ігрової дії, що сприяє вмотивуванню студентами аргументації власної думки, забезпечує вияв їх особистісної позиції.

Наведемо приклад фрагменту такого заняття (курс «Правове забезпечення управлінської діяльності», ЗМ № 2 «Правове регулювання внутрішнього трудового розпорядку»), побудованого у формі ділової гри на тему: «Правовий брейн-ринг» як своєрідного «юридичного марафону» щодо правової обізнаності магістрантів, оригінальності формулювання питань в означеному аспекті трудових правовідносин та швидкості пошуку правильної відповіді. Академічна група поділяється на дві команди (по 5 чоловік). Виграє та команда, в арсеналі якої використовуються такі запитання [5]:

- Які підстави відмови у прийомі на роботу є законними?
- Чи можливе припинення трудового договору з ініціативи працівника? Який порядок його припинення?
- Яким нормативним документом встановлені підстави розірвання трудового договору з ініціативи роботодавця?
- З якою метою встановлюються особливі умови праці жінок та молоді? Що є нормативно-правовим підґрунтям їх встановлення?
- Які пільги мають працівники, що поєднують роботу з навчанням? Правове регулювання цього процесу.
- Що є порушенням трудової дисципліни? Які дисциплінарні санкції передбачені при цьому законодавством про працю?

Така гра поповнює резерв нових знань магістрантів про методи розв'язання складних управлінських завдань у правовому полі, про права (можливості) людини, про рівень її знань та вмінь. У процесі гри (за умови багаторазового використання) в учасників виробляються фахові якості: аналітичне, системне, творче правове мислення, внутрішня дисципліна, відповідальність за прийняте рішення та його наслідки, здатність до співпраці, толерантність. Упродовж гри відбувається вироблення нових знань і вмінь, професійних навичок, відпрацьовуються дії у стандартних та нестандартних ситуаціях, а групова робота сприяє розвитку комунікативних якостей. До того ж ділова гра стає не тільки засобом, але й причиною комунікації, оскільки тільки спільна робота може дати позитивний результат. Вона перевіряє не тільки наявність достатніх теоретичних знань і практичних умінь для вирішення проблеми, але й дозволяє оцінити якість та глибину цих знань та вмінь (як педагогу, так і тому, хто навчається). Суттєвим є те, що участь у діловій грі забезпечує засвоєння професійних ролей, які є складовою майбутнього фаху, діяти в ролі керівника або підлеглого, члена команди, що є дуже важливим для реальної управлінської діяльності. Унаочнення означеного процесу може слугувати використанням різноманітних ігрових вправ, як-от: «Портрет сучасного керівника навчального закладу».

Мета: «створити» портрет сучасного керівника навчального закладу.

Магістрантам пропонується по черзі назвати ті риси, які, на їх погляд, повинні бути в сучасного керівника ЗНЗ (1 хв на роздуми).

Підбиття підсумків. Можна зробити висновок, що сучасний керівник навчального закладу повинен мати такі риси, як: доброзичливість, терпимість, тактовність, мобільність, енергійність, ерудиція, оригінальність правового мислення, правова компетентність, обов'язковість, дисциплінованість, вимогливість до себе і підлеглих, захопленість роботою.

Конструктивним інноваційним методом групового правового навчання магістрантів є креативна гра (від латин. *create* – «створення») та її різновиди: імітаційна й комплексна. Креативність розуміється нами як дієва особистісна здатність адекватно відповідати на потреби в новому способі існування. Креативна гра в умовах освітньої підготовки майбутніх керівників ЗНЗ розглядається як групова спрямована активність студентів, об'єднаних спільними інтересами професійного розвитку. Креативна гра ґрунтується на змістовній мотивації та емоційній залученості її учасників у процес, а також на високому рівні пізнавальної (у тому числі рефлексивної) активності.

Зауважимо, креативна гра як синтезований метод активної групової роботи поєднує в собі три відомих напрями її здійснення: активізацію перцепції, активізацію комунікації, активізацію взаємодії.

Активізація перцепції, спрямована на підвищення міжособистісного та міжгрупового розуміння, успішно реалізується в різних формах сенситивного тренінгу.

Активізація комунікації конкретизується у формах групової дискусії та групового аналізу значущих ситуацій.

Активізація взаємодії знаходить у грі вираження в різних формах усвідомленої зміни поведінки, освоєння соціальних ролей, ігрової психотерапії, психодраматичної корекції. При цьому сюжет, що поетапно розгортається у креативній грі, може містити в собі різні форми активізації перцепції, інтенсифікацію комунікації та взаємодії. Кожний із названих напрямів активної групової роботи має притаманні тільки йому особливості, що є цінними для креативної гри.

Різновидом креативної гри є імітаційна гра, яка служить своєрідним «полігоном» для випробування тих інноваційних кроків, які майбутній директор школи збирається вживати у своїй роботі, що є конструктивним у контексті квазіпрофесійної правозастосувальної діяльності магістрантів. Для прикладу наведемо такі ділові імітаційні ігри, які можна апробувати на практичних заняттях із курсу «Правові аспекти управління навчальним закладом» (ЗМ № 2 «Система праці та соціального захисту педагогічних працівників»): «Атестація» – дозволяє зняти напруженість у школі напередодні атестації педагогічних кадрів і поліпшує якість їхньої підготовки, а ігри «Методична рада», «День директора» – динамічно й оперативно проаналізувати й упорядкувати один із напрямів роботи школи або оцінити перспективність прийнятого типу управління освітньою установою.

Щодо комплексної гри, то вона включає у себе як виконання певних ролей, так і моделювання діяльності, спрямованої на вирішення складних проблем. Ролі в такій грі мають умовний характер, і один учасник упродовж гри може виконувати декілька ролей, залежно від необхідності. Незмінною умовою є наявність сюжету, ситуації, загальної мети та спільної групової роботи. У комплексній грі можуть брати участь декілька груп, кожна з яких вирішує частину задач, а кінцева мета досягається через взаємодію та об'єднання зусиль всіх учасників гри. Це дозволяє змоделювати не тільки діяльність всередині однієї групи, але й відпрацювати взаємодію між окремими ланками ігрової системи. Й усередині підгруп, і при міжгруповій роботі прийняття рішення відбувається колективно (міжгрупове спілкування здійснюють представники підгруп, яким делеговане таке право). Для комплексної гри характерна наявність значної кількості варіантів рішень, тому повторення гри дає можливість постійно вдосконалюватися, приймати кожного разу найоптимальніше рішення, уникати помилок, виробляти навички певної діяльності.

Отже, ділову гру цілком закономірно можна розглядати як своєрідну репетицію фахової діяльності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу з орієнтацією на її правові аспекти. Це переконує у важливості й необхідності її упровадження в практику професійного навчання магістрантів.

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С.24 – 27.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM>
3. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа. – 2004. – 207 с.

4. Пидкасистый П. И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М., 1999. – 354 с.
5. Пріма Д. А. Правові засади управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу: питання-відповіді / Д. А. Пріма. – Луцьк : СПД Гадяк Ж.В., друкарня «Волиньполіграф», 2012. – 134 с.

Пріма Д. А. Деловая игра как инновационный метод обучения и правового развития будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения.

Современный этап обновления законодательства в Украине обуславливает необходимость особого внимания к проблемам правового образования со стороны его организации, содержания и правового сопровождения. В статье отображены возможности деловой игры как инновационного метода обучения и развития управленческо-правового мышления, а также формирования правовых умений будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения на этапе его магистерской подготовки.

Ключевые слова: деловая игра, инновационный метод обучения, управленческо-правовое мышление, правовые умения, правовое поведение, магистерская подготовка, будущий руководитель общеобразовательного учебного заведения.

Prima D. A. Business game as an innovative method of teaching and development of legal thinking of the future head of an educational establishment.

The article deals with the business game potential as an innovative method of teaching, the development of managerial and legal thinking, legal skills of the future head of an educational institution at the stage of Master training. The article describes the characteristic features of a business game as well as concentrates on creative games and their subtypes.

Key words: business game, innovative method of teaching, managerial and legal thinking, legal behavior, master training, future head of an educational institution.

УДК 373.3: 37.011.31

**ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Р.М.Пріма

доктор педагогічних наук, професор,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
(м. Луцьк)

У статті висвітлюються деякі аспекти освітніх можливостей проектних технологій (методу проектів) як засобу активізації професійної мобільності студентів, збагачення досвіду їхньої творчої педагогічної діяльності з позицій контекстного навчання майбутнього фахівця початкової освіти. Використання методу проектів не тільки окреслює вектор особистісно-професійного розвитку студента як майбутнього професійно мобільного фахівця, але й створює для цього всі необхідні умови.

Ключові слова: проектні технології, контекстне навчання, професійно мобільний фахівець, початкова освіта, творча професійна діяльність.

Реалії сьогодення з огляду на інтеграцію вітчизняної освіти у загальнолюдське європейське співтовариство об'єктивно зумовлюють зростання вимог до фахівця-професіонала, професійно мобільного, компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного, здатного самостійно і творчо розв'язувати професійні завдання. Відтак, виникає необхідність пошуку таких педагогічних технологій, які в умовах навчально-виховного процесу вищої школи орієнтують саме на зміст майбутніх професійних дій. Таким вимогам, на наш погляд, відповідає технологія контекстного навчання, концепція якого була розроблена А.Вербицьким [1] у 1991 році, де динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної діяльності й, водночас, забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста. Це форма активного навчання, що реалізується через системне використання професійного контексту шляхом поступового «насичення» навчального процесу у вищі елементами праці за фахом.

Цілком очевидно, що контекстне навчання базується на теорії діяльності (Л.Виготський) [2], відповідно до якої засвоєння досвіду здійснюється в результаті активної, пристрасної діяльності суб'єкта.

Крізь призму окресленого видається актуальним звернення до проектних технологій (методу проектів) як одного з видів діяльності, спрямованої на розвиток професійно значущих умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для формування майбутнього професійно мобільного педагога.

Мета та завдання статті – схарактеризувати деякі аспекти освітніх можливостей проектних технологій (методу проектів) як форми контекстного навчання майбутнього професійно мобільного фахівця початкової освіти і, водночас, засобу активізації професійної мобільності студентів, збагачення досвіду їхньої творчої педагогічної діяльності.

Передусім зауважимо, що метод проектів був розроблений американським педагогом У.Кілпатріком ще в 20-ті роки ХХ століття як практична реалізація концепції інструменталізму Дж.Дьюї. З кінця ж 90-х років цей метод почав активно використовуватися в практиці викладання іноземних мов (Л.Лопушанська та ін.), і сьогодні він отримує все більше розповсюдження.

Узагальнення ідей низки авторів [3; 4] щодо розуміння сутності проектної діяльності дозволяє зробити висновок, що мета проекту полягає в отриманні студентами більш високого рівня підготовки внаслідок «включення» їх у самостійне вирішення проблем, які виникають, надання можливості «творити» знання, створювати «освітню продукцію».

Конструктивною нам видається думка М.Лапердиної про те, що реалізація проекту дає можливість студентам діяти самостійно, отримувати результат у відповідності з наперед розробленим задумом, працювати, взаємодіючи один із одним та у співдружності з викладачем. При цьому, цілком слушно відзначає дослідниця, створення нових творчих проектів пов'язане з підготовкою презентації та захисту проекту, рефлексії всієї виконаної роботи з позиції її продуктивності [5, 150-152].

У руслі окресленої проблеми заслуговують на увагу дослідження О.Митрофанової та Л.Мізінової [3], зокрема, виокремлення трьох видів проектної діяльності:

- *інформаційно-пошуковий*, що передбачає індивідуальне (колективне) обговорення та пошук інформації (розробка індивідуальних і колективних завдань, аналіз власного досвіду студента, визначення ресурсів), тобто «занурення» у цей вид діяльності;

- *практико орієнтований*, який включає організацію та здійснення всієї діяльності (вибір шляхів дослідження, самостійна робота студентів, проміжне обговорення досягнутих результатів та їх корекція, оформлення проекту);

- *творчий*, спрямований на презентацію отриманого продукту проектної діяльності та його оцінювання (підготовка презентації, захист, активне обговорення кожним учасником проекту та його оцінка).

Акцентуємо увагу на тому, що проектні технології (метод проектів) розглядаються нами не тільки як форма контекстного навчання, але й водночас як засіб активізації професійної мобільності студентів, збагачення досвіду їх творчої педагогічної діяльності, доцільність застосування яких зумовлена спонуюкою студентів виявляти здатність:

- ✓ до осмислення професійно-педагогічної діяльності з позицій ціннісного підходу;
- ✓ до цілевизначення, орієнтованого на значущі результати;
- ✓ до саморганізації та самоосвіти;
- ✓ до синтезування, інтеграції й узагальнення інформації з різних джерел;
- ✓ бачити проблему, робити вибір та приймати рішення.

Зауважимо, долучення до системи фахової підготовки студентів «ресурсу» творчості дозволяє активізувати творчий потенціал як фундаментальну якість особистості й через нього комплексно і послідовно здійснювати досліджуваний процес, створюючи простір для вільного самовираження особистості, становлення індивідуальних схильностей та інтересів майбутніх учителів початкових класів. Саме проектне навчання заохочує та посилює усвідомлене навчання студентів, розширює сферу суб'єктності у процесі самовизначення, творчості й конкретної участі щодо самостійного конструювання своїх знань, розвитку критичного і творчого мислення. Студенти при виконанні проектів освоюють алгоритм творчої діяльності, вчать самостійно шукати й аналізувати інформацію, інтегрувати та застосовувати отримані раніше і набуті нові знання й уміння. При цьому творче навчання сприяє вихованню й розвитку всіх суб'єктів навчального процесу.

Проектна діяльність, зокрема в умовах системно-інтегративної організації навчального процесу у ВНЗ, на нашу думку, здійснюється «по спіралі», кожен «виток» якої складається з декількох взаємопов'язаних складових: пошукової, конструкторської, технологічної та аналітичної. Таким чином, при проектуванні студенти набувають досвіду творчості: використання знань для розв'язання неординарних завдань за наявності дефіциту даних, відсутності еталону вирішення, комбінування і модернізації відомих рішень для досягнення нового результату, що диктується змінними зовнішніми умовами.

Включення студентів у процес творчої практичної діяльності слід починати з відповідної пропедевтичної підготовки, визначення тематики і створення умов виконання творчих робіт: науково-методичне забезпечення проектної діяльності студентів, організація змін у навчальному процесі, матеріально-технічне забезпечення навчальної творчої діяльності, активна науково-пошукова робота студентів і викладачів. При цьому перевага надається передусім творчим міні-проектам, що передбачають розв'язання професійної проблеми в межах конкретного заняття, наприклад: «Як спроектувати творче навчальне середовище на уроці в початковій школі».

Розробка проекту кожним студентом передбачає їх послідовні, поетапні дії під керівництвом викладача:

1 етап: «Занурення» у проблему (вибір та усвідомлення проблеми).

2 етап: Збір і обробка інформації.

3 етап: Розробка власного варіанту розв'язання проблеми: актуальність і важливість означеної проблеми, аналіз різноманітної інформації, програма дій, розробка варіанту реалізації своєї програми).

4 етап: Реалізація плану дій (проекту), аргументація власної особистісно-професійної позиції.

5 етап: Підготовка до захисту проекту (поділ на підгрупи): розробка презентації, оформлення портфолію, підготовка стендового захисту тощо.

6 етап: Презентація проекту.

7 етап: Рефлексія (самоаналіз та самооцінка виконаної роботи, свої враження).

Означена технологія характеризується високою комунікативністю, передбачає вираження студентами власних думок, почуттів, активне включення у реальну професійно-педагогічну діяльність, прийняття особистої відповідальності в ситуаціях вибору тощо, що дозволяє розглядати її також як додатковий інструментарій створення «ситуацій успіху» в навчанні студентів. Зауважимо, використання проектного завдання можливе на різних етапах вивчення предметної теми чи елективного курсу, а саме:

- ✓ на початку – як спосіб створення проблемної ситуації;
- ✓ на етапі застосування вивченого теоретичного матеріалу при розв'язанні практичних завдань (вправи-тренінги);
- ✓ як творча робота, що зараховується в особисте портфоліо для накопичувальної рейтингової оцінки.

Мета проектування вважається досягнутою, коли у процесі експертного оцінювання фіксується динамічне зростання таких показників діяльності студентів: *інформаційна забезпеченість* (тезаурус, уявлення, розуміння); *функціональна грамотність* (сприйняття установок і пояснень, письмових текстів, уміння формулювати конструктивні питання тощо); *інтелектуальна підготовленість* (здатність вербалізувати технологічно-педагогічні операції, уміння користуватися джерельною базою для раціонального планування власної діяльності в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії); *емоційно-вольова підготовленість* (прагнення виконувати поставлені навчальні завдання на високому рівні якості, толерантне ставлення до зауважень, побажань та порад, успішне подолання психологічних і пізнавальних бар'єрів тощо).

І що найголовніше, метод проектування сприяє виникненню такої взаємодії студентів між собою та викладачем, за якої не тільки досягається запланований результат, але й відбувається розвиток внутрішнього світу майбутнього вчителя, що відбивається у їхніх думках і почуттях, у глибині вольових зусиль особистості. Атмосфера творчості створюється при цьому шляхом виконання своєрідних «законів»:

- ✓ «гуманності»: сприймати не тільки себе, але й інших як особистість (Я = Я);
- ✓ «саморозвитку»: прагнути до постійного самовдосконалення (я = Я);
- ✓ «діалогічності та співдружності» (я поруч з іншими і ми разом вирішуємо всі проблеми).

За такого підходу творча педагогічна діяльність розглядається нами також як педагогічний ресурс щодо технологічного забезпечення активізації професійної мобільності студентів у освітньому процесі ВНЗ, що виявляється, насамперед, у таких технологічних прийомах, як: «Портфоліо (портфель) досягнень» тощо.

Акцентуємо, що портфоліо як освітній продукт і своєрідна технологія контролю результату підготовки фахівця значною мірою націлене на виявлення таких показників: об'єктивно наявного рівня володіння вміннями та навичками, труднощів щодо засвоєння навчального матеріалу, мотивів учіння, пізнавальних інтересів, рівня розумової діяльності, критичного ставлення до навчальної діяльності тощо. Але найголовніше – це сприяє «опредмеченню» поінформованості в галузі самоорганізації та самооцінки, тобто уміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, де «внутрішнім механізмом» аутентичного оцінювання є рефлексія власної освітньої траєкторії, навчальної діяльності, академічних та особистісних досягнень студента. Зауважимо, в ході рефлексії відбувається подвійне, ніби дзеркальне, взаємовідображення студентами один одного (я – у власних очах, я – в очах іншого), результатом чого стає розуміння кожним того, ким він є насправді. При цьому майбутній учитель має знайти відповіді на такі питання: що я думаю про свою майбутню професійну діяльність?; що я думаю про дітей, як я їх сприймаю?; мої індивідуальні особливості (особистісні, емоційні, когнітивні), як вони проявляються у діяльності; як я сприймаю себе у професії тощо.

Із таких позицій цілком правомірно розглядати портфоліо альтернативним способом стосовно традиційних форм оцінювання, що дозволяє вирішити такі завдання:

- ✓ відстежити динаміку особистісно-професійного становлення кожного студента;
- ✓ об'єктивно схарактеризувати його готовність до вияву мобільності у професійно-педагогічній діяльності;
- ✓ забезпечити формування у майбутнього вчителя школи першого ступеня вмінь самопроектування професійного становлення на основі адекватного сприйняття й оцінки своїх достоїнств і недоліків;

✓надати кваліфіковану допомогу у виборі напрямків саморозвитку, активізації особистісних сил і здібностей студента, вибудові власної траєкторії досягнення мети – формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня; оцінити індивідуальні освітні, професійні та особистісні досягнення студента [6].

Отже, можна зробити висновок, що використання методу проектів не тільки окреслює вектор особистісно-професійного розвитку студента як майбутнього професійно мобільного фахівця, але й створює для цього всі необхідні умови. *Перспективи подальших наукових розвідок* пов'язуємо з вивченням умов, що забезпечують сформованість готовності студентів до вияву мобільності у професійно-педагогічній діяльності.

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Лапердина М. Г. Возникновение и формирование метода проектов как эффективного метода обучения / М. Г. Лапердина. – Барнаул. – 2006. – № 1– 2(20-21). – С. 149–152.
4. Митрофанова Е. А. Различные подходы к организации проектной деятельности в продуктивном обучении / Е. А. Митрофанова, Л. В. Мизинова. – М. : Экшн, 2005. – Вып. 5. – С. 139–142.
5. Мачалова Н. М. Методы проблемного обучения и границы их применения / Н. М. Мачалова. – Казань, 1979. – 234 с.
6. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Раїса Миколаївна Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-прес. – 2009. – 367 с.

Пріма Р. Н. Проектные технологии как средство активизации профессиональной мобильности будущего специалиста начального образования.

В статье раскрываются некоторые аспекты образовательных возможностей проектных технологий (метода проектов) как средства активизации профессиональной мобильности студентов, обогащения опыта их творческой педагогической деятельности с позиций контекстного обучения будущего специалиста начального образования. Использование метода проектов не только очерчивает вектор личностно-профессионального развития студента как будущего мобильного специалиста, но и создает для этого все необходимые условия.

Ключевые слова: проектные технологии, контекстное обучение, профессионально мобильный специалист, начальное образование, творческая профессиональная деятельность.

Prima R. M. Project technologies as the means to improve professional mobility of a future specialist of primary education.

The article deals with some aspects of the educational facilities of project technologies (project method) as the means to improve students' professional mobility and to enrich the experience of their pedagogical creative activity from the view of the context education of a prospective specialist in the sphere of primary education. The factor that national education is integrated nowadays into the European society, increases the requirements to the professional competence of a specialist.

Key words: project technologies, context education, professionally mobile specialist, primary education, creative professional activity.

УДК 378.937

ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА В КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В.Ф.Радкіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті розглядається самостійна робота студента як необхідна складова у формуванні його комунікативної компетенції. Автор розкриває зміст основних компонентів комунікативної компетенції (лінгвістичної, соціокультурної, прагматичної, дискурсивної, стратегічної, естетичної) в контексті роботи над індивідуальним читанням, характер і зміст якого залежить від професійних інтересів майбутнього фахівця.

***Ключові слова:** компоненти комунікативної компетенції, функції художньої комунікації, рівні сприйняття художнього тексту: поетичний, нейтральний, естетичний.*

Самостійна робота є одним із основних засобів засвоєння студентом навчального матеріалу, тому її організація, зміст і форми потребують постійного оновлення та удосконалення, що й визначає актуальність означеної у статті проблеми – визначення змісту самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього філолога.

Метою статті є обґрунтування індивідуального читання як традиційної форми самостійної роботи студента-філолога, що розглядається важливою складовою його комунікативної компетенції – «здатності розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні і невербальні засоби, що передбачають опанування усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами» [1, 132].

Професійна підготовка майбутнього фахівця має на меті формування у нього потреби в можливості безперервного самовдосконалення, постійного засвоєння нових знань, накопичення досвіду та формування професійних настанов. Саме на це й спрямована інтеграція вищої освіти України в сучасне європейське суспільство як необхідність дослідження якості професійної підготовки фахівців з достатньо високим рівнем кваліфікації на європейському ринку праці, їх конкурентної здібності та професійної спроможності [2]. В сучасних умовах працевлаштування та його особливостей зростають вимоги до професійної компетентності випускників, що обґрунтовують якісно новий зміст методів вищої освіти, спрямованих на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти.

Одним із дійсних шляхів якісного реформування вітчизняної школи для реалізації означених завдань є збільшення ролі самостійної й індивідуальної роботи майбутніх фахівців, яка потребує подальшого глибокого методичного обладнання. Розширення функцій та зростання значення самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення її обсягу, але й обумовлює якісну зміну в міжособистісних відносинах «викладач-студент», де студент – рівноправний член цих відносин, відповідальний певною мірою за організацію, планування та контроль своєї навчальної діяльності.

Слід зазначити, що в сучасних методичних дослідженнях самостійна робота розглядається не тільки як педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю студента, але й як основна форма його навчально-дослідницької діяльності (В.А.Анісімова, М.О.Князян, О.О.Чорновол-Ткаченко та ін.). Особливість такого виду роботи зумовлена різноплановими засобами реалізації, тобто вона передбачає синтез індивідуальної та колективної навчальної діяльності, здійсненої як на аудиторних та позааудиторних заняттях під контролем, так і самостійно, без участі викладача.

Спираючись на вищезазначене, розглянемо такі компоненти самостійної роботи студентів:

- обов'язковий контроль з боку викладача: аудиторна та позааудиторна робота студента;
- самоконтроль студента відповідно до навчального плану та робочої програми певної дисципліни: виконання домашніх завдань, підготовка до семінарських занять, проходження педагогічної практики тощо;
- ініціативна робота студента, що виявляється в його участі в наукових конференціях, проблемних групах, олімпіадах тощо. Саме така робота тяжіє до навчально-дослідницької діяльності;

- творча робота студента, що викликана бажанням реалізації своїх «особливих» здібностей: участь у конкурсах, фестивалях, творчих вечорах тощо.

Однією з класичних форм самостійної роботи є індивідуальне читання, при правильній організації якого можливе формування всіх вищезазначених компонентів. Відомо, що цей вид навчальної діяльності представляє собою комплекс навичок і вмінь, якими повинні володіти учні для добування інформації з тим чи іншим ступенем глибини та точності розуміння. Найчастіше індивідуальне читання розглядається як форма самостійної роботи, яку студенти виконують за межами навчальної аудиторії. І часто така діяльність контролюється в поза аудиторний час та потребує особливого методичного підходу. Йдеться про особистісно-орієнтований підхід, основними рисами якого є пізнавальна і комунікативна активність, внутрішня вмотивованість навчання, значущість предмета мовленнєвої діяльності, комфортність навчання, відсутність почуття непереборних труднощів оволодіння іноземною мовою [5]. Реалізація цього підходу дає змогу організувати роботу за принципом індивідуалізації процесу навчання, що дозволяє перенести акцент на роботу конкретного студента, враховуючи його власні особливості та рівень мовленнєвої компетенції. Більш того, означена навчальна діяльність впливає на розвиток комунікативної компетенції – індивідуальної динамічної характеристики, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

Теорія комунікативної компетенції досить добре вивчена вітчизняними та зарубіжними дослідниками (Л.Брахман, С.Брумфіт, О.Волобуєва, Р.Джонсон, Ф.Жоннер, С.Козак, С.Мельник, Е.Пассов, С.Савіньон, М.Свейн, Д.Хаймс, Н.Хомський та ін.) На думку вчених (3; 4), комунікативна компетенція складається з наступних компонентів: лінгвістичного, соціокультурного, прагматичного, дискурсивного та стратегічного.

Розглянемо зміст кожного компонента в контексті роботи над індивідуальним читанням. Безумовно, характер і зміст індивідуального читання студента залежить від його професійної спрямованості. Для студентів-філологів цей вид роботи традиційно пов'язаний з художньою літературою країни, мова якої є предметом вивчення.

Лінгвістичний компонент передбачає оволодіння певними знаннями з іноземної мови на всіх її рівнях: фонетичному, граматичному, лексичному та стилістичному. Розглядаючи художній текст як приклад з мови певного історичного часу, студент має змогу не тільки оволодіти лінгвістичними структурами та зворотами, але й здійснити порівняльний аналіз художніх текстів різних авторів, літературних течій тощо.

Мета дискурсивного компонента – здатність реалізувати мовні знання й навички в мовленнєвій діяльності. Робота над індивідуальним читанням дозволяє розширити форми та засоби реалізації засвоєних знань у формі підготовленого та непередготовленого (спонтанного) мовлення. Важливо при такому виді роботи не тільки передати зміст тексту, але й відобразити його лінгвістичні особливості та індивідуальний характер, розкрити авторський стиль. Саме розвиток дискурсивного компонента сприяє формуванню навичок діалогічного та монологічного мовлення.

Соціокультурний компонент виокремлюється особливо в роботі над іншомовним художнім текстом. Студент не тільки збагачує свій мовленнєвий запас, але й розширює країнознавчі, історичні, культурологічні знання. Практичною реалізацією здобутих знань є їх прикладне використання в іншомовній комунікації, а також критичний погляд на засвоєну інформацію.

Прагматичний компонент віддзеркалюється в уміннях майбутнього фахівця використовувати набуті знання різного характеру в своїй професійній, соціокультурній та особистісній сферах життя.

Стратегічна компетенція розкривається в умінні компенсувати під час роботи над індивідуальним читанням недостатні лінгвістичні або соціокультурні знання особливими, індивідуальними засобами для створення комунікативного середовища.

Як бачимо, використання індивідуального читання при правильній методичній організації сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутнього філолога. Зауважимо, що цей вид роботи як особливий засіб розглядається в працях О.Б.Бессерт, О.В.Кузьміної, Є.С.Пропастіної та ін. Методисти підкреслюють, що саме індивідуальне читання все частіше використовується як у середніх школах різних типів, так і у вищій школі на різних факультетах. Вимоги на кожному рівні неоднакові, але мета тотожна: поглиблення мовного і мовленнєвого рівнів знань, формування навичок до іншомовного спілкування, розвиток логічного мислення,

комунікативної реакції, інтересу до читання як до процесу, що останнім часом є досить проблематичним.

Принцип індивідуалізації навчального процесу враховує специфіку особливостей індивідуального читання як виду мовленнєвої діяльності; способи, прийоми, темп навчання; особистісні відмінності студента, рівень розвитку його здібностей до навчання. Такий підхід передбачає, що кожен студент може вибрати матеріал для читання й організувати такий процес відповідно до характерної для нього навчальної стратегії.

Але, на наш погляд, саме в роботі над художнім текстом важливе значення набуває естетичний компонент, який ми розглядаємо як центральний у комунікативній компетенції при роботі над текстом. Погоджуючись з поглядом М.Крессо [6], що художній твір – це вид комунікації, ми дійсно розуміємо роботу над індивідуальним читанням як специфічний трикутник автор – твір – читач, на відміну від домашнього читання, де відносини набагато складніші: автор – твір – група читачів (студентів) і викладач, який безпосередньо або опосередковано впливає на цей процес. Зауважимо, що центральним компонентом в обох відносинах виступає текст, який з одного боку, відбиває суб'єктивне ставлення автора до середовища, а з іншого – є цікавим, актуальним для читача, відповідаючи його уявленням про навколишній світ. Якщо авторська дійсність залишається незмінною, то читацька – діалектично змінюється. Геніальність автора полягає саме в тому, щоб його текст залишався привабливим для читача, незважаючи на змінюваність дійсності. Але й здібність читача відображається в його індивідуальному, креативному сприйнятті твору.

Зауважимо, що сучасні дослідники (Є.Барботен, Ж.Гард-Тамін, В.Ізер, Ю.Кристева, Ю.Лотман, А.Науменко та ін.), на роботи яких ми спираємося, переконані в особливій важливості естетичного компонента художнього твору.

Розглядаючи процес читання як комунікативний акт, розуміємо, що для його здійснення необхідна присутність усіх шести параметрів, взаємовідношення яких вивчені К.Пейруте, М.Ріффатером, Р.Якобсоном та ін., а саме: адресант (автор) – адресат (читач) – контекст (художній твір) – повідомлення (художній текст) – контакт (канал) (матеріальне оформлення тексту (паперове/електронне) – код (мова). Така концепція дозволяє розглядати шість основних комунікативних функцій художнього твору, кожна з яких зосереджена на одному з параметрів: референтивна (комунікативна), емотивна (експресивна), конативна (апелятивна), поетична (дескриптивна), металінгвістична фаітична.

Ж.Гард-Тамін [7] вважає, що художня комунікація неможлива ще без двох функцій: когнітивної та символічної, підкреслюючи при цьому естетичний характер обох. Завдання когнітивної функції – пізнання читачем зовнішнього світу. Мова, на думку вченого, це фільтр між нами і всесвітом, і саме через нього ми сприймаємо світ. Мова набуває форми світу, і через нього ми його пізнаємо. Тобто, світ видно таким, яким його відображено в творі. Саме ця функція художнього твору розвиває у читача образне мислення, уяву, збагачує його емоційне сприйняття.

Символічна функція дозволяє нам збагачувати світ. Завдяки цій функції читач перетворює навколишнє середовище під впливом здобутих знань, емоцій тощо.

Естетична функція полягає в умінні читача синтезувати когнітивну та символічну функції художнього твору. Саме естетична функція передає наміри автора, свідоме чи несвідоме. Вона характеризує літературний твір як закінчений продукт естетичної діяльності автора, й у свою чергу, стає об'єктом естетичного сприйняття читача.

Зауважимо, що Ж.Гард-Тамін розуміє весь літературний твір як естетичний символ, що є результатом соціальних, історичних, психологічних факторів, які залучають читача у процес сприйняття. Отже, художній текст вивчається як закінчений продукт, що впливає на суб'єктивне сприйняття і відтворення. Текст при цьому є складним об'єктом, який характеризується за трьома аспектами: авторським наміром, закінченим лінгвістичним продуктом і читацьким сприйняттям. Таким чином, ми повертаємося до трикутника: автор – художній твір – читач. Ж.Гард-Тамін аналізує художній твір з цих трьох позицій.

Сприйняття вивчається на поетичному рівні, що включає в себе все, що стосується створення художнього твору: події та ідеї епохи, які впливають на творчість письменника, соціальні, економічні умови, біографію автора тощо. Так досліджується психологія внутрішнього

«Я» автора, що впливає на формування його індивідуального стилю, вивчається «легенда» твору. Саме на цьому рівні стиль розглядається як індивідуальний вибір письменника.

Естетичний рівень – читацький, що передбачає розгляд сприйняття твору залежно від часу і місця. Водночас художній текст функціонує завжди більшою чи меншою мірою як прожективний тест, аналіз якого залежить від самого тексту і від читача. Таким чином зберігається тільки опозиція твір – читач. Характер цих відносин залежить від комунікативних характеристик читача, зокрема, соціокультурних, ситуативних, психологічних тощо. Саме на цьому рівні досліджується актуальність твору, особливість його художніх образів, когнітивна та символічна функції, естетична й педагогічна цінність.

Нейтральний рівень розкриває стилістичний характер художнього тексту. Тут текст існує незалежно від того, хто його написав і хто його читає. На цьому рівні вивчається парадигматичні та синтагматичні поля, проводиться багаторівневий лінгвістичний аналіз: фонетичний, граматичний, лексичний, стилістичний. Характеризуються комунікативні функції, парадигматичні та синтагматичні площини з їх стилістичними відступами, тобто здійснюється аналіз тексту на лінгвістичних рівнях: лексичному, фонетичному, граматичному і стилістичному.

На наш погляд, таке тлумачення абсолютно підходить для опису художнього твору з індивідуального читання. Воно дозволяє студентів вибрати самому рівень і форму подачі художнього тексту, розкриваючи всі компоненти комунікативної компетенції: лінгвістичної, дискурсивної, прагматичної, стратегічної, соціокультурної та естетичної. Безумовно, в ході презентації індивідуального читання важко зробити глибокий естетико-стилістичний аналіз усього художнього твору. Студенти можуть обмежитися вільною вибіркою стилістичних прийомів і лексичних засобів або представити аналіз обраного уривка. Така форма самостійної роботи, на наш погляд, дозволяє студентів творчо підійти до підготовки індивідуального читання, розкрити свій особистісний потенціал, а викладачеві – досить об'єктивно оцінити рівень його індивідуальної підготовки та комунікативної компетенції, спираючись на зміст усіх компонентів. Саме такий підхід до формування комунікативної компетенції як особистісно-професійної якості відповідає вимогам «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання», що прописано в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [8, 3].

1. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Князян М. О. Засоби управління якістю навчання французької мови як іноземної в системі вищої освіти країн Європейського Союзу / М. О. Князян // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 97-101.
4. Попова Е. С. Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / Е. С. Попова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 108-110.
5. Бессерт О. Б. Обучение индивидуальному чтению студентов четвертого курса педагогического вуза: Английский язык как вторая специальность: дисс. ... канд. педагогических наук :13.00.02. – С.-Петербург, 2005. – 257 с.
6. Cressot M. Le style et ses techniques. Précis d'analyse stylistique / M. Cressot. – P. : PUF, 1969. – 325 p.
7. Gardes-Tamine J. La stylistique / J. Gardes-Tamine. – P. : Armand Colin, 2001. – 207 p.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки / Указ Президента України № 344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – К., Ресурсний центр зі сталого місцевого розвитку. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://rozvytok.in.ua/law/osvita/chinne-zakonodavstvo/akti-prezidenta/612-344_2013_2021

Радкина В. Ф. Содержание самостоятельной работы студента-филолога в контексте коммуникативной компетенции.

В статье рассматривается самостоятельная работа студентов как необходимая составляющая в формировании их коммуникативной компетенции. Автор раскрывает содержание основных компонентов коммуникативной компетенции (лингвистической, социокультурной, прагматической, дискурсивной, стратегической, эстетической) в контексте работы над индивидуальным чтением, характер и содержание которого зависит от профессиональных интересов будущего специалиста.

Ключевые слова: компоненты коммуникативной компетенции, функции художественной коммуникации, уровни восприятия художественного текста: поэтический, нейтральный, эстетический.

Radkina V. F. The content of independent work of a student-philologist in the context of the communicative competence.

The article *discusses the independent work of students as an essential component in the formation of the communicative competence. The author reveals the contents of the main components of the communicative competence (linguistic, socio-cultural, pragmatic, discursive, strategic, aesthetic) in the context of the work on individual reading, nature and content of which depend on the professional interests of the future specialist.*

Key words: *components of communicative competence, the functions of artistic communication, levels of perception of the art text: poiethical, neutral, aesthetic.*

УДК 373

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК РЕСУРС ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

О.Я.Савченко

доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України

У статті розглядається застосування компетентнісного підходу як інструменту забезпечення результатного складника навчального процесу у вимірах навчальних досягнень учнів. Визначено базові поняття компетентнісної освіти: компетентнісний підхід; компетентність і компетенція; ключові та предметні компетентності. Виокремлено і структуровано ключові компетентності. Зазначено, що між ключовими й предметними компетентностями існує тісний взаємозв'язок: без предметних компетентностей не сформувати якісні ключові компетентності, які, своєю чергою, є міжпредметною основою для взаємопов'язаної реалізації цілей навчання, виховання і розвитку учнів.

Ключові слова: компетентнісний підхід; компетентність і компетенція; ключові та предметні компетентності.

Компетентнісна освіта – вихід за межі традиційної парадигми навчання. Її інтегрованим результатом вважається не система знань, умінь і навичок учня, а здатність ефективно діяти. Тому коротко можна визначити, що компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна, результативна, яка зміщує акцент на здатність особи до практичних дій у певному контексті. Звичний результат навчання «знаю що...», змінюється у напрямі «знаю як...».

Базовими поняттями компетентнісної освіти є: компетентнісний підхід; **компетентність і компетенція; ключові та предметні компетентності**. Коротко охарактеризуємо їх сутність. Передусім зазначимо, що компетентнісний підхід ученими визначається як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності, що є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається в результаті навчання, особистого пізнавального й життєвого досвіду. Компетентність – це володіння учнем певною і/компетенцією або сукупністю компетенцій.

Різні аспекти компетентнісного підходу відображено у численних публікаціях сучасних учених (Т.М.Байбара, Н.М.Бібік, Н.А.Глузман, В.І.Завіна, І.О.Зимня, В.В.Красєвський, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, Л.Л.Хоружа, А.В.Хуторський та ін.). Їх аналіз дозволяє виокремити інноваційні характеристики базових понять цього підходу, які були використані у процесі розроблення другого покоління державного стандарту і навчальних програм для 1-4 класів [1].

Наведемо визначення базових понять компетентнісного підходу, якими ми користуємось у цьому та інших дослідженнях з означеної проблеми.

Компетентність – інтегрована здатність особистості до самостійної діяльності, набутої в процесі навчання. Вона охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань та умінь. Компетентна людина застосовує стратегії, найсприятливіші для виконання конкретних завдань.

Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою.

Вважається, що ідея компетентнісної освіти виникла у 60-тих роках ХХ ст. у США. У 70-80-тих роках у європейських країнах відбувалось активне обговорення сутності цих понять. На думку американського вченого Пола Хейджера, у розумінні поняття компетентність можна виділити три етапи:

- перший (1960-1970 рр.) – компетентність в освіті розуміється як проста демонстрація суб'єктом певної діяльності;
- другий – перехідний (1970-1990 рр.), коли компетентність розуміється як загальні навички, що визначають характер майбутньої діяльності або спосіб виконання певних дій;

• третій (починаючи з 1990 р.) – термін «компетентність» починають тлумачити як здатність, що обов'язково потребує як елементів точного виконання, так і володіння людиною певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [2].

• Входження України в Європейський освітній простір зобов'язує всі рівні освіти швидко реагувати на нові виклики часу:

- глобалізацію (відкритість простору, конкуренція на ринках праці);
- демографічну кризу (зменшення людських ресурсів вимагає оптимально використовувати освітній та виробничий потенціал населення);
- інновації в науково-технічній сфері (інформаційно-комунікативні технології, нанотехнології, біотехнології тощо);
- швидкість і частота комунікацій людей у різних сферах, які змінюють індивідуальне середовище і освітній простір країни.

У цих умовах зростають вимоги до якості освіти, постає запит на компетентних фахівців, яких можна підготувати в умовах компетентнісної освіти.

Тривалі наукові дискусії дали змогу виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність». А саме:

- використання компетентності завжди відбувається в певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації);
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень не розповідає «я читав, я писав...», а показує, що саме він уміє);
- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [2, 21-30].

Після визначення сутнісних характеристик поняття компетентнісний підхід у теоретичних дослідженнях розпочався відбір ключових компетентностей. Вважається, що імпульсом для цієї роботи були рекомендації Всесвітньої декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (Таїланд, 1990 р.). Хоча в тих рекомендаціях не вживався термін компетентність, однак наголошувалося на взаємодії знань, умінь, мотивації, цінностей, ставлень у засвоєнні особистістю важливих соціальних і поведінкових контекстів.

Пізніше (у 1996 р.) у доповіді ЮНЕСКО щодо освіти для XXI століття (згодом вона стала дуже відомою і цитованою в усіх країнах світу як доповідь Жака Делора) було сформульовано чотири напрями, за якими має будуватися сучасна освіта: *вміння жити разом, вміння вчитися, вміння діяти, вміння бути* [3]. Вчені визнали, що, по суті, це глобальні компетентності, функції яких з часом набувають все більшого значення для світу.

Що ж означають ці «стовпи» освіти XXI століття?

Вміння жити разом – знання і розуміння культури інших народів, інших традицій, духовних цінностей. На цій основі має формуватися мораль мирного співіснування народів як між країнами, так і в середині країни.

Вміння вчитися – проголошено обов'язковою умовою навчання впродовж життя. Його пропонувалося формувати шляхом широкої академічної освіти з поглибленим вивченням низки окремих спеціальних предметів,

Вміння діяти – можливість людини діяти в різних ситуаціях, часом непередбачуваних, працювати в команді.

Вміння бути – має включати вміння і навички для повної реалізації природних задатків кожної людини (уява, фізична сила, естетичний смак, здатність до спілкування та ін.)

Наприкінці 90-х років XX ст. Рада Європи запропонувала освітянам перелік з *п'яти груп ключових компетентностей*, якими мають володіти молоді європейці. Наведемо їх перелік оскільки вони є орієнтиром для визначення ключових компетентностей у сучасній шкільній і професійній освіті.

Зокрема, вони включають:

- політичні та соціальні компетентності;
- компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;

- компетентності, що стосуються володіння усним та писемним спілкуванням, включаючи використання більше від однієї мови;
 - компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства;
 - вміння вчитись як базис для навчання людини у професійному і соціальному контекстах.
- З аналізу цього переліку і його змістового наповнення, проведеного вченими-компаративістами, зроблено такі висновки щодо класифікації компетентностей.

По-перше, ключові компетентності можна поділити на три групи:

- 1) використовуються як засоби взаємодії (знань, інформації, технологій та ін.);
- 2) забезпечують взаємодію у гетерогенних (неоднорідних) групах людей;
- 3) дозволяють людині діяти автономно.

По-друге, компетентності мають рівневу природу володіння ними, а це поставило проблему визначення умов та засобів їх формування.

По-третє, враховуючи функції та можливості змісту шкільної освіти, необхідно структурувати ключові компетентності на дві великі групи:

- предметно-базові (здатність спілкуватися, базові наукові та математичні компетентності, комп'ютерна грамотність, здатність позиціювати себе членом суспільства);
- крос-предметні компетентності, що охоплюють метакогнітивні, особистісні, які стосуються різноманітних проявів поведінки людини).

Радою Європи запропоновано формувати в учнів середньої школи **сім груп ключових компетентностей**:

- грамотність (читання, письмо, арифметика);
- загальні навички (комунікація, уміння навчатися, лідерство);
- особисті компетентності (вмотивованість, цікавість, креативність, чесність, наполегливість тощо);
- інформаційно-комунікаційні компетентності;
- володіння іноземними мовами;
- соціальні компетентності як інструмент підтримання стосунків для економічної та соціальної інтеграції в багатонаціональному та багатокультурному суспільстві;
- компетентності з науки і технологій, які передбачають володіння науковою грамотністю.

У 2005 році в Європейському Союзі, враховуючи наявний досвід компетентнісної освіти і перспективи розвитку школи у XXI столітті, було визначено довідкову систему ключових компетентностей. Вона охоплює вісім компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки й технологій; цифрова компетентність; вміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетентності; громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність. Їх основні характеристики наведені у таблиці 3.

Таблиця 3

Характеристика ключових компетентностей

1. Автономна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • здатність захищати та піклуватися про права, потреби, відповідальність за інших; • здатність складати та здійснювати плани, особисті проекти; • здатність діяти у широкому контексті
2.Інтерактивне використання засобів	<ul style="list-style-type: none"> • здатність інтерактивно використовувати мову, символіку, тексти; • здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; • здатність застосовувати нові інтерактивні технології
3.Вміння функціонувати в різноманітних (гетерогенних) групах	<ul style="list-style-type: none"> • здатність успішно взаємодіяти з іншими; • здатність співпрацювати; • здатність розв'язувати конфлікти

Активно досліджують проблему компетентнісного підходу в шкільній освіті російські психологи і дидакти (І.Зимня, А.Маркова, А.Хуторський, С.Шишов та ін.). Так, І.Зимня до ключових компетентностей відносить:

- компетенції пізнавальної діяльності: постановка і розв'язання пізнавальних завдань; нестандартність рішення; проблемні ситуації – їх створення в розв'язання; продуктивне і репродуктивне пізнання; дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетентності діяльності: гра, навчання, праця; засоби діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація у різних видах діяльності;

- компетентності інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації, перетворення інформації, (читання, конспектування) мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною Інтернет-технологією.

У працях А.Хуторського, А.Краєвського зазначено сім ключових компетентностей: ціннісно-сміслова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення [4, 133-140]. Учені вважають, що введення ключових компетентностей у нормативну і практичну складову освіти дозволить зняти протиріччя між засвоєнням учнями теоретичних знань та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

Інші вчені (С.Шишов, В.Кальней) розрізняють серед ключових компетентностей п'ять видів:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на способах здобуття знань з різних джерел інформації, у тому числі й пізнавальних;
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (в тім числі й уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері;
- компетентність у культурно-дозвілєвій сфері.

Узагальнюючи, зазначимо, що всі ключові компетентності характеризуються як багатфункціональні, надпредметні, вони передбачають значний інтелектуальний розвиток людини, спираються на мотиваційний складник і різні пізнавальні процеси.

Отже, професійна компетентність інтегрує знання, уміння, навички та ставлення людини у відповідному контексті діяльності, а ключова компетентність передусім є інструментом особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості людини. Звідси висновок, що ключові компетентності є як особистісною, так і соціальною цінністю, вони вигідні кожному учню й суспільству в цілому.

У своєму дослідженні поняття ключова компетентність ми використовуємо в такому значенні: здатність людини здійснювати складні, поліфункціональні, поліпредметні, культурологічні види діяльності для ефективного розв'язання широкого кола проблем.

Відмінність між знанневим і компетентнісним підходами відображено нами у таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльна характеристика знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій освіті

Ознаки порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвиненої особистості	Формування діяльної компетентної особистості
Формування змісту	Зміст освіти формується «від мети»	Зміст освіти формується «від результату»
Позиція вчителя	Передає, навчає, формує. Переважає відтворення знань, застосування за зразком, значною є роль контролю вчителем процесу і результату.	Переважає пошукової, самостійної діяльності учнів, проектування навчальних і життєвих завдань, ситуацій для формування досвіду та застосування предметних і ключових компетентностей
Основні результати	Цінності, знання, вміння, навички	Суб'єктність навчання, цінності, знання, вміння, навички, способи діяльності, особистісне ставлення

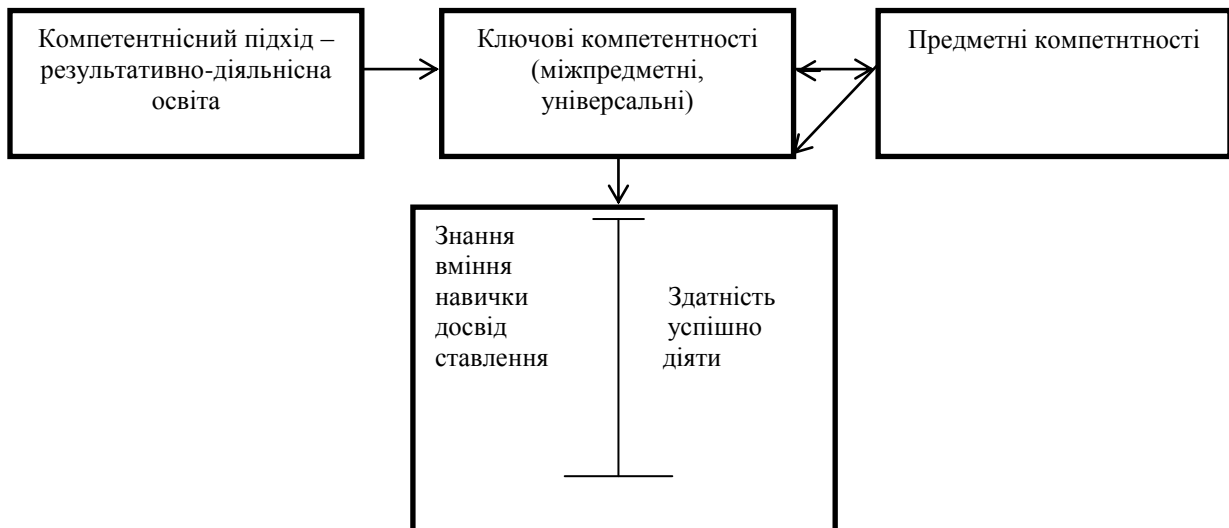
Аналіз таблиці дозволяє зробити висновки про те, що компетентнісний підхід суттєво відрізняється від знаннєвого (академічного) за всіма порівнюваними ознаками. У характеристиці його складників чітко простежується спрямованість на діяльнісно-результативне навчання, зосередженість на особистості учня.

Українські вчені О.В.Овчарук, О.І.Локшина, Н.М.Бібік, О.І.Помстун, О.Я.Савченко та ін. на основі вивчення зарубіжного досвіду і потреб розвитку української школи визначили таку **сукупність ключових компетентностей** [5, 91]: вміння вчитися (навчальна); загальнокультурна; громадянська; здоров'язбережувальна (здоров'яформувальна); компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька (ініціативність, економічне мислення).

Предметна компетентність – сукупність знань, умінь та особистих якостей учня, що дають змогу йому самостійно виконувати певні дії у межах конкретного предмета для розв'язання навчального завдання.

Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу відображено на схемі

Схема 3



Як бачимо, ключові та предметні компетентності мають схожі ознаки: за структурою кожна охоплює знання, вміння, навички, досвід, ставлення, які, інтегруючись, породжують здатність особистості самостійно діяти.

Формування в учнів ключових і предметних компетентностей має здійснюватися шляхом виявлення можливостей змісту і методики конкретного предмета для формування кожної з них. Технологічно це означає, що сукупність компетентностей відбивається у цілях і змісті Державного стандарту, навчальних програмах, а найбільшою мірою – у державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Власне, саме остання складова змісту дає чітку установку вчителям про те, що має бути результатом вивчення того чи того матеріалу. Пропонований зміст загальнонавчальних умінь і навичок та його розподіл по класах може уточнюватись вчителем залежно від умов і особливостей роботи з певним контингентом учнів. У кожному наступному класі розвиваються вміння і навички, формування яких відбулось у попередньому.

Зміст кожного предмета вносить свою частку у розвиток особистості молодшого школяра. Ефективність цього впливу значно посилюється, якщо окрім предметних, учитель цілеспрямовано, системно на міжпредметному рівні розвиває в дітей ключові компетентності, кожна з яких важлива (див. Таблицю 5).

Саме взаємозв'язок між предметами, взаємне підсилювання результатів вивчення кожного забезпечує найважливішу перевагу початкової школи – системність і цілісність навчання, виховання та розвитку учнів.

Наприклад, щодо предмета «Літературне читання» читацька компетентність, за нашим визначенням, є результатом взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду та ціннісного ставлення учнів, що виявляються у процесі формування повноцінної навички читання. Тому читацька компетентність об'єднує чотири характеристики читацької діяльності – технічну, когнітивну, комунікативну й ціннісну. В першому випадку маємо на увазі сформованість читацької навички. Когнітивна передбачає, що читання текстів розглядається як пізнавальна діяльність учня, яка охоплює смислове сприйняття, мислительну обробку й інтерпретацію прочитаного.

Таблиця 5

Внесок навчальних предметів у результати початкової освіти в контексті компетентнісного підходу

Предмет	Основна компетентність
Українська мова	Комунікативна, соціокультурна, уміння вчитися
Літературне читання	Читацька компетентність, комунікативна, Інформаційна, уміння вчитися
Математика	Математична, уміння вчитися
Природознавство	Природознавча, дослідницькі уміння
Я у світі	Соціальна, громадянська, уміння вчитися
Музичне мистецтво	Основи музичної культури
Трудове навчання	Предметно-перетворювальна
Основи здоров'я	Здоров'язбережувальна
Сходинки до інформатики	Інформаційно-комунікативна, уміння вчитися

Комунікативна складова у тлумаченні читацької компетентності збагачує її особливою формою спілкування автора з читачами через текст. Ціннісна характеристика виявляється в оцінних судженнях і ставленні учня до прочитаного. Зазначені характеристики забезпечуються взаємозв'язаною реалізацією усіх змістових ліній предмета «Літературне читання». Вони знаходять вияв, у предметних читацьких компетенціях, структурні елементи яких зазначено у навчальній програмі. Наприклад: якщо учень правильно називає фактичні події, дійових осіб – це елементи знань; якщо розрізняє у тесті відоме й невідоме; уміє знаходити відповіді на запитання; правильно встановлює зв'язки між подіями, дійовими особами; вміє пояснити назву заголовку т. ін. – це вияв діяльнісного складника [6, 11-14].

Компетенція – рівень реалізації предметної компетентності. «Компетенції охоплюють не лише когнітивні й операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях. У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для чітких вимірників навчальних досягнень учнів».

На цих теоретичних засадах відділом початкової освіти здійснено дослідження щодо дидактичного і методичного забезпечення процесу формування ключової компетентності уміння вчитися [7, 175] і предметах компетентностей [8, 1-5].

Результати зазначених напрацювань впроваджуються у навчальних і вищих педагогічних закладах країни.

Таким чином, компетентнісний підхід органічно поєднує навчання і розвиток учнів, дозволяє системно осучаснити усі складники навчального процесу: зміст, методики, навчальне середовище, критерії оцінювання якості навчання тощо. Впровадження компетентнісного підходу сприяє зосередженості вчителя та учнів на результативній складовій навчання, підвищує мотивацію дітей, створює умови для оволодіння способами навчальної діяльності. Між ключовими й предметними компетентностями існує тісний взаємозв'язок: без предметних компетентностей не сформувані якісні ключові компетентності, які, своєю чергою, є міжпредметною основою для взаємопов'язаної реалізації цілей навчання, виховання і розвитку учнів. У другому поколінні державного стандарту для початкової освіти чітко простежується спрямованість змісту усіх освітніх галузей на застосування компетентнісного підходу як інструменту забезпечення результатного складника навчального процесу у вимірах навчальних досягнень учнів.

1. Савченко О. Я. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2010. – № 4. – С. 1-5.
2. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 21-30.
3. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – 32 с.

4. Краєвський В. В. Основи обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С», 2004. – С. 91.
6. Савченко О. Я. Методичний аналіз навчального комплексу з предмету «Літературне читання» для 3 класі / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2013 № 7. – С. 11-14.
7. Савченко О. Я. Уміння вчитись – ключова компетентність молодшого школяра / О. Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 175.
8. Формування предметних компетентностей у початковій школі: колективна монографія. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 343.

Савченко О. Я. Компетентностный подход как ресурс инновационного развития школьного образования.

В статье рассматривается применение компетентностного подхода как инструмента обеспечения результативной составляющей учебного процесса в измерениях учебных достижений учащихся. Определены базовые понятия компетентностного образования: компетентностный подход, компетентность и компетенция, ключевые и предметные компетентности. Выделены и структурированы ключевые компетентности. Замечено, что между ключевыми и предметными компетентностями существует тесная взаимосвязь: без предметных компетенций не сформировать качественные ключевые компетентности, которые, в свою очередь, являются межпредметной основой для взаимосвязанной реализации целей обучения, воспитания и развития учащихся.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетентность и компетенция; ключевые предметные компетентности.

Savchenko O. Y. Competency Building Approach as a Resource for Innovative Development of School Education.

The article discusses the use of competency building approach as an instrument for ensuring of the effective constituent of the educational process for measuring pupils' progress in education. The basic concepts of competency based education: competency building approach; competency and competence; key and subject competencies have been defined. It is stated that between key and subject competencies there is a close relationship: it is impossible to develop quality key competencies without subject-specific competencies, which, in turn, appear to be an interdisciplinary basis for a coherent implementation of the objectives of training, education and development of pupils.

Key words: competency building approach; competency and competence; key and subject competencies.

УДК 376.37

ДИФЕРЕНЦІАЛЬНА ДІАГНОСТИКА ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРІЇ

М.І.Светік

логопед вищої категорії, викладач

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті висвітлено проблему диференціальної діагностики у дітей зі стертою формою дизартрії, з якою зустрічаються у своїй роботі логопеди-практики. Розглядаються симптоми, що характеризують дане порушення, можливі причини виникнення стертої форми дизартрії та її прояви у звуковимові, артикуляційній моториці та інших компонентах мовлення.

Ключові слова: стерта форма дизартрії, порушення звуковимови, артикуляційна моторика.

Однією з сучасних проблем людства є зростання дитячої патології. Найчисленнішою категорією дітей дошкільного віку, які страждають відхиленням в розвитку, є діти, що мають мовленнєві дефекти. Значна частина дошкільників цієї групи має обтяжені мовленнєві діагнози й методика їх корекції відрізняється від методики роботи над дислалією.

Актуальність проблеми обумовлена ще й тим, що в сучасній дошкільній освіті відбулася низка реформних змін.

Згідно із Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта», розроблено Базовий компонент дошкільної освіти, в якому визначено необхідний рівень знань дошкільників, що характеризується певним набором особових якостей, здібностей, теоретичних уявлень і практичних умінь дитини.

На сьогодні група порушень звуковимови охоплює численні недоліки, що відрізняються своїми проявами і механізмами – це дислалії, рінолалії та дизартрії. Термін дизартрія походить з грецької і в перекладі означає розлад членороздільного, артикульованого мовлення. При дизартрії загальна схема слова, що вимовляється, залишається збереженою, проте вимова багатьох звуків є ускладненою внаслідок порушень у техніці виконання мовленнєвих рухів. Найбільш характерною особливістю є стертість і змазаність артикуляції.

Дослідження стертих форм дизартрії (Л.С.Волкова, Н.С.Жукова, Є.М.Мастюкова, Т.Б.Філічева, М.К.Шеремет та ін.) довели, що всі діти зі стертою дизартрією для підтвердження органічної природи цієї вади потребують якомога раннього їхнього виявлення, комплексного обстеження і спеціального навчання. Автори одностайно висловлюють думку, що в основу численних порушень звуковимови, усунення яких пов'язане зі значними труднощами, покладено легкі залишкові розлади іннервації мовленнєвої мускулатури, так звану органічну мікросимптоматику.

Діагностика стертої дизартрії пов'язана зі значними труднощами. Проте під час обстеження у дітей стану порушень звуковимови можливість таких розладів потрібно враховувати з метою визначення правильних методів їх подолання.

Отже, якщо подолання порушень звуковимови має складний характер, то логопед, передбачаючи наявність у дитини стертої форми дизартрії, має довести, що подовження строку корекційного логопедичного впливу зумовлене не тим, що він неправильно визначив шляхи й методи усунення вад звуковимови, а тим, що розлад звукової системи мовлення у таких дітей має органічну природу.

З цією метою педагог має оволодіти :

- даними анамнезу про пренатальний, натальний і постнатальний періоди життя дитини;
- результатами обстеження стану рухової і мовленнєворухової сфер дитини.

Для раннього виявлення стертої форми дизартрії і правильної організації корекційної роботи необхідно знати симптоми, що характеризують дане порушення, а також причини, що викликають його.

Можливі причини виникнення стертої форми дизартрії:

1. У внутрішньоутробному розвитку: гострі та хронічні інфекції; інтоксикації і токсикози; резус-конфлікт, гіпоксії (кисневе голодування).

2. Під час пологів: асфіксія; родові травми; стрімкі або затяжні пологи.

3. У постнатальний період – це черепно-мозкові травми та інфекційні захворювання нервової системи (менінгіт, енцефаліт).

Зовнішні прояви цього захворювання природно пов'язані з вимовою. У поняття вимови вкладається не тільки артикуляція, але й інтонаційне забарвлення, темп мови, ритм мови та ін. Ці зовнішні прояви можуть мати різні комбінації. Все залежить від того, де сталося ураження нервової системи, яким є ступінь важкості та яке місце ураження.

Діагностика мінімальних проявів дизартрії може викликати певні труднощі. У цих випадках допомагають стандартні функціональні проби.

Проба 1. Дитину просять відкрити рот, висунути язик вперед і утримувати його нерухомим. Проба є позитивною і свідчить про дизартрію, якщо в момент руху очей відзначається деяке відхилення язика в цю ж сторону.

Проба 2. Дитину просять виконувати артикуляційні рухи язиком, поклавши при цьому руки на його шию. При найбільш тонких диференційованих рухах мови відчувається напруга шийної мускулатури, а іноді й видимий рух із закиданням голови, що свідчить про дизартрію.

За допомогою такого спеціального, поглибленого обстеження виявляються негрубі парези лицьової мускулатури, що перешкоджають нормальному формуванню артикуляцій. Таким чином, всі випадки порушень звуковимови такого патогенезу слід розглянути як розлади дизартричного ряду.

1. Загальна моторика. У дітей з легкою формою дизартрії відзначається моторна незручність. Вони погано бігають, невпевнено переступають сходами, часто спотикаються. Відзначається деяка недостатність координації рухів. У логопеда в кабінеті при обстеженні дитина погано стоїть на одній нозі, не може стрибати на одній нозі. У дитини з дислалією немає ніяких порушень з боку моторики. Невропатолог при обстеженні не виявляє у нього неврологічної симптоматики.

2. Дрібна моторика. У дитини з дизартрією пізно формуються навички самоосвіти, вона погано тримає олівець, сильно напружує м'язи руки. І, навпаки, через зниження тону м'язів рук, дитина недостатньо натискає на олівець, лінії малюнка мляві. При роботі з вирізною картинкою складений малюнок зрушується з місця, частини його точно не зміщуються одна з іншою. Здається, що дитина неакуратна при виконанні роботи, але насправді це порушення моторики. Вперше проявляється дефект порушення орієнтування на аркуші паперу внаслідок порушення просторових уявлень.

У шкільному віці це призводить до дзеркального письма, недостатнього орієнтування в зошиті. Діти можуть відчувати труднощі на уроці креслення в старшому віці при виконанні геометричних завдань. При обстеженні дитина не виконує пальчикові вправи. Характерним є пошук рухів, що вимагають тонкої диференційованої роботи пальців: «замок», «коза». У дитини з дислалією з боку моторики таких порушень немає.

3. Артикуляційний апарат. У дитини зі стертою дизартрією виявляються:

- гіпертонус: обличчя дитини маскообразне, м'язи при пальпації тверді; характерне положення верхньої губи – вона натягнута і притиснута до верхніх ясен, а під час вимови вона нерухома; голос ослаблений, відсутні модуляції (не може відтворити мукання корови); не виконує завдання «Эхо»; мова трохи прискорена; ослаблений мовний видих; страждають приголосні й голосні звуки;

- гіпотонус: обличчя гіпомімічне (міміка недостатня); при пальпації м'язи обличчя в'ялі; рот відкритий; дитина не утримує позу закритого рота (але треба виключити лорпатологію); мовне дихання поверхове; дитина не доводить закінчень слів, якби допускає граматичні помилки, страждають зазвичай приголосні;

- гіперсалівація: підвищене слиновиділення, особливо при збільшенні навантаження. При цьому треба виключати захворювання шлунково-кишкового тракту (гастрити, стан голоду);

- девіація мови: відхилення язика від середньої лінії при функціональному навантаженні на мовний апарат. Наприклад, при виконанні вправи «Маятник» потрібно подивитися, в яку сторону відхиляється язик;

- гіперкінези: насильницькі рухи язика. Виділяються ступені гіперкінезів: важкий (язик сіпається в передньо-задньому напрямку), середній (по язика пробігають хвилі то в поздовжньому, то в поперечному напрямку, іноді це спостерігається тільки при

функціональному навантаженні), легкий (тремор кінчика язика при функціональному навантаженні, іноді супроводжується ціанозом (посинінням));

- порушення якості артикуляційних рухів: рухи виконуються, але страждає їх якість; ослаблена м'язова сила (не може зробити багато клацань язика, страждає ритмічність); скорочено час утримання артикуляційної пози. У дитини з дислалією зазвичай немає таких симптомів.

4. Звуковимова. При стертій дизартрії постановка звуків ведеться за класичною схемою, тобто способи, прийоми ті самі, можна використовувати фонетичну ритміку. Причому тут звуки ставляться легко, але тривалим є процес автоматизації. Іноді доводиться відпрацьовувати у спонтанному мовленні кожен позицію звука в слові. При дислалії постановка звуку також ведеться за класичною схемою, але поставлений звук засвоюється в мові дитини надовго і не вимагає тривалого процесу автоматизації.

5. Загальний мовленнєвий розвиток дітей зі стертою дизартрією умовно можна розділити на три групи:

- діти, в яких порушено звуковимову, просодика, але у них хороший фонематичний слух, багата лексика, не порушений граматичний лад мови-ФН (порушення прикордонне з дислалією, їх важко диференціювати);

- діти, в яких не закінчився процес формування фонематичного слуху. Це група ФФН + стерта форма дизартрії. Таких дітей може бути до 50%;

- діти, в яких недорозвинення фонематичного слуху позначається на недорозвиненні складової структури слова; бідний словниковий запас, аграматизми в мові. У 5 років така дитина може сказати «на санок» замість «на санках». Це група дітей у яких формується ОНР + стерта форма дизартрії. Їх у групі з ОНР може бути 80%.

Просодика. У дітей зі стертою формою дизартрії відзначається невиразна, нерозбірлива мова – «каша в роті», бідні інтонації, тихий голос, іноді назальний відтінок мови. Найчастіше темп мови швидкий, прискорений, дитина не договориє закінчень слів і дуже скорочує вимову голосних звуків (редукує до мінімуму). У дитини втомлений голос: починає говорити голосно, падає в міру мовного навантаження. Інтонаційне забарвлення погіршується. Для дітей з дизартрією характерне погіршення якості промови зі збільшенням навантаження. У дислаліків із повторенням вправ якість мови поліпшується.

Цілою низкою спостережень було встановлено, що діти, які страждають неясною, незрозумілою мовою, на перший погляд як би мають природні дефекти. Однак глибоке вивчення дозволило виділити серед цих дітей дві групи (дизартрії і дислалії), що мають зовсім різну природу мовного дефекту.

Детальніше обстеження необхідне при дизартрії, оскільки цей вид розладу звуковимови обумовлений не тільки порушенням артикуляційної моторики, але й порушенням інших компонентів вимови. А рухові розлади артикуляційного апарату більш грубі й важкі у порівнянні з дислалією. При дислалії грубих порушень артикуляційного апарату немає, а в ряді випадків артикуляційні порушення відсутні взагалі.

При дизартрії (за винятком стертих форм) виступає неврологічна симптоматика. Діти зі стертою формою дизартрії нагадують дислаліків. Однак при обстеженні виявляються несприятливі фактори в анамнезі, органічна мікросимптоматика в неврологічному статусі, а також ускладнення при проведенні логопедичних заходів. Якщо при дислалії мовний дефект пов'язаний з неправильною вимовою окремих звуків або груп, то при дизартрії страждає не тільки звуковимова, але й голос, темп, плавність, модуляція, дихання і т.д.

Випадки розладу звуковимови, що поєднуються з порушенням голосу й дихання, не можна розглядати як складну дислалію або затримку мовного розвитку. У цих випадках правильним є висновок: стерта форма дизартрії, при якій необхідно вести спеціальну комплексну корекційну роботу, поєднується з масажем, ЛФК, спеціальною артикуляційною гімнастикою, спрямованою на розвиток і зміцнення артикуляційної мускулатури, масажем артикуляційного апарату.

1. Логопедія: підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.

2. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоления общего недоразвития речи у дошкольников. Кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. и др. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1999. – 320 с.

3. Логопедия: Учебное пособие для студентов. По спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. Под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.

Светик М. И. Дифференциальная диагностика детей со стертой формой дизартрии.

В статье раскрывается проблема дифференциальной диагностики у детей со стертой формой дизартрии, с которой сталкиваются логопеды-практики в своей работе. Рассматриваются симптомы, которые характеризуют данное нарушение, возможные причины возникновения стертой формы дизартрии и её проявления в звукопроизношении, артикуляционной моторике и других компонентах речи.

Ключевые слова: *стертая форма дизартрии, нарушения звукопроизношения, артикуляционная моторика.*

Svetyk M. I. Differential diagnostics of obliterated form of ataxophemia (dysarthria).

The article reveals the problem, which speech therapists face up in their work: differential diagnostics of obliterated form of ataxophemia in children.

Possible causes of the obliterated forms of dysarthria and its manifestation in the pronunciation of sounds, articulatory motor-functioning and other component of speech are considered.

Key words: *obliterated form of ataxophemia, abortive forms of dysarthria, pronunciation of sounds, articulatory motor-functioning.*

УДК 371:173+37(09)

СУХОМЛИНСЬКИЙ В.О. ПРО ДОМІНАНТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї

Л.П.Стасюк

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

У статті висвітлюються ключові питання виховання дітей дошкільного віку в сім'ї за В.О.Сухомлинським. Акцентується увага на створенні вченим нетрадиційної системи виховання дошкільників, де в центрі уваги була дитина, її неповторна особистість. Автором здійснено спробу обґрунтування специфіки системи виховання в материнській школі, розробленої видатним українським педагогом.

Ключові слова: діти дошкільного віку, виховання, сім'я, материнська школа.

Дошкільне дитинство є визначальним для розвитку особистості людини в цілому. Усі людські якості, задатки і здібності формуються саме в цьому віковому відрізку. Дошкільник має потенційні можливості для розвитку. У нього закладений інстинкт пізнання і дослідження світу. Важливо допомогти дитині реалізувати й розвинути свої можливості. І тут, безумовно, неоціненна роль належить батькам.

В очолованій В.О.Сухомлинським Павлівській школі все було підпорядковане розвитку розуму дитини, вихованню її справжньою людиною. Головними природними вихователями дітей, особливо дошкільного віку, вчений вважав батьків. Адже саме виховання в сім'ї є основою становлення особистості, відправним пунктом у доросле життя.

У цьому контексті не можна недооцінювати внеску педагога-гуманіста в розробку питання ролі сім'ї, батьків у вихованні дошкільників.

Питання виховання дітей у материнській школі у свій час обґрунтовано Я.Коменським у «Великій дидактиці». Роль виховного впливу сім'ї на дошкільника висвітлено як у зарубіжній, так і вітчизняній педагогіці (Б.Грінченко, О.Духнович, Д.Локк, Н.Лубенець, Й.Песталоцці, С.Русова, Ж.Руссо, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.).

Певні аспекти родинного виховання, впливу батьківської мудрості на становлення особистості дитини були предметом дослідницької уваги багатьох науковців (Л.Артемова, А.Богущ, Н.Кічук, О.Кононко, Л.Островська, Т.Пагута, Т.Поніманська, Р.Пріма, М.Стельмахович, В.Сявавко, Т.Фасолько та ін.).

Однак творче застосування здобутків В.О.Сухомлинського, вивчення його досвіду та критичне переосмислення є нині актуальним.

Мета статті – проаналізувати провідні ідеї материнської школи В.О.Сухомлинського та виявити пріоритети виховання в ній дітей дошкільного віку.

Дослідження педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського переконує у значному її потенціалі. Звертаємо увагу на те, що з-поміж розмаїття аспектів значущим у доробку педагога-гуманіста є питання виховання дітей дошкільного віку в сім'ї. Оригінальною інституцією впливу на виховання у системі вченого є материнська школа як складова освітньої системи (моделі школи нестандартного типу) [1, 257].

Головною спонукою її створення у Павлівській школі було усвідомлення Сухомлинським ціннісного потенціалу сімейної педагогіки. На глибоке переконання педагога, «батьки і діти... це вічний світ, у якому завжди було і буде багато важкого і непізнаного» [2, 25]

Безумовно, перше сприймання – найсильніше і має тенденцію зберігатися. Тому особливо значущим є вплив сім'ї в дошкільному віці, де зароджуються потреби, інтереси дитини, визначається її характер. Тим більше, що «дошкільне дитинство, – як справедливо підкреслює В.П.Харченко – педагог вважав тим періодом життя, який визначає майбутнє людини» [3, 263].

Вплив батьків, особливо матері, в дошкільному віці надзвичайно сильний і відчутний. Педагог був переконаний, що «перші джерела, перші найтонші корінці морального розвитку дитини – в розумі, почуттях, душевних поривах матері» [2, 211-212].

Матір вчений вважав творцем духовного світу дитини. «Турбуючись про те, щоб мати була тонким, мудрим, духовно красивим, одухотвореним високим поняттям про моральну красу скульптором, – акцентує вчений, – ми кінець кінцем турбуємося про душевну делікатність і

чутливість дитини, про те, щоб найпотаємніші куточки її серця завжди відгукувалися на добро й красу» [4, 156].

В.О.Сухомлинський зазначав, що без батьківської мудрості немає виховуючої сили сім'ї. Саме тому задля формування педагогічної культури батьків було створено спеціальну батьківську школу з відділами: дошкільний, для батьків I-III класів, IV- VIII та IX – X класів, для батьків дітей із відхиленнями у розумовому та фізичному розвитку. План розвитку школи передбачав, окрім фізичного, розумового, трудового, естетичного, морального, правового, ще й сімейне виховання дітей.

У системі родинно-сімейного виховання В.О.Сухомлинського чільне місце займає робота з формування педагогічної культури батьків. Учений наголошував: «... педагогічні знання батьків особливо важливі в той період, коли батько і мати є єдиними вихователями своєї дитини... У віці до шести років – розумовий розвиток, духовне життя дітей у вирішальній мірі залежить від [...] елементарної педагогічної культури матері і батька, яка виражається в мудрому розумінні надзвичайно складних душевних рухів людини, яка розвивається»[4, 235].

Торкатися найпотаємніших куточків батьківських сердець педагог радив лише в особливих бесідах, зваживши та продумавши кожне слово.

У «Школі радості» батьки шестирічних вихованців збиралися разом із дітьми в саду, де влаштовували імпровізаційні концерти, слухали музику, розучували народні пісні. Один з батьків побудував купальню для малюків на ставку. Чуйності й людяності, поваги до старших, до жінки – матері, бабусі, чесності й правдивості, відповідальності, поваги до праці, взаємодопомоги, любові до рідної землі, доброти, сердечності діти вчилися у батьків, з якими разом відпочивали, слухали казки, музику, працювали.

В.О.Сухомлинський дбав, щоб навіть маленька подія чи епізод із життя сім'ї, кожне слово, звернене до батьків, змушували глибоко вникнути у складні проблеми сімейної педагогіки.

У батьківській школі практикувалися виступи батьків, учителів, лікарів. Уся система її роботи була спрямована на те, щоб діти відчули радість спілкування з батьками, розкрили свої здібності, «вирости чесними, правдивими, непримиренними до зла й неправди, мужніми й наполегливими в подоланні труднощів, скромними і морально красивими, здоровими і фізично загартованими» [2, 29].

Педагог-гуманіст, малюючи перспективу виховання шестирічних дітей у «Школі радості», переконливо доводив батькам, що «діти повинні стати людьми з ясним розумом, благородним серцем, золотими руками і високими почуттями» [5, 29]. Головне завдання школи вчений убачав в тому, щоб дати кожній дитині щастя, велике, багатогранне. Василь Олександрович був глибоко переконаний, що головним джерелом і беззаперечною умовою успішного виховання дітей є батьківська любов – мудра і справжня, основана на гармонії доброти й вимогливості, ласки й суворості. Чимало уваги вчений приділяв вихованню в сім'ї на засадах народної педагогіки, яка була невичерпним джерелом його педагогічної спадщини.

Ми бачимо, що В.О.Сухомлинський, ґрунтуючись на кращих надбаннях вітчизняної та зарубіжної педагогіки створив оригінальну систему родинно-сімейного виховання, однією з ланок якої була батьківська школа для дітей-дошкільнят. Педагог у своєму досвіді використовував ідеї народної педагогіки, згідно з якою батьки – найперші й незамінні вихователі у житті кожної людини. Домінантою є актуалізація уваги на виховному впливі сім'ї на розвиток особистості в дошкільному віці, підготовці дитини до школи (заняття у «школі радості»), розвитку педагогічної культури батьків.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні проблеми взаємозв'язку педагогічної культури батьків і взаємостосунків дітей, збагачення їх духовного світу.

1. Франчук Т. Й. Педагогічні системи минулого як суб'єкт оптимізації сучасної освіти: особливості трансформаційних процесів / Т. Й. Франчук. // Зб. матеріалів Міжвузівської науково-практичної конференції (30 вересня – 1 жовтня 2008 року). Особистісно орієнтований потенціал педагогіки В.О.Сухомлинського. – Кам'янець-Подільський, 2008. – С. 255-262.

2. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.

3. Харченко В. П. Педагогічна система В. О. Сухомлинського в контексті сучасних інноваційних освітніх технологій дошкільного навчального закладу / В. П. Харченко. // Зб. матеріалів міжвузівської науково-практичної конференції (30 вересня – 1 жовтня 2008 року). – Кам'янець-Подільський, 2008. – С. 262-265.

4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані тв. : У 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7-282.
5. Сухомлинський В. О. Як добитися, щоб батько і мати як вихователі, виступали в єдності. Сто порад учителям / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 304 с.

Стасюк Л. П. Сухомлинський В.А. о доминантах воспитания детей дошкольного возраста в семье.

В статье освещаются ключевые вопросы воспитания детей дошкольного возраста в семье по В.А.Сухомлинскому. Акцентируется внимание на создании ученым нетрадиционной системы воспитания дошкольников, где в центре внимания был ребенок, его неповторимая личность. Автором сделана попытка обоснования специфики системы воспитания в материнской школе, разработанной выдающимся украинским педагогом.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, воспитание, семья, материнская школа.

Stasuk L. P. Sukhomlynsky V.O. about dominants of upbringing pre-school children in a family.

The item deals with the key issues of bringing up pre-school children in the family according to V.O.Sukhomlynskiy.

A special attention is attracted to the not traditional system of pre-school children`s bringing up, where a child and his unique personality is of great consideration.

The attempt is made to substantiate the system of bringing up in the maternal school, elaborated by a well-known Ukrainian Teacher.

Key words: V.O.Sukhomlynskiy, children under school age (pre-school children), bringing up, a family, maternal school.

УДК 378, 937

НАУКОВИЙ СТАТУС ПОНЯТТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ» І «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Є.А.Улятовська

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті піднімається питання про істотні зміни характеру сучасної освіти, які все більш орієнтують його на вільний розвиток особистості, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутнього фахівця. В якості результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових виступають поняття компетенція і компетентність. Виділено три етапи становлення компетентного підходу в освіті, подано їх змістовну характеристику. Особливої уваги надано структурі професійної компетентності вчителя, конкретизовано чотири її блоки; визначено п'ять ключових компетенцій.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентний.

Суттєві зміни характеру освіти (його спрямованості, цілей, змісту), що відбуваються наприкінці ХХ і початку ХХІ ст., все більш явно орієнтують його на вільний розвиток особистості, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутнього фахівця.

Існуюча довгі роки «ЗУН-парадигма» результату освіти включала теоретичне обґрунтування, визначення номенклатури, ієрархії умінь і навичок, методик формування, контролю й оцінки. Ця парадигма приймалася співтовариством і досі приймається деякою його частиною. Однак переорієнтація цілей освіти співвідноситься з глобальним завданням забезпечення входження людини в соціальний світ, його продуктивну адаптацію в цьому світі, викликає необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісно та соціально-інтегрованого результату. В якості загального визначення такого інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномена як результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових і виступило поняття компетенція/компетентність.

Зрозуміло, що у світлі сучасних вимог до фахівця з вищою професійною освітою, які складаються під впливом ситуації на ринку праці й таких питань, як прискорення темпів розвитку суспільства, інформатизації середовища, авторитарно-репродуктивна система навчання, орієнтована на одержання знань, застаріла. У мінливому світі система освіти повинна формувати такі нові якості випускника як ініціативність, інноваційність, мобільність, гнучкість, динамізм і конструктивність. Майбутній фахівець повинен володіти прагненням до самоосвіти упродовж усього життя, володіти новими технологіями, розуміти можливості їх використання, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальній і майбутній професійній сфері, розв'язувати проблеми і працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити. Аналіз джерел з даної проблеми показує всю складність, багатомірність і неоднозначність трактування як самих понять «компетенція», «компетентність», так і заснованого на них компетентного підходу до процесу й результату освіти. Слід зазначити, що широка дискусія з даних питань виявила різні трактування розглянутих термінів.

Насамперед слід зазначити, що орієнтація освіти на компетенції формувалася в 70-х роках в Америці у загальному контексті запропонованого Н.Хомським у 1965 році (Массачусетський університет) поняття «компетенція» стосовно теорії мови, трансформаційної граматики. Таким чином, у 60-х роках минулого століття вже було закладено розуміння розглянутих зараз відмінностей між поняттями «компетенція» й «компетентність», де останнє трактується як інтелектуально й особистісно-зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях.

Однак самі поняття «компетенція», «компетентність», «компетентний» широко використовувалися й раніше – у побуті, літературі, їх тлумачення наводилося в словниках. Так, наприклад, у «Словнику іноземних слів» наводиться таке визначення: «компетентний (лат. *competens, competentis* належний, здатний) – знаючий, знавець у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити чи вирішувати що-небудь, судити про що-небудь» [5]. Узагальнюючи формулювання термінів «компетенція» й «компетентність» у

тлумачних словниках, можна зробити висновок, що між даними поняттями має місце істотна відмінність, а саме: «компетенція» – це якесь абстрактне поняття (коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний), а «компетентність» – особистісна якість (обізнаність, привласнена особистістю компетенція). Компетенція, в перекладі з латинської, означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями та досвідом. Компетентна у певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу та ефективно діяти в ній.

Аналіз робіт з проблеми компетенції/компетентності (В.І.Байденко, Л.І.Берестова, Г.Є.Білицька, Н.А.Гришанова, В.Н.Куніцина, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Дж.Равен, Н.Хомський, А.В.Хуторський, Р.Уайт та ін.) дозволяє умовно виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Так, перший етап – 1960-1970 рр. – характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція/компетентність. Із цього часу починається в руслі трансформаційної граматики та теорії навчання мовам дослідження різних видів мовної компетенції, запровадження поняття «комунікативна компетентність» (Д.Хаймс).

Другий етап – 1970-1990 рр. – характеризується використанням категорії компетенція/компетентність в теорії та практиці навчання мови (особливо нерідній), професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, у навчанні спілкуванню, розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності». Так, у роботі Дж.Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», що з'явилася в Лондоні в 1984 р., дається розгорнуте тлумачення компетентності [8]. Це таке явище, яке «складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, ... деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть заміняти один одного в якості складових ефективно поведінки». При цьому, як підкреслює Дж.Равен, «види компетентності» суть «вмотивовані здібності».

Звертає на себе увагу широка представленість у різних видах компетентності категорій «готовність», «здатність», а також фіксація таких психологічних якостей, як «відповідальність», «впевненість». Дослідники у всьому світі в цей період починають не тільки вивчати компетенції, виділяючи від 3-х до 39-и (Дж.Равен) видів, але й будувати навчання, приймаючи компетентність як кінцевий результат цього процесу (Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.А.Петровська). При цьому для різних діяльностей виділяються різні види компетентності. Наприклад, для мовної компетенції/компетентності Рада Європи (1990) виділяє стратегічну, соціальну, соціолінгвістичну, мовну й навчальну.

Необхідно відзначити, що Н.В.Кузьміною на матеріалі педагогічної діяльності компетентність розглядається як «властивість особистості». Професійно-педагогічна компетентність, за Н.В.Кузьміною, включає п'ять елементів або видів компетентності: спеціальна й професійна компетентність в області дисципліни; методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, напрямків учнів; аутопсихологічна компетентність в області достоїнств і недоліків власної діяльності та особистості [3, 4].

У цей же час в соціальній психології Л.А.Петровська розглядає комунікативну компетентність і пропонує конкретні спеціальні форми тренінгів для формування цієї «властивості особистості» [7].

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії освіти, починаючи з 1990 р., характеризується появою робіт А.К.Маркової (1993, 1996), де в загальному контексті психології праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду. У структурі професійної компетентності вчителя А.К.Маркова виділяє чотири блоки [6]:

- а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагаються від нього фахом;
- г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями.

Далі вченими виділяються спеціальний, соціальний, особистісний та індивідуальний види професійної компетентності, а також робиться акцент на соціально-психологічний

(конфліктологія) і комунікативний аспекти компетентності вчителя. Так, згідно з Л.М.Мітіною, поняття «педагогічна компетентність» включає «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості». Відповідно, автор виділяє дві підструктури: діяльнісну й комунікативну. Крім того, в роботах цього періоду поняття «компетентність» трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових.

Таким чином, третій етап розвитку компетентнісного підходу характеризується виділенням кола компетенцій, які повинні розглядатися як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делор, сформулював «чотири стовпи», на яких ґрунтується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [1], визначивши, по суті, основні глобальні компетентності. Так, на думку Жака Делора, одна з них свідчить – «навчитися робити, з тим, щоб придбати не тільки професійну кваліфікацію, але і в більш широкому сенсі компетентність, яка дає можливість справлятися з різними численними ситуаціями і працювати в групі» [1, 37].

Цього ж року на симпозіумі в Берні (27-30 березня 1996 р.) за програмою Ради Європи було поставлено питання про те, що для реформ освіти істотним є визначення ключових компетенцій, які повинні придбати ті, хто навчається, як для успішної роботи, так і для подальшої вищої освіти. В узагальнюючій доповіді В.Хутмахера було відзначено, що саме поняття компетенція, входячи в ряд таких понять, як уміння, компетентність, здатність, майстерність, змістовно досить точно не визначено. Проте, як зазначив доповідач, усі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетенція» ближче до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що». Слідом за Н.Хомським, В.Хутмахер підкреслює, «що вживання є компетенція в дії...». Відзначивши, що основний розробник компетенцій Г.Халаж розглядає їх формулювання як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.), В.Хутмахер наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути оснащені молоді європейці». Це такі компетенції:

- «... політичні та соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьки, брати участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів;

- компетенції, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв расизму й ксенофобії та розвиток клімату нетолерантності, освіта повинна «оснастити» молодих людей міжкультурними компетенціями, такими, як прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетенції, що відносяться до володіння усною й письмовою комунікацією, які особливо важливі для роботи й соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому ж контексті комунікації все більшу важливість набуває володіння більш ніж однією мовою;

- компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін та способів критичного судження стосовно інформації, поширюваної масмедійними засобами й рекламою;

- здатність навчатися впродовж життя в якості основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя».

Ключові компетенції, таким чином, відіграють роль показників, що визначають адекватний прояв соціального життя людини в сучасному суспільстві. Проведений аналіз розвитку компетентнісного підходу показує, що в даний час освіта зіткнулася з достатньо важким і неоднозначно розв'язаним дослідниками завданням визначення як змісту цього поняття, так і підстав розмежування ключових компетенцій та обсягу їх компонентів. Це, у свою чергу, ускладнює й розробку підходів (процедур, критеріїв, інструментів) до їх оцінки як результату освіти. З цією метою дослідниками були виділені кілька основних компетенцій (видів).

1. Компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

- компетенції здоров'язбереження: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання й дотримання правил

особистої гігієни, побуту; фізична культура людини, свобода й відповідальність вибору способу життя;

- компетенції ціннісно-сислової орієнтації у світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика) науки; виробництва; історії цивілізацій, власної країни; релігії;

- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення збільшення накопичених знань;

- компетенції громадянськості: знання й дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода й відповідальність, впевненість у собі, власну гідність, громадянський обов'язок; знання й гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

- компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії; сенс життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність, повага і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

- компетенції у спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, породження й сприйняття тексту; знання й дотримання традицій, ритуалу, етикету; кроскультурні спілкування; ділова переписка; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що відносяться до діяльності людини:

- компетенція пізнавальної діяльності: постановка й вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення й розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація у різних видах діяльності;

- компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, ком'ютерна грамотність; володіння електронною, інтернет-технологією.

Якщо уявити ці компетенції як актуальні компетентності, то очевидно, що останні будуть включати такі характеристики, як: а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); б) володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) відношення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-сисловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу й результату прояву компетентності.

Щодо поняття «професійна компетентність» можна виділити два основні напрями тлумачення поняття компетенції: по-перше, здатність людини діяти у відповідності зі стандартами (функціональний підхід); по-друге, характеристики особистості, що дозволяють їй домагатися результатів у роботі (особистісний підхід). Термін «професійна компетенція» відносно новий у психолого-педагогічній науці. Професійна компетентність – це якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичне, психічне або духовне становище відповідно необхідності, потребам, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаної або виконуваної службової посади.

Доцільність запровадження даного поняття обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як професіоналізм, кваліфікація, професійні здібності. Аналіз представлених у науці формулювань терміну «професійна компетентність» дозволяє виділити такі складові професійної компетентності, як: сукупність знань, умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно-значущих особистісних якостей.

Оскільки специфічних професійних компетенцій – велика кількість, виникає необхідність найбільш загальної класифікації професійних компетенцій, яка передбачає їх поділ на три великі класи [2]:

- I. Предметні (спеціальні), що є основою для реалізації професійних функцій.
- II. Надпрофесійні (або базові), необхідні для ефективної роботи в організації.
- III. Ключові, що визначають успішну соціалізацію кожного випускника ВНЗ.

У свою чергу, індивідуальні якості людини також впливають на процес виконання професійних завдань, і саме вони складають основу творчого стилю роботи. Засоби вимірювання компетенцій у студентів повинні виявляти не лише змістовний, а й діяльнісний компонент підготовленості випускника, що передбачає їх демонстрацію або застосування в конкретній ситуації.

Даний шлях передбачає включення в практику оцінювання у вищому навчальному закладі наступних заходів: складання портфоліо студентів; застосування в навчальному процесі практико-орієнтованих і ситуаційних завдань, спрямованих на виявлення ключових і предметних компетенцій випускників; обов'язковий публічний захист дипломних/магістерських робіт; уведення в практику проміжного контролю комплексних іспитів; включення в підсумковий державний іспит інтегрованих завдань професійної спрямованості; збільшення кількості практикумів, що дозволяють демонструвати свої компетенції; розробку тестів мінімальної компетентності; використання кейс-вимірників (кейс-вимірювачі зазвичай включають спеціальні проблемні завдання, в яких студенту пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, що відображатиме практичну проблему й актуалізує певний комплекс професійних знань. Відмінною особливістю такої проблеми є відсутність однозначних рішень, що спонукає студента шукати шляхи оптимізації підходів, аналізувати методи рішень і аргументувати свій вибір методу. В основному ці вимірники призначені для супроводу спеціальних та гуманітарних дисциплін, а не для дисциплін природничого циклу, де найчастіше існує однозначне рішення поставленого перед студентом завдання).

Основу формування компетенцій становить досвід студентів, який може проявитися опосередковано, через висловлення власної думки в ході дискусії чи обговорення вводу нових понять. З цього випливає, що в число форм і методів компетентнісного підходу входять не тільки діяльні (рольові ігри, дослідницька робота учнів, практикуми, метод проектів та ін.), але й вербальні (звернення до досвіду студента, відкрите обговорення проблемних ситуацій, дискусій та ін.).

Якщо формування ключових компетенцій розглядати як результат освіти, то треба визнати, що вони повинні «пронизувати» зміст усіх навчальних дисциплін і виступати одним з чинників реалізації наступності у навчанні. Орієнтація на формування ключових, базових, професійних компетенцій повинна мати на увазі розвиток у студентів прагнення до найвищих професійних досягнень, яке стимулює безперервність процесу розвитку й саморозвитку професійної компетентності.

1. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996.
2. Иванов Д. И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д. И. Иванов // Завуч. – 2008. – № 1. – С. 4-24.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.
4. Компетентнісний підхід. Система впровадження в школі. – Київ : Шкільний світ. – 2010.
5. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М., 2001.
6. Локшина С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – М. : Сов. энциклопедия. – 1971. – 384 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993.
8. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская – М., 1989.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен / Пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
10. Реалізація Європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. – Київ : Педагогічна думка, 2009.

Улятовская Е. А. Научный статус понятий «компетенция» и «компетентность» в системе высшего образования.

В статье поднимается вопрос о существенных изменениях характера современного образования, которые все более явно ориентируют его на свободное развитие личности, на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста. В качестве результата

образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступают понятия компетенция и компетентность. Выделены три этапа становления компетентностного подхода в образовании, раскрыта их содержательная характеристика. Особое внимание уделено структуре профессиональной компетентности учителя, конкретизированы четыре ее блока. Определены пять ключевых компетенций.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, компетентный.*

Ulyatovskaya E. A. Scientific status of the concept of «competence» and «competency» in the system of higher education.

The article raises the question about significant changes in the nature of modern education, where the concepts competence and competency appear as the result of education. It is highlighted that key competences play the role of indicators defining adequate manifestation of human social life in contemporary society.

Key words: *competence, competency, competent.*

УДК 378.013.42 (043.3)

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ
СТУДЕНТІВ – ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ**

С.Б.Фурдуй

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті проаналізовано шляхи соціально-педагогічного супроводу студентів – вимушених переселенців. Ураховано, що соціально-педагогічний супровід вимагає не тільки значних матеріальних ресурсів, але й прояву кращих людських якостей, близьких до милосердя, домінування уваги і співчуття до того, хто потрапив у важке життєве становище.

Ключові слова: міграція населення, вимушені переселенці, процес соціалізації, соціалізація осіб вимушених переселенців, соціально-педагогічний супровід.

Буремні події останніх місяців в Україні показали значення і самоцінність особистості, її роль у суспільно-історичних змінах. Одночасно стала очевидною необхідність соціально-педагогічного супроводу, захисту, допомоги як окремим людям, так і цілим соціальним групам.

Унаслідок масових порушень прав людини на території кримської автономії, злочинної діяльності терористичних організацій у Донецькій та Луганській областях відбуваються вбивства, викрадення, катування, грабежі, озброєні напади на військові частини, державні та комунальні установи, а також на приватні помешкання. Через проведення антитерористичної операції українськими силовими структурами у відповідь на злочинні дії терористів і спричинення терористами бойових дій виникла ситуація масової вимушеної міграції з даних територій.

Міграція населення – одна з найважливіших проблем сучасного світового розвитку, це не просто пересування людей з однієї території на іншу, а складний процес, який зачіпає чимало сторін економічного, політичного, громадського, соціально-педагогічного, етнічного та релігійного життя цілих країн і народів. Проблема вимушених переселенців має міжнародний характер. Не є виключенням Україна, що актуалізує соціально-педагогічну проблематику життєдіяльності осіб – вимушених переселенців.

Вивченню проблем міграції присвячено чимало фундаментальних праць, зокрема З.П.Бондаренко [1], О.В.Гукаленко [2], Г.У.Солдатової [3]. Це обумовило появу нового напрямку в педагогіці – мігрантська педагогіка, проблемне поле якої складають питання адаптації та соціалізації, педагогічної підтримки, супроводу та захисту осіб вимушених переселенців, що мають проблеми у зв'язку з міграцією.

Зауважимо, що сприятливою обставиною у цьому відношенні стало підписання Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2014 р.). Як відомо, основним завданням в ньому визнано забезпечення реалізації гарантованих Конституцією України прав і свобод внутрішньопереселених осіб, забезпечення для них належних умов соціальної адаптації, забезпечення тимчасовим житлом, сприяння у працевлаштуванні, продовження здобуття освіти, сприяння можливості залучення коштів гуманітарної, благодійної допомоги, в т.ч. – з боку міжнародних установ та організацій зарубіжжя.

Згідно з означеним Законом внутрішньопереміщеною особою є громадянин України, який постійно проживає на території України, якого змусили або який самостійно залишив своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру.

Відтак, у сфері освіти залишаються актуалізується коло питань, серед яких створення сприятливого соціально-педагогічного клімату в навчальному закладі для дітей та молоді вимушених переселенців; надання належного рівня педагогічної та психологічної просвіти педагогічним працівникам; організація соціально-педагогічного супроводу та психологічної допомоги кадрами – висококомпетентними фахівцями.

Мета нашого дослідження – проаналізувати ефективність шляхів соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації студентів – вимушених переселенців.

Відомо, що певну компенсаторну роль в соціалізації молоді людини на новому місці відіграє навчальний заклад, який поступово формує в особистості моральні норми і певні стандарти поведінки. Але в умовах відсутності соціально-педагогічного супроводу, підтримки і захисту студентів – вимушених переселенців процес їх соціалізації суттєво змінюється, ускладнюється рівень адаптації у новому соціумі.

Сучасний науковець Г.У.Солдатова [3] вважає, що ефективно вирішення проблем навчання і виховання переселенців може бути забезпечено виключно в особистісно-орієнтованому освітньому процесі. Це обумовлено тим, що особистісно-орієнтована освіта являє собою утворення, яке не тільки озброює людину знаннями, вміннями та навичками, але й допомагає їй у вирішенні життєвих проблем. Дійсно, в контексті особистісно-орієнтованого підходу виховання розглядається як гуманітарна практика, спрямована на турботу і допомогу переселенцям, відновлення їх прав, подолання соціальної дезінтеграції у процесі їх соціалізації (І.Д.Бех, Т.Р.Гуменникова та ін.).

Вивченням процесу соціалізації особистості на різних етапах розвитку суспільства займалися чимало вчених. Серед них К.А.Альбуханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, М.В.Дьомін, Н.П.Дубініна, І.С.Кон, Б.П.Паригін, Ж.Піаже, А.Ф.Поліс, С.Л.Рубінштейн, Д.І.Фельдштейн, З.Фрейд. Кожен із них, як відомо, у відповідності до обраної концепції давав різні визначення поняття «соціалізація». Аналізуючи накопичений науковий доробок, зауважимо, що, на нашу думку, найбільш повним поясненням процесу соціалізації є таке – це еволюційний процес з орієнтацією на підсумок оволодіння й відтворення суб'єктом соціального досвіду, який сам суб'єкт здійснює у факторах комунікації, в індивідуальній діяльності.

Для успішної соціалізації особи вимушеного переселенця, стверджує Н.С.Гевчук [4, 97], необхідна взаємодія трьох факторів: очікування, зміни поведінки і прагнення відповідати цим очікуванням. Основні соціально-педагогічні проблеми вимушених переселенців пов'язані з кризою ідентичності, зниженням толерантності, а як наслідок – зниження самооцінки, впевненості в собі, спотворене сприйняття оточуючих людей.

Комплексність проблем соціально-педагогічного супроводу з вимушеними переселенцями пов'язана зі складністю об'єктів і суб'єктів соціальних перетворень, необхідністю при обмеженому обсязі соціальних ресурсів одержання максимально значимого й ефективного результату.

Зокрема, І.Зверева [5] соціально-педагогічний супровід трактує як вид соціально-педагогічної роботи, спрямованої на забезпечення оптимальних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів. Його здійснює, як правило, соціальний педагог, діяльність якого спрямована на підтримку такої особистості чи сімей у різних видах її життєдіяльності, формуванні здатності молоді людини самотужки долати свої труднощі, надання допомоги молоді з метою розв'язання різних проблем.

Сутність індивідуальної роботи зі студентами – вимушеними переселенцями розглядається через комплексну діяльність із залученням різних форм соціально-педагогічного супроводу: соціальні послуги, соціально-педагогічна та психологічна допомога, підтримка, шляхи прискорення соціальної адаптації тощо. Завданнями соціального супроводу передбачено зовнішню підтримку такого студента та спрямування соціально-педагогічних зусиль на процес формування умов самостійного вирішення особистісних проблем.

Залежно від змісту, мети і функцій соціально-педагогічної роботи (морально-гуманістична, інформаційно-комунікативна, аналітико-прогностична, організаційно-методична, рекламно-пропагандистська, регуляційно-профілактична, афективно-комунікативна) деякі науковці (зокрема, А.А.Чернецька) виділяють універсальні, загальні технології супроводу, які можуть застосовуватися до будь-якого виду й рівню об'єкта, використовуватися будь-яким суб'єктом соціально-педагогічної роботи [6, 156]. Йдеться про соціальну діагностику, соціальну адаптацію, соціальний контроль, соціальну реабілітацію, соціальну профілактику, соціальне обслуговування, соціальний захист, соціальний супровід, соціальне проектування, соціальне посередництво, соціальне піклування, ресоціалізацію.

Анісімова Т.Є. і Стешенко В.М. виділяють причини труднощів соціальної адаптації, а саме: зміни соціального стану і положення особистості або групи осіб у зв'язку з новою соціальною ситуацією (втрата близьких, втрата майна, переселення чи вимушена міграція, отримання

фізичних каліцтв, переживання катастрофи, участь у бойових діях) та складна соціальна ситуація в країні [7, 68].

Установи соціального обслуговування населення беруть значну участь в облаштуванні та адаптації вимушених переселенців, насамперед сприяючи їм в отриманні всіх видів допомог і пільг, наданих їм чинним законодавством. Окрім того, окреслені установи займаються влаштуванням вимушених переселенців до навчальних закладів, а при необхідності – в реабілітаційні установи.

Як засвідчує практика, сім'ї переселенців стикаються з багатьма проблемами. Це й улаштування дітей та молоді до загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, і питання тимчасової або постійної реєстрації, і відновлення втрачених чи оформлення нових документів, і працевлаштування чи постановка на облік у центрі зайнятості, й отримання кваліфікованої медичної допомоги тощо. Але найголовніше, що потрібно цим родинам, – соціально-педагогічна підтримка та адаптація не лише до складних обставин, але й до нового соціуму.

З досвіду роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка, який системно працює зі студентами – вимушеними переселенцями все більше уваги приділяє комплексу соціальних послуг для сприяння соціальній адаптації в процесі соціалізації та поверненню особистості до повноцінного життя. Зокрема, таким особам було надано контакти закладів, установ, громадських та благодійних організацій, які надають відповідну допомогу переселенцям; залучено додаткові ресурси для задоволення матеріальних потреб переселенців; надано сприяння в отриманні державних соціальних допомог, у вирішенні житлового питання та в забезпеченні продуктами харчування, одягом, взуттям, але найголовніше – підтримка та можливість для них усвідомити те, що вони у безпеці.

Як зазначають фахівці, сьогодні студенти – вимушені переселенці відчують проблеми різноманітного характеру. Це і соціально-побутові, соціально-економічні, соціально-педагогічні, морально-психологічні, що призводить до різних форм психосоціальної та педагогічної дезадаптації. Багато таких студентів демонструють задовільне ставлення до навчання, слабку ініціативність, відхилення в особистісному розвитку, занижену самооцінку, підвищену тривожність, знижене самопочуття, активність, настрій; мають місце прояви агресивності, порушення поведінки. Тому в ході соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації такого студента може мати місце й ресоціалізація – зміна соціальних орієнтирів (цінностей, норм і ставлень людини до навколишнього середовища), які стали неадекватними, відповідно до нових умов соціалізації.

Ресоціалізація відбувається з різних причин: через зміну виду діяльності, місця роботи, статусу тощо. А це обумовлює потребу в нових моделях поведінки, способах виконання діяльності. Тому специфіка соціально-педагогічної підтримки студентів – вимушених переселенців передбачає використання різних форм прояву супроводу в процесі їх соціалізації та ресоціалізації.

Проаналізувавши дослідження сучасного науковця Данг Тхи Ким Лиен [8], ми з'ясували, що в ситуації міграції практично всі вимушені переселенці відчують різні проблеми в процесі входження до «іншої» соціокультурної середовища освітнього закладу, що актуалізує коло таких питань соціально-педагогічного супроводу: такі особи відчують проблеми психологічного, соціального, педагогічного, ціннісно-цільового характерів, що й визначає зміст міні-проектів у ході здійснення процесу соціально-педагогічного супроводу; соціально-педагогічний супровід осіб вимушених переселенців має бути індивідуалізованим і більш ефективним у випадку, коли викладач будує довірче спілкування взаємодії, використовує технології, засновані на окультуренні особистості засобами творчої діяльності, пов'язаної з освоєнням нового життєвого простору.

Соціально-педагогічний супровід студентів – вимушених переселенців – це багатоскладний соціально-педагогічний процес, який виконує організуючу функцію щодо соціокультурної діяльності суб'єктів взаємодії та враховує індивідуально-особистісні особливості таких студентів, наявний досвід життєдіяльності, поведінкові стратегії таких осіб при входженні в нове середовище (протест-відкидання; шовіністична реакція; маргінальна реакція; перехідна; адаптаційно-інтегративна реакція) і забезпечує взаємодію різних культур, носіями яких є студенти-мігранти, через включення їх в соціокультурні заходи, характерні для різних шкіл. Йдеться, наприклад, про свято «Тисячі культур», традиційні свята регіону, народні ігри тощо).

Не менш важливим є вивчення культурних особливостей регіону, допомога в організації освітнього туризму по регіону (музеї, галереї, театри тощо).

Отже, проблема студентів – вимушених переселенців – одна з найбільш актуальних для мешканців різних регіонів України. Вона пов'язана з великими витратами, втратами, з безліччю незручностей, із серйозною психологічною перебудовою особистості. Тому соціально-педагогічний супровід осіб вимушених переселенців вимагає не тільки значних матеріальних ресурсів, але й прояву кращих людських якостей, упевненості в діях фахівців та представників територіальної громади.

Зазначимо, сьогодні в суспільстві є потреба у кваліфікованій соціально-педагогічній допомозі вимушеним переселенцям, тому найважливішим питанням постає якісна підготовка фахівців соціальної сфери, з одного боку, і недостатність теоретико-методичних порад щодо супроводу вимушених переселенців, – з іншого. Дана проблема стала підставою для подальшого нашого дослідження за такими напрямками: аналіз зарубіжного досвіду фахівців-практиків у наданні супроводу вимушеним переселенцям та укладання довідника на допомогу фахівцям, які займаються вивченням цієї проблеми.

1. Бондаренко З. П. Школа-сім'я: в пошуках нових форм партнерської взаємодії / З. П. Бондаренко // Науковий Часопис НПУ імені М.П. Драгоманова : зб. наук. праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 5 (Ч. 1). – С. 58-63. – (Серія 1. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління).
2. Гукаленко О. В. Диагностический инструментарий для изучения особенностей детей-мигрантов и трудностей работы в поликультурном образовательном пространстве / О. В. Гукаленко. – Тирасполь : РИО ПТУ, 2000. – 63 с.
3. Солдатова Г. У. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / Г. У. Солдатова. – М., 2001. – 279 с.
4. Гевчук Н. С. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посібник / Н. С. Гевчук / [за ред. проф. Р.Х. Вайноли]. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 121 с.
5. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / [Заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової]. –К. : Наук. світ, 2003. – 117 с.
6. Технологія соціальної роботи: Підручник / А. А. Чернецька та ін. – Ростов н/Д : «Фенікс», 2006. – 245 с.
7. Анісімова Т. Є., Стешенко В. М. Забезпечення прав біженців та шукачів притулку в Україні: аналіт. доп. за результатами дослідж. стану дотримання прав шукачів притулку та біженців в Україні / Т. Є. Анісімова, В. М. Стешенко. – Донецьк : Норд-Прес, 2004. – 82 с.
8. Данг Тхи Ким Лиен. Автореферат диссертации по теме «Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в образовательных учреждениях». Специальность: 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности. – Санкт-Петербург, 2010.
9. Алексеев Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді / Т. Ф. Алексеев // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 2. – С. 19–24.

Фурдуй С. Б. Социально-педагогическое сопровождение социализации студентов – вынужденных переселенцев.

В статье раскрываются пути социально-педагогического сопровождения студентов – вынужденных переселенцев. Ключевым в понимании сущности социально-педагогического сопровождения признано не столько важность значительных материальных ресурсов, но и проявления лучших человеческих качеств, которые сродни милосердию, доминирования внимания и сочувствия к тому, кто попал в трудное положение.

Ключевые слова: миграция населения, вынужденные переселенцы, процесс социализации, социализация личностей вынужденных переселенцев, социально-педагогическое сопровождение.

Furdui S. B. Social and pedagogical maintenance in the process of socialization of students – internally displaced persons.

In the article the author theoretically reveals the ways of social and pedagogical support of students internally displaced persons.

Social and pedagogical support requires not only significant financial resources, but also the manifestation of the best human qualities like mercy, when it is necessary to pay attention to and sympathy for someone who has plunged into a difficulty.

Key words: migration of population, internally displaced persons, the process of socialization, socialization of internally displaced persons, social and pedagogical support.

УДК 378.937

**ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ЕВРОПЕЙЦА В СИСТЕМЕ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ**

О.С.Цокур

*доктор педагогических наук, профессор**Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова*

Статья посвящена анализу современных тенденций, касающихся смещения акцентов в методологии, теории и практике профессиональной подготовки учителя иностранного языка эпохи глобализации и евроинтеграции. Особое внимание уделяется анализу вклада французских ученых-педагогов, инициировавших разработку модели «Учитель XXI века», раскрывающей профессионально важные черты профессионала в сфере образовательных услуг как рефлексирующей практика. С учетом вклада современных экспертов конкретизирована профессиограмма европейского учителя иностранного языка как носителя межкультурных ценностей и идеалов, а также лидера и активного организатора иноязычного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель иностранного языка, профессиограмма европейского учителя, тенденции реформирования педагогического образования Франции.

Анализ современного состояния профессиональной подготовки бакалавров и магистров по специальностям романо-германской филологии в системе университетского образования Франции свидетельствует о постоянном внимании государства к данной проблеме, которая значительно актуализировалась в 90-е годы XX столетия. Обусловлено это тем, что именно Франция стояла у истоков Болонского процесса, поскольку в 1998 г. в Сорбонне, старейшем парижском университете, исторически являющемся центром революционных преобразований в национальной и европейской системе образования, был принят основополагающий акт о создании единого европейского образовательного пространства.

Так, после Сорбонской конференции 1998 г., которая инициировала начало процесса европейской интеграции в области высшего образования, во Франции были проведены мероприятия, которые способствовали конкретизации его уровневой структуры, получившей первоначально название «3–5–8» – лицензиат (французский аналог степени «бакалавр») – мастер (магистр) – доктор. Введение многоуровневого образования вызвало необходимость уточнения понятия «ступени образования», которое было определено как сертифицированный уровень образования, независимо от отрасли знаний или специальности, с присвоением соответствующего диплома. В силу этого, начиная с 1999 года, степень «мастер» автоматически стала приравниваться к дипломам DEA (углубленного образования) и DESS (специализированного высшего образования), а с 2002 года – к диплому магистра [1, 47]. Однако, проблема заключалась в том, что по традиции во многих французских вузах обучение было организовано по двум магистральям:

– «короткой» (от 2 до 3 лет), в основном охватывающей специальности индустриального сектора, административных служб и парамедицины, большинство обладателей дипломов которой могли сразу включиться в профессиональную деятельность или продолжить обучение, в частности, для получения профессионального диплома «лисанс»;

– «длинной», предусматривающей обучение в течении 4-5 и выше лет во французских университетах с целью получения общего или специализированного высшего образования.

Следует отметить, что среди французских вузов, осуществляющих подготовку учителей родного и иностранных языков, приоритетное место занимает Парижский университет Новая Сорбонна (III). Это государственный университет Франции, специализирующийся в области литературы, языков, театрального искусства и коммуникаций. Он основан в 1970 году на базе Факультета литературы в результате реорганизации Парижского университета. Университет состоит из 13 факультетов, Высшей школы переводчиков и Института общей прикладной лингвистики и фонетики. Ведущими факультетами являются: факультет европейских цивилизаций, факультет англо-саксонских цивилизаций, факультет немецкого языка, факультет итальянского языка, факультет прикладных иностранных языков, факультет латинской и французской литературы и лингвистики, факультет дидактики французского языка как иностранного.

Університет Новая Сорбонна III предоставляет обширный ряд языковых специализаций для присвоения степени бакалавра и магистра по специальностям: английский язык – СМИ, английский язык – международные отношения, английский язык и литература, дидактика французского языка как иностранного. При этом учебный план каждой из названных специализаций включает две субпрограммы:

- основную, формируемую из дисциплин по базовой специальности;
- дополнительную, включающую дисциплины смежной специальности.

Например, по специальности «Дидактика французского языка как иностранного», как отмечает Н.Гордиенко, студент имеет возможность выбрать одно из трех следующих направлений своей профессионально-педагогической подготовки:

- «Обучение французскому языку детей и подростков», концентрирующего усилия на подготовку к преподаванию французского языка как иностранного учащимся младшего и среднего школьного возраста, преимущественно проживающих за рубежом;
- «Преподавание французского языка как иностранного: обучение навыкам чтения и письма». Особый упор делается на преподавание французского языка как второго во Франции или как иностранного для мигрантов, которые не являются франкоговорящими;
- «Преподавание французского языка как иностранного и других языков во Франции и за рубежом», направленного на подготовку выпускников к проектированию и созданию учебно-методических комплексов, способствующих развитию системы языкового образования во Франции. Эта специализация предназначена для студентов, которые восстанавливаются или уже имеют профессионально-педагогический опыт, а также претендующих на ответственные должности менеджеров в сфере языкового образования [2, 71].

Как правило, теоретическая аудиторная подготовка по данным специализациям включает в себя 18 часов в неделю, в том числе и на изучение следующих предметов: «Дидактика в контексте культурного и межкультурного образования», «Информационно-коммуникационные технологии в обучении языкам», «Профессиональные цели при обучении французскому языку», «Дидактика плюролингвизма и билингвальное образование», «Методика преподавания иностранного языка» и др.

В целом, основные тенденции реформирования системы высшего иноязычного педагогического образования Франции с учетом требований Болонского процесса сводятся к следующему:

- переход на 3-х уровневую систему организации (лиценциат – магистратура – докторантура);
- реорганизация Педагогических институтов в вузы университетского типа и их переход в ведомство университетов;
- ориентация на профессионально-компетентностную парадигму подготовки учителей школ и преподавателей вузов;
- углубленное изучение педагогических дисциплин: философия образования, педагогика (общая, сравнительная, коррекционная, социальная), психология (педагогическая, возрастная, общая, социальная), дидактика, методика преподавания и др.);
- внедрение новых форм и методов обучения, более широкое использование информационных технологий (блоги, электронные портфолио, онлайн-конференции, дистанционное обучение и т.д.) [3, 68].

Существенно и то, что во Франции новыми ценностными ориентирами высшего профессионально-педагогического образования стали такие педагогические категории, как: «профессионализм» [3] и «профессиональная компетентность» [2]. Обусловлено это следующими изменениями в методологии французской дидактики: если в конце 80-х гг. XX века учитель был центральной фигурой учебного процесса, призванной осуществлять передачу знаний и практического опыта подрастающему поколению, являясь определенного рода «урокодателем» и транслятором таких ценностей, как знания, опыт, культурное наследие нации (А.Каспи, Ф.Морван), духовность, этические нормы (П.Бурдьё, Р.Ликари), то в начале XXI в. учитель, перерастая данный исполнительский уровень, видится в качестве профессионала, т.е. «рефлексирующей практики», способного к самостоятельному и творческому поиску педагогически целесообразных решений.

Новый «Учитель XXI в.» не просто транслирует информацию и делится накопленным опытом, а вступая в субъект-субъектные отношения с учащимися, становится генератором общечеловеческих ценностей, таких, как свобода мысли, действия на благо социума (К.Бабен, П.Валадьё); рефлексия (П.Бернар, Ф.Кро); толерантность к другим народам и культурам; эстетика и духовность (М.Вербик-Бутэн, Ж.Фонтаний); широко использует мультимедийные средства обучения; разрабатывает собственные педагогические и воспитательные концепции; осуществляет поиск наиболее эффективных методов и форм обучения.

Новый феномен «Учитель XXI века» отождествляется французскими учеными с учителем-профессионалом в сфере образовательных услуг. Согласно новым концепциям, в информационном обществе XXI века учителю необходимо владеть обширными и системными знаниями; обладать профессиональными компетенциями и способностями, то есть быть профессионалом в своей деятельности, обладающим такими качествами и свойствами, как духовная и нравственная зрелость, рефлексия, мобильность, трудолюбие, ответственность, стремление к исследовательской деятельности и самосовершенствованию, чтобы наиболее полно соответствовать вызовам современности. Академическая мобильность, как одна из важнейших составляющих педагогического профессионализма, рассматривается в единстве таких качеств: динамизм, открытость, коммуникативность, толерантность, что обеспечивает участие в диалоге культур, способствуя приобретению опыта жизни и работы в поликультурном государстве, что значительно повышает конкурентоспособность учителей на национальном и всемирном рынке труда.

Отныне основной задачей французского учителя является формирование рефлексивной личности школьника, обладающего высокой степенью духовности, моральными и этическими ценностями, способного к самоанализу, самокритике, умеющего адаптироваться к условиям постоянно изменяющегося общества, готового учиться и заниматься самообразованием на протяжении всей жизни.

Таким образом, процесс реформирования иноязычного педагогического образования во Франции отражает смещение основного акцента в деятельности современного учителя-европейца с позиции «функционального исполнителя» на позицию «рефлексирующего практика», что предполагает актуализацию творческих и исследовательских аспектов педагогической деятельности, характерных для современной французской модели «Учителя XXI века» [2, 96]. Как позитивный результат, важнейшим достоинством французского иноязычного педагогического образования стали его основательность, фундаментальность и практическая направленность (на изучение общей педагогики отводится 151 ч, педагогических технологий – 232 ч, прав и обязанностей учителя – 44 ч). Для развития креативных и профессиональных качеств личности учителя как рефлексирующего практика студенты изучают основы режиссуры и театральных постановок (172 ч), а большинство аудиторных занятий по психолого-педагогическим и специальным дисциплинам строится в виде дискуссий, круглых столов и мастер-классов [3, 89].

Отметим, что французская модель «Учитель XXI в.» во многом способствовала разработке профиограммы европейского учителя иностранного языка, предложенной международными экспертами [4]. Обязательными компонентами профессиональной компетентности европейского учителя иностранного языка были выделены следующие:

– владение современными информационными технологиями на этапах планирования и проведения занятий с целью обеспечения доступа к информационным ресурсам Интернета и обмена профессиональным опытом для использования возможностей дистанционного образования и повышения квалификации;

– знание основных лингводидактических концепций и методик преподавания иностранных языков, умения их адаптировать к конкретным условиям и формам обучения ИЯ;

– умение анализировать и оценивать качество учебных материалов, а также учебных программ с точки зрения целей, задач и ожидаемых результатов обучения ИЯ;

– способность адаптировать собственные обучающие действия и педагогическое поведение к требованиям действующих программ обучения ИЯ, а также местных национально-культурных условий и лингвистических традиций;

- умение поддерживать регулярные контакты с ведущими специалистами и носителями иностранного языка с целью использования новых образовательных технологий и повышения эффективности обучения ИЯ, например, в виде электронной переписки;

- способность устанавливать и поддерживать связь с базовыми учебными центрами в странах, язык которых преподается как иностранный.

Как результат было предложено ввести в обращение новое понятие «Европейский преподаватель иностранного языка» [5]. Этот статус предоставляет право преподавать иностранный язык в любой стране Европейского Союза, поскольку современный европейский преподаватель иностранного языка – это специалист:

- имеющий высокий уровень иноязычной подготовки по двум и более иностранным языкам, имеющий личный опыт проживания в стране/странах, язык которых изучается с целью преподавания как иностранного языка;

- ознакомленный с историей Европы, особенностями образовательных систем европейских стран и европейской языковой политикой, который с уважением относится к общеевропейским ценностям (правам человека, демократии, свободе), поддерживает отношения с зарубежными коллегами, обменивается опытом и впечатлениями, интересуется их научно-исследовательской работой и проводит собственные исследования;

- способный общаться на нескольких современных европейских языках и преподавать их в разных странах Европы, т.е. посредник между родной и иноязычной культурой, высококлассный эксперт, владеющий технологией межкультурного обучения;

- способствующий развитию многоязычия на разных этапах обучения ИЯ, включая профессионально-ориентированное обучение или использование иностранного языка как средства обучения;

- являющийся лидером в процессе познания, авторитетом во всех сферах общения со своими учениками, содействующий развитию автономных, ответственных и активных граждан объединенной Европы;

- соответствующий идеалу поликультурной и языковой личности, осознающей ответственность своей миссии, которая состоит в формировании ценностных ориентаций, человеческих качеств и механизмов деятельности в процессе овладения учениками социального опыта и познании культурных достижений собственного народа и народов, язык которых изучается как иностранный.

Поэтому в рамках образовательного предмета «Иностранный язык», как полагает Е.И.Пассов, европейский учитель иностранного языка должен придерживаться следующих ориентиров межкультурного обучения и мультикультурного образования:

- быть проводником (посредником) между родной культурой и культурой зарубежных стран, язык которых изучается, принимая во внимание этническую неоднородность как родной культуры, так и культуры, язык которой изучается;

- служить примером толерантного отношения к проявлениям иноязычной культуры, непредубежденного отношения к информации, культурного плюрализма и релятивизма;

- сообщать знания о стране (странах), язык которой (которых) изучается (истории, географии, экономики, государственного устройства, обычаев, традиций, литературы, искусства и т.п.);

- формировать важные для межкультурного общения знания об особенностях языкового и неязыкового поведения носителей языка и лиц, которые общаются с помощью изучаемого языка;

- владеть приемами перевода значений реалий родного языка на иностранный и наоборот;

- привлекать студентов к диалогу культур и воспитанию положительного отношения к представителям других культур;

- воспитывать их на началах общечеловеческих ценностей, веры в свои силы и успех;

- учить находить информацию социокультурного плана с помощью разных источников, включая международные информационные технологии;

- побуждать учащихся к культуре общения, принятой в современном цивилизованном мире;

- воспитывать чувство патриотизма, национального достоинства, веры в национальную идею, потребности и способности к активному участию в развитии своего государства и Европы [7, 47-49].

Как видно из европейской профессиограммы, в рамках своего предмета учитель ИЯ должен стать посредником между культурами, постоянно проводя межкультурное обучение на основе принципа равноценности всех культур. Он должен подавлять собственный этноцентризм, т.е. чувство преимущества родного языка и национальной культуры, воспитывая объективное, свободное от предрассудков толерантное отношение своих учеников к чужой иноязычной культуре. Современная роль и миссия преподавателя ИЯ состоит в том, чтобы пробудить заинтересованность студентов в познании культур мира, создать условия для взаимодействия, взаимопроникновения и взаимодополнения культур.

Таким образом, очевидно, что поскольку Украина, пытаясь стать активным членом Европейского Союза, стремится значительно повысить статус иностранного языка как общеобразовательного и профессионального учебного предмета, то будущих учителей иностранного языка при их обучении в вузе следует ориентировать на новые европейские профессиональные стандарты [1] с целью обеспечения их профессиональной успешности в сфере иноязычного образования и конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг.

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ., під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Гордиенко Н. Е. Подготовка учителя-профессионала в высшей педагогической школе Франции в конце XX – начале XXI вв. (на примере учителя французского языка как иностранного) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Надежда Евгеньевна Гордиенко. – Махачкала, 2005. – 211 с.
3. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Володимирівна Голотюк. – Одеса, 2007. – 192 с.
4. *Autonomy and Independence in Language Learning* / Ed. by P.Benson and P.Voller. – L., N.Y. : Longman, 1997. – 230 p.
5. A new framework strategy for multilingualism // Communication from the Commission of the European Communities to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 2005. – Режим доступа: <http://europa.eu:80/languages/servlets/Doc>
6. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 161 с.
7. Бердичевский А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А. Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2. – С. 23–28.
8. Максименко А. П. Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у XIX–XX століттях : монографія / Анатолій Петрович Максименко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2007. – 200 с.

Цокур О. С. Підготовка сучасного вчителя-європейця в системі університетської освіти Франції.

Стаття присвячена аналізу сучасних тенденцій, які стосуються зміщення акцентів у методології, теорії та практиці професійної підготовки вчителя іноземної мови епохи глобалізації та євроінтеграції. Особлива увага приділена аналізу внеску французьких учених-педагогів, котрі розробили модель «Учитель XXI століття», що висвітлює професійно важливі якості професіоналу у сфері освітніх послуг – як «рефлексуючого практика». З урахуванням доробку сучасних науковців конкретизовано професіограму європейського вчителя іноземної мови як носія міжкультурних цінностей та ідеалів, а також лідера й активного організатора ініомовної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, учитель іноземної мови, професіограма європейського вчителя, тенденції реформування педагогічної освіти Франції.

Tsokur O.S. Contemporary European Teacher's Training within the System of University Education in France.

This article is dedicated to analysis of certain up-to-date tendencies relating to the shift of the scientific emphasis in the methodology, theory and practice of the professional training of a foreign language teacher at the current time of «globalization» and «euro-integration». Special attention is paid herein to the analysis on the contribution made by the French scholars-pedagogues that gave birth to the “21st Century Teacher «model that has successfully revealed the essential characteristics of a professional teacher as a reflective practitioner. Taking into account the contribution made by modern experts in this field, this article attempts to present and define “a profессиogram» of a European teacher of a foreign language, the latter possessing both the inter-cultural values and leadership qualities in teaching a foreign language.

Key words: professional training, teacher of a foreign language, the profессиogram of a European teacher, tendencies in reformation of the pedagogical education in France.

УДК 372.881.111.1

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ГРА ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

С.Г.Чиж

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлено педагогічно обґрунтоване використання інтелектуальних ігор з метою підвищення мотивації учнів старшої школи до вивчення англійської мови. Наголошується на тому, що проведення інтелектуальних ігор сприяє вихованню поваги до традицій і культури країни, мова якої вивчається, і як наслідок – розвитку соціокультурної компетенції учнів.

Ключові слова: старший шкільний вік, інтелект, інтелектуальна гра.

Зі світовим визнанням України як незалежної держави розпочалася розбудова нової освітньої системи, яка визначила не тільки стратегію розвитку освіти в Україні на XXI століття, але й основний її напрям – формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності української нації. На сучасному етапі розвитку системи освіти необхідною умовою навчання є впровадження таких методик, які б ефективніше розкривали потенціал учнів, їх інтелектуальні, творчі та моральні якості, сприяли підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, активізували їх пізнавальну діяльність, спонукали до творчого пошуку й самовдосконалення. Означеному сприяє використання інтелектуальних ігор у середній школі, адже домінантою таких заходів є становлення особистості старшокласника, який насамперед здатний проявити себе в інтелектуальних змаганнях.

Інтелектуальна гра – це можливість змагатися й вигравати, ресурс збагачення мотивації до самовдосконалення учнів. Педагогічний досвід переконує в тому, що сучасні старшокласники розуміють: щоб досягти мети, необхідно наполегливо працювати – багато читати, вчитися користуватися довідковою та енциклопедичною літературою, логічно мислити, вдосконалювати свої знання, вміння й навички.

При цьому педагоги-практики єдині у судженнях, що у старшокласників на перше місце висуваються мотиви, пов'язані з їх життєвими планами на майбутнє, світоглядом і самовизначенням: близькість закінчення школи і вибір життєвого шляху, подальше продовження освіти або робота за обраною професією, потреба проявити свої здібності у зв'язку з розвитком інтелектуальних сил та ін. Старші школярі починають керуватися свідомо поставленою метою, з'являється прагнення поглибити знання у певній галузі, виникає прагнення до самоосвіти. У старшому шкільному віці встановлюється досить міцний зв'язок між професійними й навчальними інтересами. При цьому спостерігається така тенденція: вибір професії сприяє формуванню навчальних інтересів, зміни ставлення до навчальної діяльності. Їм, як правило, подобається досліджувати та експериментувати, творити і виробляти нове, оригінальне.

У старшому шкільному віці створюється більш цілісне уявлення про себе та інших, розширюється коло усвідомлюваних соціально-психологічних якостей людей, і передусім однокласників [1]. Вимогливість до оточуючих людей і суворі самооцінки свідчать про високий рівень самосвідомості старшого школяра, а це, у свою чергу, призводить до результативного самовиховання. У старшокласників чітко проявляється нова особливість – самокритичність, яка допомагає їм більш суворо й об'єктивно контролювати свою поведінку. Юнаки і дівчата прагнуть глибоко розібратися у своєму характері, почуттях, діях і вчинках, правильно оцінити свої особливості й виробити в собі кращі якості особистості, найбільш важливі й цінні із суспільної точки зору.

Доведено, що рання юність – це час подальшого зміцнення волі, розвитку таких рис вольової активності, як цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність. Відтак, старший шкільний вік – це становлення громадської зрілості, вік романтики, юнацьких мрій, пов'язаних з усвідомленням сенсу життя, з прагненням віддати свої сили якійсь великій справі, реалізувати свій творчий потенціал. Одним із важливих аспектів психічного розвитку людини в її юнацькому періоді є інтенсивне інтелектуальне дозрівання [1].

У тлумачному словнику сучасної української літературної мови інтелект визначається як «розум, здатність людини думати, мислити, рівень розумового розвитку» [2, 401]. Психологи

визначають інтелект як сталу структуру розумових здібностей індивіда; його ототожнюють із пізнанням взагалі, з системою розумових операцій, з пізнавальними здібностями людини, зі стилем і стратегією рішення проблем, когнітивним стилем як пізнавальним досвідом і ставленням до світу тощо. Разом з тим інтелект у цілому є дещо більше, ніж сума його складових [1].

Так, М.Холодна визначає критеріями прояву інтелекту компетентність (можливість прийняття рішення в будь-яких умовах, що передбачає, в першу чергу, наявність знань), ініціативу (бажання самостійно мислити, творити), творчість, саморегуляцію, унікальність складу розуму [3, 186].

К.Піорковський розглядає інтелект як вищий тип розумових здатностей, зокрема комбінаційної здатності, здатності судження, здатності до утворення понять, уваги, спостережливості, пам'яті тощо [4, 164].

Як відомо, психологи визначають інтелектуальні й творчі здібності людини у структурі інтелекту як окремі види. Питання про співвідношення інтелекту і творчості розглядалося в концепції інтелектуальної активності (Д.Богоявленська).

Інтелект людини, на думку С.Рубінштейна, призначений для пізнання дійсності й управління дією, тому й формується він у процесі впливу на дійсність. При цьому інтелектуальна діяльність виявлена у вигляді цікавості, допитливості, специфічної пізнавальної форми стосовно оточення [5, 278].

Отже, інтелект людини можна визначити як систему її розумових здібностей, що виявляються в пізнавальній діяльності, а за її результатами можна робити висновки щодо інтелектуальних здібностей і перебігу розумових процесів у людини. При цьому структура інтелекту включає такі психологічні процеси, як сприймання й запам'ятовування, мислення й мовлення та ін. Розвиток інтелекту залежить від природних здібностей, можливостей мозку та й від соціальних факторів – активної діяльності, життєвого досвіду особистості.

Відтак, педагогічна сутність інтелекту полягає в загальній пізнавальній діяльності, яка визначає готовність людини до засвоєння й використання знань і досвіду в певних ситуаціях. Для вимірювання інтелекту й розумового опрацювання інформації потрібні так звані логічні операції мислення: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація тощо.

У педагогічній енциклопедії «інтелект» (від. лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – це розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати [6, 147-148].

Зростання інтелекту нерозривно пов'язано з накопиченням знань та розвитком засобів обробки інформації (інтелектуальних умінь).

Доцільно зауважити, що інтелектуальна діяльність дає змогу визначити рівень мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції учнів з іноземної мови (зокрема англійської), виявити практичні вміння й навички, обґрунтувати та відстоювати свої переконання. Отже, організатори інтелектуальних змагань мають створити такі психолого-педагогічні передумови для проведення інтелектуальних ігор, які допоможуть розкритися кожному учаснику.

Відтак, інтелектуальна гра – це вид гри, що ґрунтується на застосуванні гравцями свого інтелекту й ерудиції. Метою інтелектуальних ігор при вивченні англійської мови є:

- пропагування знань і розвиток у школярів інтересу до вивчення англійської мови;
- виявлення обдарованих і талановитих учнів;
- розвиток творчої активності;
- стимулювання розвитку інтелектуальних і пізнавальних можливостей учнів;
- створення умов для самопізнання й самореалізації.

Вважаємо важливим складником інтелектуальних ігор те, що знання змінюють свою традиційну роль. Зазначимо, щоденне здобуття знань стає для учнів буденним заняттям, знецінюється емоційний аспект пізнання. В інтелектуальних іграх знання стають важливим інструментом розв'язання життєвих проблем, оскільки асоціюються з перемогою.

Інтелектуальні ігри зміцнюють і роль учителя, оскільки відносини «учень-вчитель» набувають якісно інших ознак. Для вчителя важливо, щоб його учні показали високий рівень знань, адже це результат його роботи. Учні намагаються вивчити навчальний матеріал якомога

глибше, адже відповідають вони не заради оцінки, від їх відповідей залежить успіх усієї команди.

Відтак, інтереси вчителя й учнів збігаються, оскільки обидві сторони зацікавлені в успіху. В учнів зростає працездатність, ступінь засвоєння матеріалу, рівень самостійної роботи, творча віддача, активізується інтелектуальна діяльність, емоційний стан. А вчитель стає порадиником і консультантом, ініціатором інтелектуального зростання учнів, співавтором успіху.

Інтелектуальна гра – колективне виконання завдань, що вимагають застосування продуктивного мислення в умовах обмеженого часу. Інтелектуальні ігри об'єднують в собі риси як ігрової, так і навчальної діяльності – вони розвивають теоретичне мислення, вимагаючи формулювання понять, виконання основних розумових операцій (класифікації, аналізу, синтезу та ін.). З іншого боку, означена діяльність є не метою, а засобом досягнення ігрового результату (перемоги у змаганні), причому цей результат швидко втрачає цінність і мета зміщується з результату безпосередньо на процес пошуку і прийняття рішення.

Конструктивним, на наш погляд, є досвід проведення інтелектуальних конкурсів у Київському міжнародному університеті, де факультет лінгвістики проводить гру «Mr Know All» серед старшокласників [7]. Інтелектуальні ігри приваблюють учнів старшої школи новизною форми, можливістю проявити себе, самоствердитися. Проведення подібних заходів сприяє підвищенню інтересу учнів старшої школи до вищого навчального закладу та є одним із заходів профорієнтаційної роботи. За умови вступу до ВНЗ, що проводить інтелектуальну гру, учні, які показали високий рівень знань з англійської мови, отримують певні заохочення.

Інтелектуальна гра «Mr Know All» проводиться серед учнів 10-11 класів. Участь у грі беруть 6 команд. У кожній команді – по 5 гравців. Для участі у грі за тиждень до початку змагань необхідно подати заявку.

Мета проведення гри – виховання та підтримка у школярів мотивації до оволодіння англійською мовою; розширення знань учнів про культуру країни, мова якої вивчається; формування лінгвокраїнознавчої компетенції школярів, розвиток в учнів навичок слухання та говоріння, а також логічного мислення та пам'яті.

Гра проводиться англійською мовою. При цьому як тематика гри, так і зміст запитань не виходять за межі шкільної програми з англійської мови. Послідовність виступу команд визначається жеребкуванням, яке проводиться на початку гри серед капітанів команд. Змагання проходить у кілька етапів і передбачає, зокрема, такі конкурсні завдання.

Перше завдання – «Презентація команди». Час для показу – 5 хвилин. Максимальна кількість балів – 10. Оцінюється володіння англійською мовою, вимова, артистичність, творчий підхід до виконання завдання.

Другим є завдання «Впізнай слово». Кожна команда готує по 2 слова для команд-суперниць. По черзі команди описують підготовлене ними слово так, щоб суперники могли розпізнати і правильно його назвати. На опис слова командам дається 30 секунд. Право відповіді має та команда, яка першою повідомила про свою готовність. Право відповіді на слово-загадку має будь-який член команди. Якщо відповідь неправильна, в інших команд є 20 секунд на обмірковування й першою відповідає та команда, яка раніше за всіх повідомить про свою готовність. За правильну відповідь команда отримує 2 бали. Переможницею на цьому етапі є команда, що відгадає найбільше слів і набере найбільшу кількість балів.

Третім є завдання «Бліц-енциклопедія». Кожному учаснику кожної команди по черзі пропонується 1 запитання з лінгвокраїнознавства Великобританії або США і варіанти відповіді на нього. На обмірковування відповіді гравець має 10 секунд. Якщо відповідь неправильна, інші гравці не мають права відповіді на запитання. Оцінюється знання предмету, володіння англійською мовою, вимова. За кожну правильну відповідь команда отримує 2 бали. Максимальна кількість балів за даний конкурс – 10. Капітани команд не беруть участі в цьому конкурсі, а готуються до наступного.

Четвертим завданням є «Конкурс капітанів». Капітани команд отримують початок оповідання, яке треба закінчити. Початок оповідання однаковий для капітанів усіх команд. На обдумування капітан має час, відведений на «Бліц-енциклопедію». Максимальна кількість балів – 10. Оцінюється володіння англійською мовою, вимова, артистичність, творчий підхід до виконання завдання.

Наступним є «Командний виступ». Командам пропонується по 1 конверту, в якому знаходиться фабульний текст, розрізаний на речення. Завдання полягає в тому, щоб якнайшвидше розташувати речення в логічній послідовності. По черзі команди презентують зібраний текст. Участь у презентації тексту має взяти кожен член команди. Право першою презентувати текст має та команда, яка раніше за інших повідомить про свою готовність. Максимальна кількість балів – 10. Переможницею цього етапу є команда, яка першою розташувала речення у логічній послідовності та презентувала його, демонструючи хороші навички усного мовлення.

Поки команди «збирають» тексти, проводиться конкурс для глядачів, які можуть допомогти своїй команді отримати додаткові бали.

Останнім є домашнє завдання, котре має назву «Нашадки «Глобуса». Це інсценізація уривку з твору будь-якого англomовного автора. Твір та уривок обираються кожною командою довільно. Команда має право додатково залучати до постановки учнів своєї школи, але максимальна кількість гравців не повинна перевищувати 7 осіб. Тривалість театральної постановки – 5-7 хвилин. Оцінюється уміле відтворення епохи, знання твору, правильність вимови, рівень володіння мовою, артистичність, творчість та оригінальність, мовна компетенція. Максимальна кількість балів – 10.

Переможницею змагань є команда, яка в сумі набирає найбільшу кількість балів.

Зауважимо, що конкурентний характер гри, прагнення до перемоги посилюють зацікавленість учнів до участі та спонукають до сумлінної підготовки. Внесенню емоційного елемента у проведення заходу сприяють також яскраві декорації та фонові музика, які створюють атмосферу святковості. До того ж на грі присутні вчителі англійської мови, що виконують роль журі.

Журі проголошує команду-переможця, яка отримує дипломи за знання англійської мови, а також відзначає учнів, що допомагали командам у підготовці. Команду переможених нагороджують дипломами-заохоченнями до кращого вивчення англійської мови.

Відтак, проведення інтелектуальних ігор сприяє підвищенню інтересу учнів до вивчення англійської мови, вихованню поваги до традицій і культури країни, мова якої вивчається, розвитку соціокультурної компетенції учнів. Отже, видається за можливе застосування інтелектуальних ігор не лише в старшій, але й у середній школі, а також у вищих навчальних закладах, де максимально розвивається інтелект особистості.

1. Вікова психологія: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К., 2012.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь. : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. / М. А. Холодная. – Томск, 1997. – 390 с.
4. Психология: Словарь / [под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / авт.коммент.и послесловия: Брушлинский. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
6. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Інтелектуальні ігри КиМУ. – Київ, 2005. – 48 с.

Чиж С. Г. Інтелектуальна гра як средство мотивації старшекласників к изучению англійского языка.

В статтє освещается педагогическое обоснование использования интеллектуальных игр с целью повышения мотивации учащихся старшей школы к изучению англійского языка. Делается акцент на том, что проведение интеллектуальных игр способствует воспитанию уважения к традициям и культуре страны, язык которой изучается, и как следствие – развитию социокультурной компетенции учеников.

Ключевые слова: старший школьный возраст, интеллект, интеллектуальная игра.

Chizh S. G. An intellectual game as a means of motivation for senior pupils to study English.

The article describes a pedagogically based using of intellectual games to increase the motivation of senior pupils to study English. It accentuates the fact that intellectual games promote pupils' respect for the traditions and culture of the country of the studied language and, as a consequence, it favours the development of pupils' sociocultural competence.

Key words: senior school age, intelligence, intellectual game.

УДК: 364-43:159.923.5

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Р.В.Чубук

*кандидат педагогічних наук, доцент**Чорноморський державний університет імені Петра Могили*

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати провідні механізми формування готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності, що виступає одним із компонентів успішності здійснення регуляції цієї діяльності. Зважаючи на те, що поняття «готовність» не можна розглядати окремо від поняття «особистість», доводиться доцільність розгляду сутнісного змісту цього поняття через такі складові: готовність до діяльності та готовність до саморозвитку, самовдосконалення.

Ключові слова: *особистість, професійна діяльність, готовність, розвиток, здатність, формування.*

В умовах сьогодення спостерігається підвищення вимог до якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі, які передбачають, в тому числі й більш конструктивне формування їхньої готовності. Додамо, що різнобічна підготовка фахівців нової генерації з високим рівнем професіоналізму стала провідним завданням вітчизняних вишів. Актуальність і доцільність вивчення зазначеного, зумовлена ще й необхідністю подолання протиріччя, яке виникло між потребами суспільства, зацікавленого у підвищенні якості підготовки фахівців соціальної сфери та недосконалістю реальних механізмів для практичного формування їхньої готовності. Відтак, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності має бути організована так, щоб забезпечити процес формування готовності як умови досягнення високого професіоналізму.

Мета статті: проаналізувати провідні механізми формування готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності, що виступає одним із компонентів успішності здійснення регуляції цієї діяльності.

У наукових напрацюваннях вітчизняних і зарубіжних науковців (С.Архипова, Р.Вайнола, Ю.Галагузова, І.Зверева, А.Капська, О.Карпенко, Л.Міщик, В.Поліщук, С.Харченко, Л.Штефан та ін.) приділяється особлива увага вивченню теоретико-методичних і практичних засад підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, структурних компонентів моделі особистості майбутнього соціального працівника, вимог до його знань, умінь і навичок професійної діяльності, особливостей формування готовності до роботи з різними категоріями населення тощо. Проблема формування готовності фахівців до професійної діяльності була предметом уваги багатьох науковців (В.Балакін, О.Безпалько, І.Гавриш, О.Дубасенюк, І.Зязюн, А.Капська, Н.Кічук, А.Линенко, К.Макогон, В.Моляко, Л.Хомич та ін.). Суттєвий внесок у вирішення проблеми актуалізації соціально-превентивної діяльності з молоддю зробили як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (В.Бочарова, Л.Волинець, І.Зверева, Н.Заверико, І.Зязюн, У.Лоренц, В.Оржеховська, О.Пилипенко, Ф.Парслоу, Ш.Рамон, Г.Сагач, В.Сатір, С.Шардлоу та ін.).

Аналіз сучасних теорій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників свідчить про необхідність урахування специфіки соціально-педагогічної діяльності (особливо з молоддю), постійного розширення форм, методів, методик і функцій з метою формування готовності соціального працівника до професійної діяльності. Виходячи з цього, необхідність подальшого розгляду цієї проблематики існує, оскільки актуалізується контекстність здійснення соціальним працівником соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

Проблема професійної підготовки соціальних працівників стає все більш очевидною за життєдіяльності сучасного суспільства. Ця проблема має важливе значення і може бути простежена у двох аспектах: формування професійно-важливих якостей особистості фахівця і формування готовності до професійної діяльності майбутнього соціального працівника. Водночас система професійної підготовки фахівців соціальної сфери визначається її специфікою. Зокрема, професії «соціальний працівник», «соціальний педагог» належать до соціономічної групи професій, орієнтованих на сприяння у вирішенні соціальних проблем особистості та передбачає різні форми комунікативної взаємодії з різними категоріями клієнтів. Відтак, у

фахівців соціономічної групи мають бути сформовані професійна готовність до розуміння людей з різними соціальними проблемами; фахові орієнтації на проведення корекції різних способів їхньої життєдіяльності, включаючи вміння орієнтуватися у певних видах професійної взаємодії, співробітництва, взаємної допомоги тощо.

Доцільно наголосити й на тому, що актуальність формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності визначається необхідністю створення умов для розвитку їхньої особистості, а також здатністю створювати нові знання. Орієнтація студентів на репродуктивне відтворення знань, яке зводить професійну підготовку майбутнього фахівця до запам'ятовування і заучування, призводить до неусвідомленого засвоєння навчальних курсів, тому є неефективним.

Для нашого дослідження важливим є висновок Л.Онуфрієвої про те, що актуальність формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності визначається:

1) необхідністю підвищення якості надання соціальних послуг, що в свою чергу потребує оволодіння загальними і спеціальними знаннями, здатності використовувати ці знання у практичній діяльності, навичок особистого підходу до кожного клієнта;

2) підвищенням вимог до рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників щодо оволодіння інноваційними технологіями, які передбачають впровадження інформаційних систем в соціальних службах, а відтак, опанування великого обсягу інформації; формування умінь і навичок, які сприятимуть швидкій адаптації до змінних умов; спроможності брати участь у вдосконаленні інноваційних процесів;

3) сформованістю готовності у фахівців соціальної сфери, яка позитивно впливає на розвиток соціальної структури суспільства, що, в свою чергу, сприяє покращенню демографічних процесів всіх верств населення [1].

Отже, формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності виступає одним із компонентів, що сприяє успішності здійснення регуляції цієї діяльності.

На основі вивчення наукових досліджень було встановлено, що сутність готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності полягає у засвоєнні ним певної сукупності спеціальних знань, професійних умінь і навичок, соціальних відносин; сформованості та зрілості професійно-значущих якостей, соціального досвіду особистості. До того ж додамо, що оцінювання стану готовності фахівця до діяльності не може обмежуватися такими показниками як: продуктивність праці, досвідченість, майстерність, якості особистості – при здійсненні відповідної діяльності. Не менш значущим є виявлення внутрішніх сил особистості, її потенційних можливостей та реальних резервів, що суттєво впливають на підвищення ефективності професійної діяльності у майбутньому [2].

В контексті нашого дослідження важлива дослідницька позиція науковців (зокрема, А.Ліненко) про особливе значення праксеологічного підходу, що передбачає ретельну підготовку і здатність до виконання цілеспрямованої діяльності на основі дослідження загальних законів і виведення із них правил досягнення досконалості людської діяльності [3].

Заслужують на увагу положення, обґрунтовані В.Сластьоніним, який наголошував, що в основу професійної підготовки має бути покладено системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підхід [4]. Доцільно додати, що з позицій системного підходу всі структурні складові професійної підготовки фахівця повинні максимально активізувати всі основні структурні компоненти особистості самого соціального працівника.

Зважаючи на те, що поняття «готовність» не можна розглядати окремо від поняття «особистість», вважаємо, що сутнісний зміст цього поняття складають готовність до діяльності та готовність особистості до саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самоуправління), які є інтегрованими, взаємообумовленими та взаємопов'язаними компонентами.

До зазначеного вище доцільно додати ще й те, що передумовами ефективного формування готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності є професійно-значущі якості особистості, які зумовлюють розвиненість компонентів його свідомості, психологічних характеристик і досвіду практичної діяльності. У цьому немає сумнівів, проте не менш важливими є такі особистісні утворення, як світогляд, гуманістично-ціннісна орієнтація і соціальна спрямованість. До того ж суттєво впливають на формування особистісних і професійних якостей соціального працівника соціальні відносини у суспільстві, становлення

професійної взаємодії фахівця соціальної роботи і клієнта нового типу, морально-правовий статус соціального працівника у суспільстві тощо. На нашу думку, розуміння проблеми формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у такому ракурсі свідчить про зародження об'єктивної необхідності застосування соціотерапевтичної, діагностичної, корекційно-реабілітаційної та інших функцій.

На підставі теоретичного аналізу наукових поглядів можна зробити узагальнення про неабиякий інтерес учених до проблеми формування професійної готовності соціальних працівників. Так, професійна готовність розглядається з різних позицій: активний стан людини, який проявляється в діяльності; результат діяльності; цілі діяльності; якість, що характеризує установку на вирішення професійних завдань і соціальних ситуацій; передумова до цілеспрямованої діяльності; форма діяльності суб'єкта; цілісне утворення особистості; складова соціально-професійної культури; складне професійно-значуще новоутворення особистості [3].

Результати наукових досліджень свідчать про неоднозначність трактувань поняття «готовність». Зокрема А.Деркач визначає готовність як цілісний прояв якостей особистості фахівця, виокремлюючи пізнавальні, емоційні та мотиваційні компоненти. На думку дослідника, умовами формування готовності до професійної діяльності є:

- 1) самостійність і критичне засвоєння культури;
- 2) активна участь у вирішенні суспільно-значущих завдань;
- 3) розвиток творчого потенціалу особистості, її психічних процесів [5].

Ми поділяємо позицію К.Дурай-Новакової, яка пропонує розглядати професійну готовність як складне структурне утворення особистості, що орієнтує на успішне виконання різних функцій, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та цінності професії; а також професійно-значущі якості, здібності, професійні знання, уміння, навички, певний досвід їхнього використання на практиці. Дослідниця наголошує, що професійна готовність має прямий зв'язок зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю [2].

У контексті нашого дослідження важливим є судження А.Мудрика щодо сутності поняття «готовність» до професійної діяльності. Науковець характеризує його як комплекс професійно-значущих якостей особистості, що включає здібності, темперамент і характеристику психічних процесів. Натомість, П.Рудик розглядає готовність як складне психологічне утворення особистості та акцентує увагу на *пізнавально-психічних процесах* (відображають найважливіші сторони конкретної діяльності), *емоційних компонентах* (можуть підсилювати або послаблювати активність людини), *вольових компонентах* (сприяють реалізації ефективних дій для досягнення мети та мотивів поведінки) [1].

Важливою складовою готовності до професійної діяльності є *особистісна готовність*, яку науковці трактують як комплексне психологічне утворення, що поєднує особистісні, функціональні й технологічні компоненти. Проте не менш значущою є *психологічна готовність* фахівця до діяльності. Зокрема науковці (К.Платонов, В.Сосновський, Л.Захарова та ін.) акцентують увагу на психологічній готовності до професійної діяльності та трактують її як психічний феномен, за допомогою якого можна пояснити психологічну стійкість діяльності людини. Натомість О.Краснорядцева наголошує, що психологічна готовність до діяльності проявляється у вигляді:

- 1) установок – як проєкцій минулого досвіду на теперішню ситуацію, шляхом її «накладання» на будь-які психічні явища і прояви;
- 2) мотиваційної готовності відносно «впорядкування» образу свого світу, що надає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить;
- 3) особистісної готовності до самореалізації через персоналізацію [4].

Зауважимо й на тому, що розглядаючи психологічну готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як структурне утворення, ми виокремлюємо деякі аспекти щодо формування її компонентів.

Сутність першого аспекту полягає у тому, що спеціально-організовані викладачем умови навчальної діяльності та взаємовідносини лише вибірково актуалізують окремі ситуації, які при систематичному повторенні поступово переходять у стійкі мотиваційні новоутворення. Сутнісний зміст другого аспекту передбачає, що мета, завдання, ідеали, професійно-етичні норми – пропонуються студенту в готовому вигляді, проте за задумом викладача поступово мають перетворитися у внутрішні його переконання. Відтак для повноцінного формування

мотиваційної сфери особистості обидва аспекти мають бути включені як обов'язкові складові.

Заслужують на особливу увагу й наукові положення про те, що психологічною основою готовності до професійної діяльності є професійна зрілість, яка розглядається як специфічне особистісне утворення, що відображає рівень професійного розвитку людини та виявляється у прагненні та здатності до самовизначення і самореалізації засобами суспільно-корисної діяльності у певній галузі виробництва матеріальних або духовних благ (тобто у певній професійній сфері). Так, показниками професійної зрілості як особистісного утворення є сформованість та інтегрованість її складових, а також здатність фахівця до вирішення актуальних завдань професійного розвитку і діяльності [6].

Як показало вивчення наукового фонду, у процесі формування психологічної готовності соціальних працівників до професійної діяльності можна виокремити такі компоненти:

- мотиваційно-професійний – передбачає позитивне ставлення до майбутньої професії, потребу у досягненні успіху у професійній діяльності;
- особистісно-психологічний – означає необхідність формування і розуміння власних психологічних якостей, яких вимагає професія;
- соціально-орієнтаційний – включає сформованість уяви студента щодо образу соціального працівника, його майбутньої діяльності;
- рефлексивно-оцінний – передбачає здатність соціального працівника до адекватного оцінювання, сприймання себе та інших людей.

Як свідчать результати наукових досліджень, механізм формування мотивації до професійної діяльності представляє собою сукупність закономірних зв'язків і відносин, що зумовлюють процес засвоєння соціальних норм, цінностей і правил поведінки, формують у фахівця специфічні ціннісні орієнтації та установки. Отже, позитивна взаємодія викладача і студента на основі єдності мети, усвідомлення відповідальності за результати навчання сприяють створенню певних умов для відповідності мотивів і цілей навчальної діяльності [8]. Виходячи з цього, цілеспрямована діяльність щодо формування мотивації студентів до професійної підготовки має бути провідною складовою процесу навчання, оскільки забезпечує усвідомлений характер постановки особистих цілей та сприяє оптимальному регулюванню власної навчально-пізнавальної діяльності.

Ми спираємося на положення, обґрунтовані науковцями про те, що розвиток *соціально-орієнтаційного компонента* психологічної готовності до професійної діяльності соціального працівника у ВНЗ являє собою процес формування майбутнього образу фахівця і стратегій майбутньої професійної діяльності, що виражається цілісним уявленням професійної кар'єри. Саме уявлення про майбутню кар'єру є тим динамічним утворенням, що відображає суб'єктивну модель професійного розвитку людини [1].

Додамо, що формування такого уявлення у свідомості майбутнього соціального працівника відбувається за двома основними формами. Перша передбачає проведення аудиторних занять за професійно-орієнтованими навчальними дисциплінами, оскільки під час вивчення дисциплін цього циклу майбутній соціальний працівник оволодіває знаннями, що сприяють створенню у нього цілісного «каркасу» майбутньої професії, а саме: історичні етапи становлення соціальної роботи в Україні та світі; цілі та завдання соціальної роботи; морально-етичні норми та цінності практичної соціальної роботи; особистісні якості, якими має володіти соціальний працівник; методи і технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів тощо [7].

Друга форма уявлень передбачає проведення практичних занять у вигляді тренінгів, дидактичних ігор, практичних ситуацій в аудиторіях; проходження практики в соціальних службах, установах і громадських організаціях, які виступають засобом формування у свідомості студента образу професії. При цьому практика є особливою формою навчальної діяльності як з боку викладачів, так і з боку студентів. Метою практики з боку викладача є надання студентам можливості зіставити теоретичні знання про наявні соціальні проблеми та методи й засоби їх практичного вирішення в умовах соціальних установ; вносити пропозиції власного бачення варіантів вирішення конкретних соціальних проблем з метою їх вдосконалення. Натомість метою практики з боку студентів є: оволодіння навичками оформлення відповідних службових документів; розробка конструктивного плану щодо вирішення конкретної соціальної проблеми; безпосередня участь як організатора-професіонала, у реалізації цього плану; оволодіння навичками ефективною комунікації під час роботи з клієнтом [7].

До того ж практико-орієнтовне навчання в реальних умовах сприяє розвитку професійно-важливих умінь і навичок, що можливо при суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента та базується на прийнятті, рівноправності позицій, поглядів як партнерів. Додамо, що така форма взаємодії викладача і студента допомагає формуванню ще й здатності до реалізації соціально-перцептивних умінь, а під час навчального процесу сприяє проявам довіри та поваги; створенню особливого емоційного середовища для комунікації, що проявляється у відвертості, природності прояву емоцій; розвитку здатності до того, щоб свідомо розуміти, активно використовувати та логічно передбачати багатоаспектність комунікативних засобів.

Аналіз наукових досліджень засвідчив наступне: психологи вважають, що формування *особистісного компонента психологічної готовності* майбутнього соціального працівника до професійної діяльності полягає у вирішенні протиріччя між об'єктивними та суб'єктивними факторами розвитку особистості, тобто, існує потреба у саморозвитку і самореалізації особистості, а водночас, є об'єктивна необхідність інтеграції в соціальне життя через взаємодію з іншими людьми, щоб відчувати себе повноправним і значущим суб'єктом соціуму [5]. Виходячи з цього, можна зробити висновок про те, що це протиріччя можна розв'язати лише за умови диференціації на суб'єктивному рівні індивідуальних, професійних і суспільних цінностей; оптимальних форм соціальної взаємодії; такого виду діяльності, який дозволить реалізувати особистісний потенціал. Отже, формування особистісного компонента психологічної готовності фахівців до професійної діяльності тісно пов'язане з формуванням рефлексивного компонента.

Як показало поглиблене вивчення даної тематики, рефлексія пов'язана з аналітичним мисленням, прагненням майбутнього соціального працівника до аналізу, осмислення досвіду своєї роботи, узагальнень, оцінки з позиції соціальної значущості. Така готовність (установка) соціального працівника на постійний «зворотний зв'язок» з клієнтом, уміння розуміти та оцінювати отриману інформацію з точки зору клієнта, оптимальний вибір адекватних способів вирішення соціально-психологічних ситуацій – важлива умова розвитку його професіоналізму [5].

На наш погляд, заслуговують на посилену увагу положення, обґрунтовані М.Демиденко про те, що для розвитку рефлексивних здібностей необхідно враховувати такі принципи:

1) *принцип повноти прояву рефлексії* – проявляється у трьох формах: рефлексія як цілісний акт; рефлексія як певна послідовність дій; рефлексія як специфічна дія, що включена в діяльність;

2) *принцип особливих умов прояву рефлексії* – передбачає, що актуалізація рефлексії відбувається лише при певних ситуаціях (проблемна, ситуація групової взаємодії) [6].

На підставі принципів виокремлюють методи формування рефлексії:

- групова дискусія – реалізується під час групового аналізу ситуації;
- сюжетно-рольова гра – розігруються ситуації, що мають проблемний характер і стосуються проблем, з якими найчастіше стикається соціальний працівник у своїй професійній діяльності;
- психодрама і соціодрама – відбуваються у формі монологів, зміни ролей, двійників, дзеркальних відображень, опису іншої людини [6].

Зважаючи на зазначені методи, можна констатувати, що вони сприяють формуванню системи соціально-життєвих цінностей і світогляду майбутнього фахівця; розвитку його професійно-важливих якостей, умінь для розуміння внутрішнього світу інших людей, тобто формуванню готовності.

Важливо й те, що Державний стандарт вищої освіти передбачає формування готовності у майбутніх фахівців до професійної діяльності на основі особистісно-орієнтованого підходу, що є особливо значущим.

Резюмуючи вищевикладене, узагальнимо, що готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є складним, структурно-цілісним новоутворенням особистості фахівця; одночасно і психічним станом, і якістю особистості, що забезпечує цілеспрямований розвиток для здійснення професійної діяльності; сукупністю особистісних, професійних, морально-етичних якостей, що визначають спроможність і забезпечують виконання професійних функцій; рушійною силою (у сукупності з мотивами) спрямованості майбутніх фахівців до діяльності; їхнього усвідомлення необхідності вирішення професійних завдань; показником якості та критерієм результативності професійної підготовки фахівця. Перспективи подальшого

розгляду вбачаємо у визначенні критеріїв, конкретизації показників та рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

1. Онуфрієва Л. А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності / Л. А. Онуфрієва // Зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 13. – С. 185-189.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 03.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М. : 1983. – 32 с.
3. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 356 с.
4. Слостенин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности / В. А. Слостенин // Научные труды МГПУ. – М. : Прометей, 1995. – 163 с.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Воронеж. – 2004. – С. 65-66.
6. Демиденко М. В. Психология універси: учебно-методическое пособие / М. В. Демиденко. – Самара : Самарский государственный педагогический университет. – 2004. – 102 с.
7. Краснорядцева О. М. Особливості професійного мислення в умовах психо-діагностичної діяльності / О. М. Краснорядцева. – Барнаул. – 1998. – С. 14-19.

Чубук Р. В. Формирование готовности будущего социального работника к профессиональной деятельности.

Цель статьи: проанализировать ведущие механизмы формирования готовности будущего социального работника к профессиональной деятельности, что выступает одним из компонентов успешности осуществления регуляции этой деятельности. Учитывая, что понятие «готовность» нельзя рассматривать отдельно от понятия «личность», в статье обосновывается целесообразность различать в содержании этого понятия: готовность к деятельности и готовность к саморазвитию, самоусовершенствованию.

Ключевые слова: личность, профессиональная деятельность, готовность, развитие, способность, формирование.

Chubuk R. V. The formation of readiness of prospective social workers for the professional activities.

The purpose of the article is to analyze the leading mechanisms of the formation of readiness of a prospective social worker for the professional activities, which is one of the components of a successful implementation of the regulation of these activities. It is pointed out that the concept of «readiness» cannot be considered apart from the concept of «person», as the essential contents of this concept are: a willingness to work and readiness for the self-development and self-improvement.

Key words: professional activities, availability, development of a personality, ability to form.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Богданець-Білоskalенко Наталія Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Боднар Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Бойчев Іван Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Бухнієва Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Вінжега Лариса Леонідівна – аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного педагогічного університету

Гаращенко Лариса Василівна – старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Глазкова Ірина Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету

Глушук Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального мовознавства, слов'янських мов та світової літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Грамастик Надія Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Демченко Ольга Миколаївна – аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Жорняк Богдана Євгеніївна – кандидат педагогічних наук Луцького педагогічного коледжу

Замашкіна Ольга Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Звєкова Вікторія Корніївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Іванова Дора Георгіївна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Кирилів Валерія Олегівна – кандидат педагогічних наук Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

- Кічук Надія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Коваленко Олександр Вікторович** – викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Кожухар Жанна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Кравець Світлана Григорівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії змісту професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
- Кравченко Юлія Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов факультету міжнародної економіки та менеджменту Київського національного економічного університету імені В.Гетьмана, член Національної спілки журналістів України
- Кудінова Ольга Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романських мов та перекладу Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Мазоха Інна Степанівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Маніта Вікторія Олександрівна** – аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Мельник Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)
- Мізюк Вікторія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Мустафа Олена Іванівна** – магістр педагогічної освіти, вчитель початкових класів ЗНЗ I – III ст. № 10 м. Ізмаїл I кваліфікаційної категорії
- Павлиш Тетяна Григорівна** – викладач Криворізького коледжу економіки та управління Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана»
- Пастир Іван Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Пенькова Світлана Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Пріма Дмитро Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, викладач Луцького коледжу рекреаційних технологій і права
- Пріма Раїса Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)

- Радкіна Валентина Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романських мов та перекладу Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Савченко Олександра Яківна** – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України
- Свєтїк Мар’яна Іванівна** – логопед вищої категорії, викладач Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Стасюк Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)
- Улятовська Євгенія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Фурдуй Світлана Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Цокур Ольга Степанівна** – доктор педагогічних наук, професор Одеського національного університету імені І.І. Мечникова
- Чиж Світлана Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу
- Чубук Руслан Валентинович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки Чорноморського державного університету імені Петра Могили

ЗМІСТ

<i>Богданець-Білокаленко Н.І.</i> Формування літературної компетентності студентів у процесі вивчення дисципліни «Дитяча література».....	3
<i>Боднар Н.М.</i> Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку.....	6
<i>Бойчев І.І.</i> Чинники професійної успішності майбутнього музиканта-педагога як виконавця.....	12
<i>Бухнісва О.А.</i> Діяльність аспірантури в напрямі підготовки здобувачів до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти.....	16
<i>Васильєва О.А.</i> Педагогічна кар'єра в контексті самореалізації викладача.....	21
<i>Вінжега Л.Л.</i> Адаптивне корекційно-розвивальне середовище як домінанта реалізації інклюзивного підходу до дітей з особливими освітніми потребами.....	27
<i>Гаращенко Л.В.</i> Модернізація змісту програмового супроводження навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки бакалаврів дошкільної освіти.....	33
<i>Глазкова І.Я.</i> Пізнавальний бар'єр як засіб активізації навчальної діяльності майбутніх учителів-філологів.....	39
<i>Глушук С.В.</i> Лінгводидактична модель навчання учнів 5-7 класів самостійної роботи з розвитку орфографічної компетентності.....	43
<i>Грамастик Н.В.</i> Формування екологічної компетентності – складової фахової підготовки вихователів дошкільних закладів освіти.....	48
<i>Демченко О.М.</i> Зарубіжний досвід у вдосконаленні вмінь майбутніх фахівців морського транспорту спілкуватися іноземною мовою.....	52
<i>Жорняк Б.Є.</i> Система роботи з музично обдарованими дітьми	57
<i>Замашкіна О.Д.</i> Соціалізація дітей-сиріт в умовах закладів інтернатного типу засобами соціально-педагогічної діяльності фахівця.....	62
<i>Звєкова В.К.</i> Шляхи формування у вищій школі здатності фахівця до організації дозвілля дітей з обмеженими можливостями.....	67
<i>Іванова Д.Г.</i> Сучасні тенденції розвитку полікультурної освіти у вищій школі України.....	71
<i>Кирилів В.О.</i> Структурна своєрідність професійної підготовки студентів у зарубіжних вишах.....	75
<i>Кічук Н.В.</i> Розвивальне середовище дошкільного закладу освіти як чинник продуктивної професійної діяльності логопеда.....	79
<i>Коваленко О.М.</i> Формування навичок працевлаштування студентів університетів як напрям розвитку британської іншомовної освіти	83
<i>Кожухар Ж.В.</i> Дидактичні умови формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики.....	88
<i>Кравець С.Г.</i> Удосконалення професійної майстерності педагога у контексті психопедагогіки.....	93

Кравченко Ю.О. Про інтерактивні методики викладання і вивчення іноземної мови.....	98
Кудінова О.І. Пареміологічний підхід до навчання латинської мови у вишах.....	101
Мазоха І.С. Психологічні особливості навчального стресу студентів.....	107
Маніта В.О. Інтерактивні підходи до організації вчителем проектної діяльності молодших школярів у позааудиторний час.....	114
Мельник І.М. Індивідуальний стиль учителя і педагогічна взаємодія: теоретичний аспект.....	115
Мізюк В.А., Коваленко О.В. Про один із підходів до комп'ютерного тестування навчальних досягнень студентів.....	120
Мустафа О.І. Саморефлексія навчальної діяльності першокласника як педагогічна проблема.....	126
Павлиш Т.Г. До проблеми професійної мобільності викладача коледжу.....	134
Пастир І.В. Розвивально-творчий потенціал експериментальної деформації.....	139
Пенькова С.Д. Мовленнєва культура майбутніх фахівців дошкільної освіти як основа професійної самореалізації.....	144
Пріма Д.А. Ділова гра як інноваційний метод навчання й правового розвитку майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.....	148
Пріма Р.М. Проектні технології активізації професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти.....	152
Радкіна В.Ф. Зміст самостійної роботи студента-філолога в контексті комунікативної компетенції.....	156
Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти.....	161
Светік М.І. Диференціальна діагностика дітей зі стертою формою дизартрії.....	168
Стасюк Л.П. Сухомлинський В.О. про доміанти виховання дітей дошкільного віку у сім'ї.....	172
Улятовська Є.А. Науковий статус понять «компетенція» і «компетентність» у системі вищої освіти.....	175
Фурдуй С.Б. Соціально-педагогічний супровід соціалізації студентів – вимушених переселенців.....	181
Цокур О.С. Підготовка сучасного учителя-європейця в системі університетського образования Франції.....	185
Чиж С.Г. Інтелектуальна гра як засіб мотивації старшокласників до вивчення англійської мови.....	190
Чубук Р.В. Формування готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності.....	194

CONTENT

Bogdanets-Biloskalenko N.I. Formation of literary competence of the students in the process of studying the course «Children’s literature».....	3
Bodnar N.N. Correctional work on the prevention of dysgraphia in junior schoolchildren.....	6
Boychev I.I. Factors of professional success of a future musician-teacher as a performer.....	12
Bukhnieva O.A. Postgraduate school activities in applicants’ training for innovation in higher educational institutions.....	16
Vasylieva O.A. Teaching Career in the Context of Teacher’s Self-realization.....	21
Vinzhega L.L. Adaptive Correctional Developing Environment as a Dominating Idea of Realization of Inclusive Approach to Children with Peculiar Educational Needs.....	27
Harashchenko L.V Modernization of the content of educational subjects program accompanying in the course of vocational training of pre-school education bachelors.....	33
Glazkova I.Ya. Cognitive barrier as means of activization of future teachers-philologists’ educational activity.....	39
Glushchuk S.V. A Linguo-didactic pattern of teaching independent work to pupils of 5 th -7 th forms in order to develop their spelling competence.....	43
Gramatyk N.V. Forming of ecological competence as an element of professional training of educators in preschool educational institutions.....	48
Demchenko O.N. Foreign experience in developing communicative skills in English of future maritime transport specialists.....	52
Zhorniak B.Eug. The System of Work with Musically Gifted Children.....	57
Zamashkina O.D. Socialization of children–orphans in boarding-school establishments by means of social-pedagogical activity of experts.....	62
Zvekova V.K. Ways of forming ability of specialist in higher institutes of learning to organize leisure time of children with with special needs.....	67
Ivanova D.G. The Modern Trends of Multicultural Education Development in Higher School of Ukraine.....	71
Kyryliwa V.O. Structural peculiarities of the professional training of students in foreign institutes of higher education.....	75
Kichuk N.V. The developing environment of a pre-school educational establishment as a factor of a productive professional activity of a speech therapist.....	79
Kovalenko O.M. Enhancing employability skills of university students: development trends of British foreign language education.....	83
Kozhukhar Zh.V. Didactic conditions of formation the scientific-cognitive competence of future teachers of Computer Science.....	88
Kravets S.H. Improvement of Teachers’ Professional Skills in the Context of Psycho-pedagogy.....	93
Kudinova O.I. Paremiological approach to teaching Latin in institutes of higher education.....	101

Mazoha I.S. Psychological peculiarities of the students' stress in the process of education.....	107
Manita V.O. Interactive approaches to teachers' organizing extracurricular project activities of junior schoolchildren.....	111
Melnyk I.M. The individual style of a teacher and pedagogical team-work: the theoretical aspect.....	115
Mizyuk V.A., Kovalenko A.V. About one of the approaches to computer-based assessment of students' academic performance.....	120
Mustafa O.I. Selfreflection of educational activity of a first-form pupil as a pedagogical problem.....	126
Pavlish T.G. The problem of professional mobility of a College teacher.....	134
Pastyr I.V. Developing and creative potencial of experimental deformation.....	139
Penkova S.D. Speech culture of future specialists of pre-school education as the basis of their professional self-realization.....	144
Prima D.A. Business game as an innovative method of teaching and development of legal thinking of the future head of an educational establishment.....	148
Prima R.M. Project technologies as the means to improve professional mobility of a future specialist of primary education.....	152
Radkina V. F. The content of independent work of a student-philologist in the context of the communicative competence.....	156
Savchenko O.Y. Competency Building Approach as a Resource for Innovative Development of School Education.....	161
Svetyk M.I. Differential diagnostics of obliterated form of ataxophemia (dysarthria).....	168
Stasuk L.P. Sukhomlynsky V.O. about dominants of upbringing pre-school children in a family.....	172
Ulyatovskaya E.A. Scientific status of the concept of «competence» and «competency» in the system of higher education.....	175
Furdui S.B. Social and pedagogical maintenance in the process of socialization of students – internally displaced persons.....	181
Tsokur O.S. Contemporary European Teacher's Training within the System of University Education in France.....	185
Chizh S.G. An intellectual game as a means of motivation for senior pupils to study English..	190
Chubuk R.V. The formation of readiness of prospective social workers for the professional activities.....	194

ДЛЯ НОТАТОК

Lined area for notes, consisting of multiple horizontal lines.

Науковий вісник Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

Педагогічні науки

Збірник наукових праць

Українською та російською мовами

*Зважаючи на свободу наукової творчості,
редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.
Відповідальність за достовірність матеріалів, фактів несуть автори публікацій.
Редакційна колегія має право редагувати та скорочувати текст.
У разі передруку посилання на «Науковий вісник Ізмаїльського державного
гуманітарного університету» обов'язкове.*

ЗОВНІШНІ РЕЦЕНЗЕНТИ

***Голобородько Є.П.** – член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф., КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради;
Гуменникова Т.Р. – д. пед. н., проф., Придунайська філія Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад “Міжрегіональна Академія управління персоналом”» у м. Ізмаїл;
Гнезділова К.М. – к. пед. н., доц., Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.*

Упорядник: *Щетиніна С.В.*
Верстка і дизайн: *Градинар Г.І.*

Матеріали збірника розміщено на офіційному сайті ІДГУ за адресою: <http://idgu.edu.ua>

Підписано до друку 24. 12. 2015. Формат 60x90/8.
Ум. друк. арк. 24,4. Обл.-вид. арк. 25,5. Тираж 300 прим. Зам. № 386.

*Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12, каб. 208
Тел.: (04841) 4-82-42
E-mail: rvvidgu@ukr.net