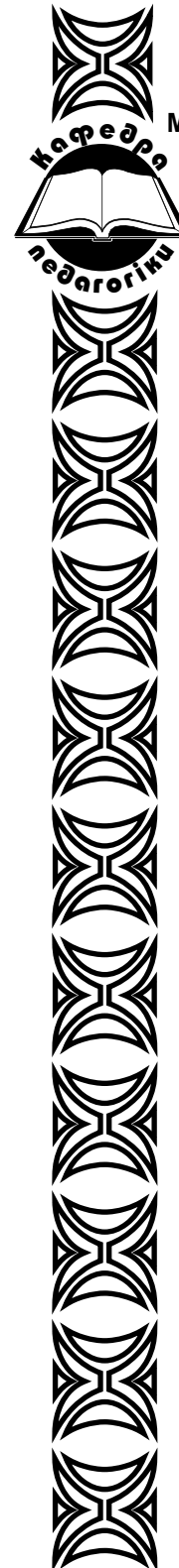


**ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Спецвипуск 6 Частина I



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ  
Слов'янський державний педагогічний університет

## **ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Збірник наукових праць  
(Спецвипуск 6)  
Частина I

Слов'янськ - 2012

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ**  
**СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Г У М А Н І З А Ц І Я**  
**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Збірник наукових праць**

*( Спецвипуск 6 )*

**Частина I**

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077-1827  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г. 94

**Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Спецвип. 6. – Ч. 1. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 266 с.

**Редакційна колегія:**

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)  
**Борисов В.В.** – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)  
**Євтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор  
**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор  
**Бадер В.І.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук професор  
**Гриньова В.М.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Григоренко В.Г.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Омельченко С.О.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, професор  
**Панасенко Е.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

**(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).**

**Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов'янського державного педагогічного університету  
(протокол № 8 від 05.04.2012 р.)

ISSN 2077-1827  
© Кафедра педагогіки СДПУ

**ВИЩА ШКОЛА****Гончар О.**

*к.ф.н., д.п.н., професор, зав. кафедри іноземних мов Харківської державної академії дизайну і мистецтв*

УДК 378.147

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

*Проаналізовано низку сучасних технологій, спрямованих на формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців. Відбиті напрями творчого застосування прогресивних теоретичних ідей реалізації педагогічної взаємодії викладачів і студентів на заняттях іноземної мови. Схарактеризовано певні особливості та практичні здобутки їх реалізації на практиці вищої школи задля уникнення прорахунків та недоліків у сучасних умовах розбудови системи вищої освіти України. Проаналізовано зміст дефініції «педагогічна взаємодія в навчальному процесі» у співвідношенні із поняттям «педагогічна технологія».*

***Ключові слова:** іноземна мова, педагогічна взаємодія, соціокультурна компетенція, партнери, міжособистісні відносини, технологія, гуманізація.*

**Гончар О.**

*к.ф.н., д.п.н., професор, зав. кафедри іноземних мов Харківської державної академії дизайну і мистецтв*

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

*Проанализирован ряд современных технологий, направленных на формирование социкультурной компетенции будущих специалистов. Отражены направления творческого применения прогрессивных теоретических идей реализации педагогического взаимодействия преподавателей и студентов на занятиях по иностранному языку. Охарактеризованы определенные особенности и практические достижения их реализации на практике высшей школы с целью недопущения просчетов и недостатков в современных условиях развития системы высшего образования Украины. Проанализировано содержание дефиниции "педагогическое взаимодействие в учебном процессе" в соотношении с понятием «педагогическая технология».*

***Ключевые слова:** иностранный язык, педагогическое взаимодействие, социкультурная компетенция, партнеры, межличностные отношения, технология, гуманизация.*

**Гончар О.**

*к.ф.н., д.п.н., професор, зав. кафедри іноземних мов Харківської державної академії дизайну і мистецтв*

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

*Humanistic essence of pedagogical mutual relations idea of is exposed and the row of modern technologies is analyzed. The directions of creative application of progressive theoretical ideas of realization of pedagogical mutual relations of teachers and students are reflected. The certain features and practical achievements of their realization in higher school practice are described in order not to allow miscalculations and defects in development of the higher education system of Ukraine. The substance of definition "pedagogical co-operation in an educational process" in correlation with a concept "pedagogical technology" is analyzed.*

**Keywords:** *foreign language, pedagogical mutual relations, sociocultural competence, partners, interpersonal relationships, technology, humanization.*

**Постановка проблеми.** Процес інтеграції вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору у відповідності з Болонською декларацією обумовлює взаємодію учасників навчального процесу, що базується на спільній їх діяльності як рівноправних партнерів. Визначення перспективного розвитку вищого навчального закладу неможливо без розробки нової освітньої концепції, нових технологій, що посилює значущість проблеми взаємодії педагога та студентів, їх повноцінної комунікації, тому що саме педагогічна взаємодія, як універсальна характеристика педагогічного процесу, відображує цілепокладання у відношеннях між людьми. Водночас комунікація не може вважатися повноцінною без фонових знань учасників комунікативного акту про їх рідні країни, традиції та звичаї.

В умовах зростаючої потреби в готовності майбутнього фахівця включатися в спільну діяльність та співтворчість актуальність проблеми визначається, по-перше, необхідністю формування в студентів культури міжкультурних відносин, що виявляються в процесі взаємодії з іншими людьми. По-друге, взаємодія організує особистісний простір людини. Успіх навчальної діяльності залежить від характеру взаємодії її агентів, форм вираження та задоволення їх потреб і бажань, використання індивідуальних природних здібностей і можливостей, орієнтуванням індивіду на розвиток його особистості, а тому є неможливим без активності всіх її учасників. По-третє, поняття "педагогічна взаємодія" відбиває реальність передачі досвіду поколінь і вказує на наявність в історико-культурній реальності усвідомленої діяльності, спрямованої на становлення і розвиток іншої особистості, генезис суб'єктності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проведений науковий пошук свідчить про те, що специфіка формування соціокультурної компетенції на заняттях іноземної мови розглядалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (В.В. Сафонова, П.В. Сисоев, М. Вуган, М. Fleming, С. Kramersch). У другій половині ХХ століття проблема взаємодії викладачів і студентів продуктивно розроблялася в науці в різних аспектах: як педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, І. Зимня, С. Кондратьєва та інші); як істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін); як діяльність, спрямована на розвиток того, хто навчається, становлення його особистісної позиції, підтримку проявів його самостійності (О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін); як сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інші); як інтеракція, тобто навчання в малих групах («cooperative learning») Р. Славін («Навчання в команді»), Д. Джонсон і Р. Джонсон («Учимося разом»), Шл. Шаран («Групові дослідження»), а також Ел. Аронсон, Спенсер Каган та інші; як організація навчального співробітництва у колективних, кооперативних, групових формах роботи (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Х. Лійметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон).

Стосовно терміна «педагогічна технологія», зазначмо, що в сучасній науковій літературі на нього існує багато різних поглядів. Зокрема, Г. Селевко подає дев'ять різних визначень цього терміна. Аналіз цієї класифікації, підвів до висновку, що найбільш слушною є така інтерпретація, яка стосується не лише механічних процесів взаємодії людей та навколишнього середовища, але й охоплює сферу суто людських відносин, тобто характеризує «педагогічну технологію» як «сучасний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодією, що ставлять своїм завданням оптимізацію форм навчання і виховання» [6]. Якщо таке тлумачення перенести в площину взаємодії учасників навчального процесу, то в такому разі слід погодитися із думкою Б. Кобзаря, який під педагогічною технологією розуміє «сукупність засобів й прийомів, форм взаємодії викладача й учня, що забезпечує ефективність функціонування педагогічної системи й досягнення поставленої педагогічної мети» [1, с. 49].

Отже, питання про специфіку розвитку базової професійної освіти ми розглядаємо як питання про співвідношення традиційної парадигми навчання та інноваційних технологій. Нам вважається, тут доцільно дотримуватися виваженого раціонального розуміння цієї взаємозалежності. У разі, коли перероблена традиція стає неминучою основою для нововведень, у майбутньому зникає конфлікт між традицією та нововведенням.

**Мета** – визначення новітніх зарубіжних навчальних технологій і розкриття сутності, змісту і механізмів реалізації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в світовому освітньому просторі другої половини ХХ століття; характеристика особливостей розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі під впливом бурхливих суспільно-політичних подій.

**Основні результати даного дослідження.** Останні роки ХХ ст. – поч. ХХІ століття виокремлюється чіткою тенденцією загального «олюднення» процесу освіти, зміни парадигм, концепцій та підходів до ідеї педагогічної взаємодії. Провідною сучасною педагогічною технологією, в основі якої закладена суб'єкт-суб'єктна взаємодія є *інтерактивне навчання*. На нашу думку, інтерактивне навчання слід розглядати як інтерактивний варіант організації педагогічної взаємодії в навчальному процесі (що передбачає застосування методу занурення в спілкування, який був запропонований М. Щетиніним). Виходячи з цього можна схарактеризувати такі особливості:

- процес навчання відбувається в груповій спільній діяльності, де група розглядається як суспільство в мініатюрі, тобто навички спільної роботи та міжособистісного спілкування, отримані у ході навчання, студент у подальшому зможе використовувати у реальній професійній діяльності (тобто вирішуються три завдання: пізнавальне, комунікативно-розвивальне, соціально-орієнтовне завдання).

- важливість навчитися виявляти позитивні та негативні зразки взаємодії (за Г. Цукерман - цьому пропонує навіть приділити певний час), тобто навичкам попередження виникнення конфліктів, не перенесення робочого конфлікту на міжособистісні стосунки на поза площини ділового спілкування (аудиторією), демонстрації переваг та результативності роботи згуртованої групи («важливість усвідомлення не змістових помилок, а саме ходу взаємодії, тобто апелювання до людських якостей-доброзичливості, толерантності, чемності та ін.);

- дотримання діалогічних форм взаємодії, безперервного діалогу;
- вирішення нестандартної постановки проблеми у ході внутрішньо групової співпраці;

- зникнення більш вираженої у навчальній взаємодії асиметричності позицій викладача і студента, ніж у ході виховної; викладач постає ініціатором вирішення навчальних завдань, та координатором процесу спілкування, інтерпретатором досягнення групової мети (результату).

Провідною ідеєю багато чисельних міжнародних документів, які з'явилися за період 1970-1990-х років, є принцип гуманізації освіти, що вимагає організації навчальної діяльності, заснованої на взаєморозумінні, суб'єкт - суб'єктних відносинах викладача та студентів, педагогіці співробітництва. Зокрема, з 1980-х в школах Великої Британії, США

з'явилося та активно впроваджується такі напрями, як «кооперативне» навчання у малих групах, навчання у командах (навчання у співробітництві) [2, 3, 6, 8].

Навчання у малих групах (від двох до п'яти членів) використовувалося ще на початку ХХ ст. в Західній Німеччині, Нідерландах, в Великій Британії, Австралії, Японії, та ін. Воно є важливим елементом прагматичного підходу до освіти у філософії Дж. Д'юї (1970), його проектного методу.

Але детально цей напрямок був розроблений та описаний тільки в 80-ті роки ХХ століття трьома групами американських педагогів-науковців: з університету Мінесота - Роджером Джонсон та Девід Джонсон («Learning Together» - «Вчимося разом»), групою новаторів Еліота Аронсона з Каліфорнії («Jigsaw» - «Ажурна пила»), з університету Джона Хопкінса - Р. Славін («Team Learning» – «Навчання у команді» та «Jigsaw -2» - «Ажурна пила-2»); дослідницька діяльність тих, хто навчається у групах, стала доробкою команди Шломо Шарана з Ізраїльського Університету у Тель-Авіві.

Виділяють такі 5 головних елементів «кооперативного» навчання:

1) позитивна взаємозалежність («потонемо або виплавимо разом», взаємодіяти разом, робити активно, радіти загальному успіху);

2) Взаємодія «обличчя до обличчя» (сприяти успіху один одного, підтримувати та допомагати);

3) Особиста та групова відповідальність («неробству – ні!»);

4) Міжособистісні стосунки (активне спілкування в групі, з викладачем, формування навичок участі у дискусії, прийняття рішення, урегулювання конфліктів, довіри);

5) Групове підведення результатів сумісної роботи (обговорення поведінки, моніторинг успіху кожного члену команди, оцінка носить соціо-академічний характер).

Педагог або направляє або консулює групу, останній час може приділити індивідуальному підходу до кожного свого студента. На думку вчених - авторів цього методу, викладач повинен більш акцентувати увагу на питаннях комплектації груп, тобто на розподілі студентів з урахуванням їх особистості та психологічних особливостей, рівня знань та ін., а також розробці завдань для кожної з груп та організація мотивації діяльності.

Доктор Спенсер Каган (Spencer Kagan) [4] розробив низку методів діяльності на занятті (Class Activities), які сприяють отриманню найбільших результатів від роботи у команді: «Think-pair-share» - триада «Подумай сам - обсуди з партнером – обміняйся з іншою командою»; «Three-step interview» - Треступінчаста співбесіда»; «Round Robin Brainstorming» - «Кругова мозкова атака», метод генерації ідей шляхом колективного обговорення проблем при повній свободі висунення



варіантів рішення; «Three-minute review» - «Трихвилинний перегляд»; «Team Pair Solo» - «В команді - у парі – на одинці»; «Circle the sage» - «Оточи мудреця»; «Partners» - «Партнери» та ін.

Водночас, не слід повністю ототожнювати навчання в групах із навчанням у співробітництві. Слід виділити три принципових відмінності між ними. А саме, навчання у співробітництві властиві:

1. Залежність від єдиної усвідомленої цілі, яку студенти можуть досягти тільки завдяки поєднанню зусиль;

2. Залежність від форми нагороди. Кожен, хто навчається, отримує однакову, частіше, усереднену (медіативну) оцінку академічних знань і здобутків усіх членів разом.

3. Залежність від інформаційних джерел, так як член групи володіє тільки часткою загальної інформації, котра необхідна для його внеску для прийняття фінального командного рішення.

Отже, «кооперативна» форма навчання сприяє підвищенню успішності навчання за рахунок того, що студенти не конкурують між собою, а, навпаки, підтримують один одного. Так, навіть слабкий студент починає почувати себе більш упевнено та отримувати задоволення від результатів свого навчання.

*Ситуативний метод («Case Study»* – який українські педагоги часто називають «кейсовим») [1] було започатковано у Гарвардській Школі Бізнесу. Його засновники, відзначаючи дефініцію цього терміну, підкреслюють, що викладач і студент для рішення конкретного професійного (учбового) завдання (реальні «кейси»-ситуації) постійно взаємодіють, обираючи вмотивовані форми поведінки та аргументи, які диктує саме життя. Увага фокусується на процесі вироблення професійних навичок і вмінь, надбанні знань, а не на їх засвоєнні, як при традиційному авторитарному навчанні. Очевидною перевагою методу уявляється розвиток у студентів системи цінностей і набуття професійних конкурентоспроможних позицій, які виникають у процесі творчого, емоційного обговорення та вирішення змодельованої реальної проблеми. Викладач синтезує виконання декількох функцій: комунікативної, навчальної, організуючої, виховної та дослідницької.

*Стратегія «Візуального мислення» («Visual Thinking»)* виникла наприкінці 1970 р. у Гарварді [7]. Засновником стратегії прийнято вважати психолога-когнітивіста Абігайл Хаузен (Abigail Hausen), яка вперше обґрунтувала її у своїй дисертації “The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development”.

Пізніше її було підтримано та доопрацьовано такими психологами-науковцями, як Дж. Брунер, Р. Арухейм, та Л. Виготні (Jerome Bruner, Rudolf Aruheim, Lev Vygotny).

В основу названої стратегії покладено процес сумісного сприймання викладачем і студентами творів мистецтва, під час якого мають місце різні колективні дискусії, учасниками яких виступають студенти та викладачі як рівноправні партнери. Візуалізація навчального матеріалу дозволяє всім учасникам відчувати важливість своєї думки, що нівелює відчуття страху використання для цього іноземної мови. Результат такої взаємодії учасників навчального процесу – розвиток у студентів візуального мислення, навичок співробітництва у команді, упевненості влучно формулювати думку та приймати спільне рішення. Примітно, що візуалізація матеріалу дає позитивні результати для студентів-візуалів при вивченні граматики, що подається у вигляді таблиць і схем. Цю стратегію вперше було апробовано в 1991 р. в США, а згодом вона стала предметом активних дискусій на педагогічних сайтах США, країн центральної Азії та держав Східної Європи, зокрема Росії та Польщі.

Активно входить у навчальну практику «проектний метод» (“Project Work”) [5], який передбачає роботу студента над певним завданням, виконання якого потребує самостійної роботи з різноманітними інформативними джерелами, бібліотечними фондами, матеріалами архівів, музеїв, тощо. У такий спосіб студенти набувають, насамперед, навичок роботи щодо добору та швидкого опрацювання іншомовної інформації.

З появою комп’ютерів практично в кожному навчальному закладі, а також вдома, період кінця ХХ століття ознаменувався розквітом новітніх web-технологій, що уможливило індивідуалізацію навчання. Так, одним із таких прикладів стала поява *методу консультативного навчання*, який було засновано російським педагогом-вченим Л. Шуткіним [9]. В його основі лежить метод алгоритмічної дискусії. Тут передбачається домашня або самостійна робота студента з гіпертекстовим Web-курсом лекцій, який надано в системі Інтернет із наступним обговоренням її змісту з викладачем в аудиторному режимі. Студент у процесі опрацювання Internet-лекції поділяє її на логічні розділи, підрозділи, навіть абзаци, знаходить ключові слова та формулює питання. Такі нотатки, розміщені на полях тексту лекції, з часом перетворюються на «змістові дерева», які складені за думкою кожного із студентів. Упродовж заняття викладач обговорює існуючі у студентів варіанти, надає свій коментар і заслуховує хід думок студентів. Перевага методу – у скороченні часу, відведеного на контроль знань, а також у використанні вільних хвилин для більш детальнішого розгляду ключових питань навчальної теми.

В процесі роботи над темою студент відчуває себе рівноправним учасником дискусії, усвідомлює вагомість і важливість знань, які було набуто завдяки логічному осмисленню змістових «мостиків» (посилань) у

заданому обсязі інформації. Таку технологію доцільно використовувати як елемент дистанційного навчання.

На думку Л. Шуткіна, мислення в такий спосіб було придумано ще у Стародавньому Єгипті. В ті часи жриці за допомогою алгоритмів і таблиць вели облік майна, зокрема зерна. Іншу паралель, яку наводить новатор, пов'язано з ім'ям Ейлера. Вчений, вирішивши задачу про вибір ефективного шляху пересування по мостах Кенігсбергу у XVIII в., тим самим започаткував графічне або векторне мислення.

Модульний метод опису інформації виник у 60-х роках дякуючи зусиллям видатного американського вченого У. Гренадеру, зокрема, його дослідженням об'єктів, які мають безліч зв'язків – початків і кінців (входів і виходів) і таке інше. Така модульна теорія є елементом загальної формальної математичної системи, яку можливо представити у вигляді алгоритмів, схем та таблиць.

**Висновки.** Практичне впровадження наявних зарубіжних методик у систему вищої освіти України, перш за все, потребує опрацювання та адаптування до національних потреб. Використання лінгвокраїнознавчої інформації на заняттях із іноземної мови сприяє більш свідомому та вмотивованому засвоєнню матеріалу, усвідомленню цінності іноземної мови як інструменту для розширення загального та професійного кругозору.

### *Література*

1. Case Study Introduction to Case Study by Winston Tellis. The Qualitative Report, Volume 3, Number 2, July, 1997. – Режим доступу: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
2. Howard Community College's Teaching Resources. "Ideas on Cooperative Learning and the use of Small Groups." [Online] 15 October 2001. - Режим доступу <http://www.howardcc.edu/profdev/resources/learning/groups1.htm>.
3. Johnson David and Roger. "An Overview of Cooperative Learning." [Online] 15 October 2001. – Режим доступу: <http://www.clcrc.com/pages/overviewpaper.html>.
4. Kagan, Spencer. Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994. - Режим доступу: <http://www.kaganonline.com/>
5. Project Work, Ministry of Education, Singapore: Programmes. Режим доступу: [www.moe.gov.sg/education/programmes/project-work/](http://www.moe.gov.sg/education/programmes/project-work/)
6. Richard M. Felder. Cooperative Learning in Technical courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. – Режим доступу: <http://www.4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/RMF.html>
7. Visual Understanding in Education: Visual Thinking Strategies. - Режим доступу: [www.vue.org](http://www.vue.org)
8. What are cooperative and collaborative learning? - Режим доступу: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>
9. Комаров С. Появилась технология консультативного обучения. - Режим доступу: [www.inauka.ru](http://www.inauka.ru)

---

**Брюханова Н.**

*професор кафедри педагогіки та методики професійного навчання  
Української інженерно-педагогічної академії*

УДК 378.1:62:37

### **МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

*В публікації запропоновано модель професійної педагогічної компетентності інженера-педагога, розроблену на засадах системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів.*

**Ключові слова.** *Компетентний інженер-педагог; модель професійної педагогічної компетентності; професійна спрямованість; професійні знання, уміння й навички; професійно важливі здібності та якості; системна інтеграція діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів.*

**Брюханова Н.**

*професор кафедры педагогики и методики профессионального обучения  
Украинской инженерно-педагогической академии*

### **МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

*В публикации приведена модель профессиональной педагогической компетентности инженера-педагога, разработанная на основе системной интеграции деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов.*

**Ключевые слова.** *Компетентный инженер-педагог, модель профессиональной педагогической компетентности; профессиональная направленность; профессиональные знания, умения и навыки; профессионально важные способности и качества; системная интеграция деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов.*

**Bryukhanova N.**

*Professor of the Ukrainian engineering-pedagogical academy*

### **THE MODEL OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF ENGINEER-TEACHER**

*The model of professional pedagogical competence of engineer-teacher on the basis of the system integration of activity-based, personality-oriented and competence approaches have been worked out.*

**Keywords.** *The competent engineer-teacher, model of professional pedagogical competence; a professional orientation; professional knowledge,*

*abilities, skills; professionally important qualities; system integration of activity-based, personality-oriented and competence approaches.*

**Постановка проблеми.** Орієнтування України на світовий ринок праці вносить суттєві зміни у цільові орієнтири вищої освіти, які значно розширюються до необхідності формування особистості, спрямованої на ґрунтовне, доцільне, креативне вирішення професійних завдань, яка може виконувати посадові обов'язки у мінливих умовах організації праці, прагне до самовдосконалення і професійного зростання. Очевидно, виникла потреба у створенні умов для прояву індивідуальності людини, становлення унікального стилю її життєдіяльності, формування у майбутнього фахівця умінь самостійно визначати способи здійснення професійної діяльності, що є ознакою його компетентності.

Проектування системи підготовки компетентного інженера-педагога вимагає таких методологічних підходів, які б забезпечували підвищення якості освіти, удосконалення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу.

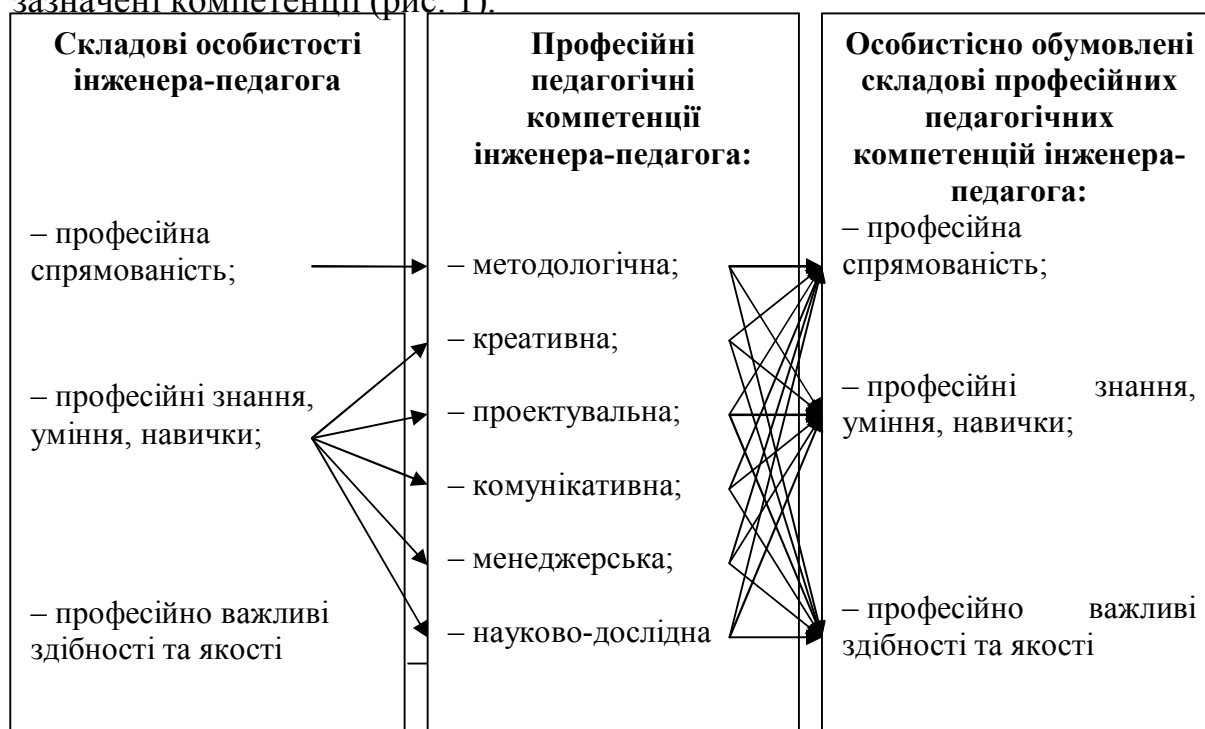
**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження наукового розв'язання проблеми проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів показало, що дослідники, переважно зосереджуючи увагу на тому чи іншому підході (системному, діяльнісному, компетентнісному тощо), відповідним чином визначають та впорядковують складові проекту, підготовка за яким забезпечує окремі вимоги до фахівців, але це не вирішує комплексно проблему, яка постала перед вітчизняною системою інженерно-педагогічної освіти у контексті приєднання України до Болонського процесу. У цих проектах зміст підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей розроблено переважно на основі функціональних елементів їхньої професійної педагогічної діяльності (В. Безрукова, Н. Глуханюк, Е. Зеєр, Г. Карпова, О. Коваленко, В. Косирев та ін.), в наслідок чого визначені знання, уміння й навички утворюють слабкий зв'язок із професійною спрямованістю та якостями цих працівників.

Отже, актуальними є розробка комплексного підходу до проектування системи педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів як компетентних викладацьких кадрів для професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації [1-3], а також єдина реалізація цього підходу у процесі моделювання як професійної педагогічної компетентності інженерів-педагогів, так і відповідної системи їхньої підготовки.

**Формулювання цілей статті.** Цілями статті є розробка моделі професійної педагогічної компетентності інженера-педагога на засадах

системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів.

**Виклад основного матеріалу.** Розробка моделі професійної педагогічної компетентності інженера-педагога здійснюється нами на засадах системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів шляхом розкриття у взаємозв'язку її функціональних та структурних елементів. Це означає, що кожен функціональний елемент, якими є методологічна, креативна, проектувальна, комунікативна, менеджерська та науково-дослідна компетенції інженера-педагога, має бути розкрито через структурні елементи, як то: професійна спрямованість, професійні знання, уміння, навички та професійно важливі якості й здібності, і навпаки, кожен структурний елемент особистості інженера-педагога повинен уособлювати зазначені компетенції (рис. 1).



**Рис. 1. Взаємозв'язок функціональних і структурних елементів професійної педагогічної компетентності інженера-педагога**

Професійні педагогічні компетенції інженера-педагога набувають такого змісту:

– методологічна – прояв інтересу до історії, сучасності й перспектив розвитку педагогічної науки, усвідомлення її сутності й ролі у розвитку суспільства, значення і напрямків здійснення власної педагогічної діяльності у професійно-технічних та вищих навчальних закладах, вимог і наслідків їх дотримання (ігнорування), потреб інженера-педагога і тих, підготовку кого він здійснює, наявність міцної мотивації щодо вивчення методологічної

основи педагогічної діяльності та цілеспрямованого її застосування; знання структури, логіки організації науково-педагогічного дослідження, загальних і специфічних закономірностей, принципів, цілей, змісту, методів, форм та засобів педагогічної діяльності у середніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах; уміння застосовувати системний, діяльнісний та інші підходи з метою аналізу освітніх та педагогічних процесів, явищ, ситуацій, здійснювати порівняння механізму організації та здійснення навчально-виховного процесу (теоретичної й практичної складових) у середніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах з питань змісту, принципів, цілей, методів, форм і засобів; здатність до забезпечення умов ефективної співпраці в учнівському та педагогічному колективах; якості – стійке спонукання до педагогічної діяльності та покращення умов і результатів труда, розуміння соціальної значущості педагогічної професії, любов до учнів, педагогічний оптимізм, професійна активність, прагнення до удосконалення в професійному та особистісному плані, моральність, інтелігентність, гуманність, толерантність, відповідальність, цілеспрямованість, сумління, правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість, чуйність, педагогічний такт, доброзичливість, принциповість, аналітичність мислення, ґрунтовність, педагогічний кругозір, вимогливість, педагогічна спостережливість, педагогічна уява, зібраність;

– креативна – прояв інтересу до творчого компоненту педагогічної діяльності, усвідомлення сутності й ролі, напрямків і змісту креативної діяльності педагогів професійно-технічних та вищих навчальних закладів, наявність міцної мотивації стосовно підготовки, здійснення й перевірки результатів креативної діяльності педагога по відношенню до технічних та педагогічних об'єктів його діяльності; знання способів застосування розумових операцій, які становлять основи інженерно-педагогічної творчості, призначення, особливостей організації та функціонування технічних і педагогічних об'єктів, механізму їхнього удосконалення та оформлення авторських прав на винахід; уміння аналізувати технічні та педагогічні об'єкти з приводу доцільності й ефективності застосування, виявляти недоліки, пропонувати нові, нестандартні підходи щодо їхнього усунення, обґрунтовувати й захищати новий продукт; здатність до створення нових цінностей в інженерно-педагогічній галузі, здійснення творчого пошуку, обґрунтування нестандартних рішень; якості – креативність інженерно-педагогічного мислення й діяльності, рухова, образна й словесно-логічна пам'ять, інженерно-педагогічна ерудиція, стійкість до тривалого розумового навантаження, прагнення до «красивих» рішень дослідницьких задач, працьовитість, акуратність в представленні та оформленні результатів досліджень;

– проектувальна – прояв інтересу до педагогічного проектування, усвідомлення його сутності й ролі стосовно здійснення навчально-виховного процесу у професійно-технічних та вищих навчальних закладах, типовості дидактичного та виховного проектування, а також механізму проектувальної діяльності на різних рівнях підготовки, наявність міцної мотивації щодо якісної підготовки, здійснення та перевірки результатів педагогічного проектування, підвищення його ефективності та рівня власного професіоналізму проектувальника; знання рівнів та етапів здійснення педагогічного проектування у контексті роботи професійно-технічних та вищих навчальних закладів, його структурних елементів та способів взаємозв'язку; уміння аналізувати умови праці та вимоги до підготовки фахівців певного профілю, розробляти цілі, конструювати зміст, вибирати технології здійснення навчально-виховного процесу на глобальних та етапних рівнях у професійно-технічних та вищих навчальних закладах, здійснювати перевірку та доопрацювання проекту; здатність до педагогічного прогнозування, педагогічного моделювання, педагогічного конструювання й педагогічного планування, як складових педагогічної проектувальної діяльності; якості – цілеспрямованість, інженерно-педагогічна ерудиція, аналітичність, критичність й логічність мислення, рухова, образна й словесно-логічна пам'ять, розвинена уява, передбачення результатів своєї роботи, акуратність, відповідальність, працьовитість;

– комунікативна – прояв інтересу до педагогічних комунікацій, стилів педагогічного спілкування, саморегуляції емоційного стану, бажання пізнати причини конфліктних ситуацій та оволодіти способами їхнього вирішення, усвідомлення сутності й ролі, змісту і засобів комунікативної діяльності педагогів професійно-технічних та вищих навчальних закладів, наявність міцної мотивації стосовно підготовки, здійснення й перевірки ефективної комунікативної діяльності; знання професійної термінології викладачів технічних дисциплін, способів побудови усних та письмових навчально-технічних і педагогічних текстів, стилів педагогічного спілкування, видів та особливостей застосування вербальних та невербальних засобів спілкування, вимог до зовнішнього вигляду педагога, способів організації та вимог щодо здійснення педагогічного спілкування, ознак і стадій протікання конфлікту між викладачем та учнем; уміння розробляти усні та письмові навчально-технічні та педагогічні тексти, розробляти й реалізовувати модель педагогічного спілкування, встановлювати контакт з навчальною групою, розв'язувати конфліктні ситуації, здійснювати самоаналіз комунікативної діяльності та її корекцію; здатність до тривалого фізичного навантаження, емоційного та нервового напруження, розподілу уваги, здійснення саморегуляції емоційним станом, демонструвати свої вміння за допомогою



мовлення, міміки, практичного показу тощо; якості – екстравертивність, артистизм, пластичність, зовнішня привабливість, привітність, почуття гумору, мудрість, зібраність, організованість, спостережливість, емоційна стійкість, швидкість реакції, доброзичливість, педагогічний такт, комунікабельність, демократичність у спілкуванні, ініціативність, самовладання, справедливість, розподіл уваги, рівновага, витримка, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, емпатія, перцептивність, вимогливість, відповідальність, гнучкість поведінки, експресивність, культура мови, акуратність, просторова уява, гуманізм, чуйність, професійна енергійність;

– менеджерська – прояв інтересу до менеджерського компоненту педагогічної діяльності, усвідомлення сутності й ролі, напрямків і змісту менеджерської діяльності педагогів професійно-технічних та вищих навчальних закладів, наявність міцної мотивації стосовно підготовки, здійснення й перевірки менеджерської діяльності педагога; знання основних факторів, що зумовлюють розвиток педагогічного менеджменту, видів та сутності функцій, методів педагогічного менеджменту, основ управлінської культури педагога; уміння здійснювати аналіз основних функцій педагогічного менеджменту, характеризувати стилі керівництва, розробляти проекти і програми функціонування підрозділів професійно-технічних та вищих I-II рівнів акредитації навчальних закладів, обґрунтовувати та приймати управлінські рішення, реалізовувати на практиці різні види ділових комунікацій, аналізувати процес управління педагогічним колективом; здатність до створення учнівського та педагогічного колективів, роботи з ними, забезпечення умов роботи кожного члена цих колективів, саморозвитку управлінської культури педагога; якості – демократичність в управлінні, організованість, цілеспрямованість, відповідальність, бачення пріоритетів, почуття гумору, мудрість, зібраність, спостережливість, емоційна стійкість, швидкість реакції, комунікабельність, культура мови, ініціативність, самовладання, справедливість, розподіл уваги, витримка, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, перцептивність, вимогливість, гнучкість поведінки, акуратність, просторова уява;

– науково-дослідна – прояв інтересу до науково-дослідного компоненту педагогічної діяльності, усвідомлення сутності й ролі, напрямків і змісту цієї діяльності педагогів у закладах різного освітнього рівня, наявність міцної мотивації стосовно підготовки, здійснення й перевірки науково-дослідної діяльності педагога; знання педагогічної проблематики і механізму наукового дослідження, особливостей підготовки та проведення педагогічних досліджень, впровадження розроблених рекомендацій та методик; уміння виявляти протиріччя в сфері

професійної освіти, формулювати педагогічну проблему та розробляти категоріальний апарат дослідження, ставити та проводити експеримент, обробляти результати, впроваджувати отримані результати в теорію та практику роботи професійно-технічних та вищих навчальних закладів; здатність «бачити» протиріччя в сфері професійної освіти, відчувати потребу у пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу професійно-технічних та вищих навчальних закладів, проведенні наукового дослідження; якості – прагнення оптимізації навчально-виховного процесу, цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, відповідальність за отримані результати, аналітичність, логічність, критичність мислення, розвинена уява, наукова інтуїція.

**Висновки.** Таким чином, нами обґрунтовано й розроблено модель професійної педагогічної компетентності інженера-педагога, яку характеризує взаємообумовленість встановлених професійних педагогічних компетенцій та структурних елементів особистості цього фахівця: кожна компетенція розкривається у взаємозв'язку професійної спрямованості, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих здібностей та якостей і, навпаки, кожен із зазначених структурних елементів особистості відбиває методологічну, креативну, проектувальну, комунікативну, менеджерську й науково-дослідну компетенції. Відповідно до моделі професійної педагогічної компетентності інженера-педагога на наступному етапі дослідження має бути розроблена модель його педагогічної підготовки. У цьому разі, зможемо стверджувати про відповідність випускника інженерно-педагогічної спеціальності вимогам ринку праці.

### *Література*

1. Брюханова Н.О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н.О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – 2012 – № 34-35. – С. 8–13.
2. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: [монографія] / Н.О. Брюханова. – Х.: НТМТ, 2010. – 438 с.
3. Коваленко О.Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: [монографія] / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко. – Х.: УПА, 2007. – 162 с.

**Богінська Ю.**

*кандидат педагогічних наук, доцент, керівник Регіонального центру вищої освіти інвалідів РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

УДК 378.014.543.3 – 056.24/26(477.75 – 13)

**РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ РЕГІОНАЛЬНОГО  
ЦЕНТРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНВАЛІДІВ В КРИМСЬКОМУ  
ГУМАНІТАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

*У статті автор розкриває особливості ресурсного забезпечення діяльності Регіонального центру вищої освіти інвалідів. Також охарактеризовані види ресурсів, що використовуються в підтримці і захисту осіб з особливими потребами.*

**Ключові слова:** *ресурсне забезпечення, ресурси, особи з особливими потребами, підтримка, Регіональний центр вищої освіти інвалідів.*

**Богинская Ю.**

*кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Регионального центра высшего образования инвалидов РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНВАЛИДОВ В КРЫМСКОМ ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

*В статье автор раскрывает особенности ресурсного обеспечения деятельности Регионального центра высшего образования инвалидов. Также охарактеризованы виды ресурсов, используемые в поддержке и защите лиц с особыми потребностями.*

**Ключевые слова:** *ресурсное обеспечение, ресурсы, лица с особыми потребностями, поддержка, Региональный центр высшего образования инвалидов.*

**Boginskaya Y.**

*Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Centre of Higher Education for People with Disabilities Crimean University for the Humanities (Yalta)*

**RESOURCE SUPPORT OF ACTIVITY OF REGIONAL CENTRE OF  
HIGHER EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES CRIMEAN  
UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES**

*The author reveals the peculiarities of resource support of the Regional Centre of higher education for disabled people. The article also describes types of resources used to support and protect people with special needs.*

---

**Keywords:** *resource support, resources, and people with special needs, support for the Regional Centre for Higher Education for people with disabilities.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Однією з необхідних умов організації інтегрованого навчання осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (згідно наказу МОНмолодьспорту України № 809 від 02.09.2009 р.) є створення навчально-реабілітаційного центру та його ресурсне забезпечення. Ресурсний потенціал системи підтримки й супроводу осіб з інвалідністю постійно видозмінюється, з'являються нові види ресурсів, динамічно розвивається існуюча ресурсна база. Тому дуже важливо правильно визначитися в питаннях необхідності та спрямованості їх використання, особливо в умовах дефіциту ресурсів. На сьогодні в Україні майже відсутні наукові дослідження, спеціально присвячені проблемам організації та діяльності ресурсних центрів. Зокрема, мало уваги приділено питанню ресурсного забезпечення спеціалістів соціальної сфери інформаційними та технологічними ресурсами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблему ресурсного забезпечення соціальної роботи та соціальної педагогіки в Україні вивчали О. Безпалько та Т. Семигіна. Діяльність ресурсних центрів в соціальній сфері розглядалася у працях вітчизняних науковців Н. Заверико, І. Зверєвої, Г. Радчук. Дослідники Т. Лях, І. Ткач та К. Шендеровський у своїх роботах аналізують підходи до менеджменту ресурсних центрів.

Останнім часом все більш дослідників у галузі підтримки й захисту осіб з інвалідністю (А. Колупаєва, Т. Комар, С. Літовченко, Н. Мирошніченко, В. Тесленко, І. Томаржевська, М. Чайковський, О. Хорошайло тощо) приділяють увагу проблемі ресурсного забезпечення роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – проаналізувати види ресурсів щодо підтримки осіб з інвалідністю; охарактеризувати ресурсне забезпечення Регіонального центру вищої освіти інвалідів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** В теорії та практиці підтримки та супроводу інвалідів не існує однозначного визначення ресурсів. Так, В. Рамазанов під ресурсами соціальної роботи розуміє все те, що може бути використане для задоволення потреб клієнта [2]. Алісон

Д. Мердок, вважає, що до ресурсів можна віднести все, що сприймається індивідом як необхідне для його добробуту [2]. Розглядаючи ресурси як об'єкт менеджменту соціальної роботи український дослідник К. Шендеровський пропонує розуміти під ресурсами сукупність витрат політичних, матеріальних, технологічних, фінансових, інформаційних, кадрових, особистісних, які застосовуються для досягнення мети [8]. А. Лауфер поділяє ресурси на людські, програмні і стратегічні. Д. Томас вважає, що ресурси можна розділити на матеріальні послуги (виробництво, магазини, школи, сервісні центри); засоби і форми організаційної та духовної підтримки (соціальні служби, громадські організації, церква); кошти міжособистісної підтримки і власна активність (самопоміа, взаємодопоміа, підтримка членів сім'ї, друзів, колег). Ю.Фоа пропонує шість основних ресурсів у соціальній роботі: гроші, любов, інформацію, статус, послуги и товари [2].

Під ресурсом (французького *ressource* – допоміжний засіб, джерело, запас чого-небудь) сьогодні розуміють умови, що дозволяють за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. В даний час освітні установи мають справу з чотирма типами ресурсів: матеріальні, людські, фінансові та інформаційні. Специфічними і особливо значущими для освіти виявляються людські та інформаційні ресурси [3].

Найчастіше доступні ресурси класифікують за такими основними групами: фінансові, матеріальні, людські, інтелектуальні.

За думкою багатьох вчених ресурсне забезпечення охоплює інформаційне, інструментальне, нормативне, методичне, організаційне, фінансове забезпечення тощо.

Так, Н. Мирошніченко в процесі інтегрування молоді з обмеженими можливостями виділяє матеріальні, трудові, духовні, індивідуальні інтелектуальні або фізичні, *ресурси громади*.

У працях О.Дікової-Фаворської найвагомим ресурсом у осіб з інвалідністю виділяється здоров'я. У цьому аспекті здоров'я необхідно розглядати не стільки як фізичний (демографічний) ресурс популяції, скільки як *соціальний ресурс* індивідів та окремих груп, що презентується в процесах соціальної взаємодії.

Деякі вчені віддають перевагу незначній кількості ресурсів щодо роботи з особами з обмеженими можливостями. Так, Томаржевська І. передбачає оптимізацію психологічного стану студентів з особливими потребами, актуалізацію їх *внутрішніх психологічних ресурсів* та особистісного потенціалу, формування професійно важливих якостей фахівця, що призначений надавати кваліфіковану допомогу іншим та собі.

Комар Т. виділяє *адаптивні ресурси* й механізми особистості, що мобілізуються для реконструкції реальної соціальної ситуації інваліда.

Хорошайло О. робить акцент на *освітніх ресурсах*. За її ідеєю застосування альтернативних форм навчання, яким є дистанційне інтерактивне навчання, головною метою якого є забезпечення доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій і телекомунікаційних мереж, надає умови для реалізації громадянами своїх прав на освіту. В цілому ж, освіта все більшою мірою позиціонується молоддю як ресурс для соціальної мобільності і освоєння нових соціальних ролей, капітал для інвестування, досягнення бажаного соціального статусу. В українському суспільстві, що постійно трансформується, особливої актуальності набуває також проблема *здобуття другої вищої освіти* як ресурсу для корекції життєвих стратегій людей з обмеженнями здоров'я.

Велике значення має аналіз освітніх практик, спрямованих на забезпечення студентів з особливими потребами соціокультурними ресурсами для їх успішної адаптації до нових суспільних умов.

У своїх працях з підтримки дітей з інвалідністю Тесленко В. виділив найвагоміші ресурси: *педагогічні й сім'ю як ресурс*. Сімейні ресурси, які працюють у період кризи і відбивають вміння, притаманне сім'ї, попереджають складнощі, не допускаючи кризи, долають перешкоди, вживаючи необхідних заходів.

Севастьяновою С. у роботі зі студентами пропонуються такі види ресурсів: кадрові, інтелектуальні, організаційні, комунікативні, матеріальні, інформаційні, фінансові, правові тощо.

*Основними ресурсами*, відповідно до традицій, прийнятих у педагогічній науці, ми визначаємо такі:

- нормативно-правові (конвенції, декларації, закони, розпорядження, укази, накази, листи тощо),
- концептуальні (теорії, підходи, концепції, положення),
- матеріально-технічні (оснащення),
- фінансові (кредитування, гранти, спонсорство),
- організаційні,
- науково-методичні (посібники, рекомендації, підручники, семінари, тренінги, періодичні видання),
- інформаційні (соціальна реклама, буклети, брошури, теле-, радіопередачі, білборди, усна інформація фахівців, періодика),
- Інтернет-ресурси (сайт, форум, база даних, цільова розсилка, публікації, інфобюлетені, акції, тематичний огляд),
- психологічні (особливості психічних пізнавальних процесів, емоційно-вольові процеси і психічні стани, особистісні характеристики (особливості характеру, темпераменту, потреби, інтереси, цінності),
- мотиваційні,

– кадрові (людські, трудові).

За думкою Кожевникової О. ресурси є фактором внутрішніх резервів розвитку організації за умови їх ефективного використання, що дозволяє забезпечити не тільки потреби організації, а й потреби користувачів. Ресурсне забезпечення виступає однією з найважливіших складових, включає в себе сукупність різних інструментів, що є в розпорядженні будь-якої соціальної системи, наприклад: з правового, нормативно-методичного, наукового, технічного, інформаційного забезпечення [6]. Ця сукупність складається з різних засобів, джерел і можливостей, необхідних для реалізації певної системою певних цілей. При цьому ресурсне забезпечення в структурному вимірі містить такі різновиди, як організаційне, економічне, соціальне (або соціально-кадрове), технічне та технологічне забезпечення.

Ресурсне забезпечення охоплює інформаційне, інструментальне, нормативне, методичне, організаційне, фінансове забезпечення.

*Інформаційне забезпечення* визначається як сукупність інформації на друкованих та аудіо-відео матеріалах. Ця інформація може бути як зовнішня, що сприяє підвищенню ефективності надання соціальних послуг користувачам, так і внутрішня з усіх питань, що стосуються функціонування діяльності ресурсних центрів [5].

*Інструментальне забезпечення* здійснюється за допомогою таких методів: адміністративні (звільнення, посадові переміщення тощо); економічні (підвищення заробітку, позбавлення премії тощо); психологічні (психотехніка та ін.).

*Нормативно-методичне забезпечення* розглядається як сукупність зовнішніх і внутрішніх регламентів, а також інших документів (трудова законодавство, посадові інструкції, положення про оплату праці, внутрішні методичні рекомендації для керівників центрів тощо).

*Організаційне забезпечення* включає сукупність вимог і умов, визначають організаційні аспекти функціонування персонального менеджменту (формалізовані вимоги до конкретних посад, критерії відбору персоналу, ресурсне забезпечення робочих місць тощо).

*Фінансове забезпечення* розглядається як сукупність витрат на формування, функціонування, розвиток ресурсного центру в цілому і конкретних її елементів (витрати на підвищення кваліфікації персоналу тощо) [6].

Аналіз наукової літератури та практичного досвіду показав, що для організації ефективної системи супроводу й підтримки осіб з інвалідністю доцільним є створення ресурсних чи навчально-реабілітаційних центрів. Так, Литовченко С. розкриває досвід роботи Ресурсного центру допомоги молоді з порушеннями зору; Колупаєва А. пропонує використання спеціальних

закладів в якості ресурсних центрів; Чайковський М. акцентує увагу на моделі ресурсного кабінету із спеціальним технічним та програмним забезпеченням для студентів з вадами слуху, зору та мовлення тощо.

Ресурсні центри у першу чергу надають такі послуги особам з інвалідністю: *інформаційні* (допомога в доборі літератури); *консультаційні* (проведення консультацій з окремих питань); *посередницькі* (допомога в налагодженні контактів з організаціями, які працюють над реалізацією окремих напрямів соціальної роботи, соціальної реабілітації); *просвітницькі* (проведення тренінгів мобільної консультативної групи, популяризація інновацій супроводу й підтримки інвалідів). Їхня діяльність будується на таких принципах: системності; послідовності; професіоналізму; гуманізму; законності; справедливості; суспільної доцільності; відповідальності; толерантності; клієнтоцентризму; посередництва [7].

До сьогодні ресурсні центри виконували три основні функції:

1. *освітню*, що полягає в реалізації частини програм професійної освіти, пов'язаних з освоєнням сучасних виробничих технологій, що відповідають організаційно-економічним технологічним умовам передових підприємств і організацій галузі (профілю), вимогам роботодавців;

2. *методичну*, що полягає в навчально-методичному забезпеченні навчального процесу (програми, тести, стандарти, розробки, експертиза, методичні рекомендації, підвищення кваліфікації викладачів тощо);

3. *сервісну*, що складається в інформаційній, інформаційно-аналітичній, маркетинговій, організаційній підтримці, забезпеченні зовнішніх зв'язків та в мережі в цілому [1].

Ресурсні центри, що виникають сьогодні в рамках експериментально-інноваційної діяльності освітніх установ, мають свої особливості. Насамперед, це пов'язано з тим основним типом ресурсів, які необхідно акумулювати у таких центрах.

Вивчення практичного досвіду діяльності вищих навчальних закладів України з організації підтримки та супроводу студентів з інвалідністю показало, що у створенні центрів в рамках наказу МОН України № 809 «Про затвердження тимчасового положення «Про організацію інтегрованого навчання осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форм власності та підпорядкування» від 02.09.2009 р., багатьма вузами просувань вперед не зроблено. Констатація цього факту дозволяє стверджувати, що необхідно займатися розв'язанням проблеми створення ефективної системи підтримки та супроводу студентів з обмеженими можливостями в умовах українських вузів.

Отже, основними напрямками діяльності центрів українських вищих навчальних закладів повинні бути:



– наукові теоретичні та практичні дослідження в галузі спеціальних освітніх, соціальних та реабілітаційних технологій, дидактики інтегрованої освіти, безперервної професійної та соціальної реабілітації осіб з вадами здоров'я, особливими освітніми потребами;

– розробка і впровадження новітніх освітніх та реабілітаційних технологій, в тому числі технологій дистанційного навчання, методик застосування сучасних технічних засобів навчання та реабілітації людей з проблемами здоров'я;

– координація спільної діяльності та обміну інформацією між підрозділами університету в сфері професійної та соціальної реабілітації дітей та дорослих з інвалідністю;

– сприяння адаптації та створенню умов для соціально-медичного та психолого-педагогічного супроводу студентів з вадами здоров'я в університеті;

– науково-методичний та кадровий супровід національної системи освіти, професійної та соціальної реабілітації осіб з інвалідністю, перекваліфікація та підвищення кваліфікації фахівців цієї сфери в рамках університету та інших установ;

– видання науково-методичної літератури та сприяння видавничій діяльності університету в сфері корекційної та соціальної педагогіки;

– організація співробітництва та наукових зв'язків з навчальними закладами, державними і недержавними установами, урядовими структурами та громадськими організаціями для розв'язання проблем освіти та соціальної реабілітації людей з проблемами здоров'я, сприяння у реалізації спільних з університетом проектів і програм, зокрема в проведенні науково-педагогічних експериментів [4].

Важливо відзначити, що одним з провідних центрів в Україні є Регіональний центр вищої освіти інвалідів, створений у рамках європейського проекту Темпус Тасіс на базі спеціалізованого факультету для студентів-інвалідів Кримського гуманітарного університету (м. Ялта). Співробітники даного центру активно займаються науково-дослідною та методичною діяльністю, організацією системи підтримки та супроводу, а також інтеграції та реабілітації студентів з обмеженими можливостями в умовах Кримського регіону.

Місією Центру є розробка та впровадження регіональної моделі вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями, що дозволить цій категорії здобути освіту і спеціальність.

Метою діяльності Центру вищої освіти інвалідів є забезпечення у вищому навчальному закладі умов доступності здобуття освіти студентами-інвалідами в процесі інтеграції в освітнє середовище нарівні зі студентами, які не мають обмежень здоров'я.

Центр працює зі студентами, що мають обмежені можливості здоров'я, батьками студентів-інвалідів, співробітниками Кримського гуманітарного університету, взаємодіє з різними громадськими організаціями та центрами, зокрема, з благодійним фондом «Міла» (м. Київ), ялтинської громадською організацією «Разом», Національним центром параолімпійської і дефлімпійської підготовки та реабілітації інвалідів (м. Євпаторія), Кримським республіканським консультативно-діагностичним центром ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, відділенням реабілітації Ялтинського центру соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, спеціалізованими школами та інтернатами тощо.

Напрямки діяльності Центру вищої освіти інвалідів різноманітні. Вони включають в тому числі і психолого-педагогічний, організаційний, інформаційний та соціальний супровід навчання студентів з обмеженими можливостями здоров'я у вузі. Види, зміст і обсяги необхідного комплексного супроводу інтегрованого навчання у вищому навчальному закладі здійснюються згідно індивідуальної навчально-реабілітаційної програми осіб з інвалідністю.

Таким чином, доцільність організації Центру обумовлена низкою причин, зокрема, тим, що з кожним роком зростає потреба в здобутті вищої освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я.

Програма діяльності Центру включає:

- відбір абітурієнтів-інвалідів, здатних до навчання у вузі, проведення серед них профорієнтаційної роботи з вибору спеціальності, організація їх навчання на курсах довузівської підготовки з метою надання можливості вступу до університету;
- розробку та впровадження у навчально-реабілітаційний процес моделі та методології навчання людей з обмеженими можливостями у ВНЗ;
- впровадження освітніх технологій у навчально-реабілітаційний процес з урахуванням нозології та ступеня функціональних порушень організму студентів;
- підбір діагностичних, реабілітаційно-корекційних програм з апробацією їх у навчальному процесі навчальних закладів, де навчаються студенти вказаної категорії;
- практичне впровадження нових технологій та ефективних методик щодо соціальної, педагогічної, психологічної реабілітації студентів з обмеженими можливостями в період навчання у ВНЗ;
- проведення науково-практичних досліджень з метою підвищення ефективності навчально-реабілітаційного процесу навчання студентів-інвалідів у ВНЗ;
- укладання угод з установами, організаціями, відомствами (включаючи і медичні), які спрямовані на розробку і проведення заходів з

діагностики та корекції фізичних і психічних функцій організму людей з обмеженими можливостями;

- організація та проведення семінарів, конференцій, симпозіумів з питань особливостей навчання студентів-інвалідів у вищій школі та шляхів підвищення його ефективності [4].

Практика надання підтримки студентам з обмеженими можливостями, існуюча в Україні, свідчить, що вона реалізується на *п'яти рівнях*:

1. *Міжнародному*. Укладання міжнародних документів (наприклад, Конвенції ООН про права інвалідів 24.09.2008 року) регламентує обов'язок політики держави відповідати міжнародним нормам, забезпечення вільного доступу міжнародних організацій і фондів на територію України для надання допомоги. Крім того, це:

- захист прав інвалідів через реалізацію міжнародних нормативних документів;

- організація участі у міжнародних грантах, проектах, програмах;

- організація різних видів супроводу студентів з обмеженими можливостями після спеціалізованої підготовки викладацького та обслуговуючого персоналу за кордоном;

- фінансування мобільності студентів-інвалідів зарубіжними фондами в ході стажувань, обміну досвідом;

- супровід дистанційного навчання в європейських вузах.

2. *Державний*. Головне завдання на цьому рівні – реформування системи вищої освіти з урахуванням міжнародних вимог щодо організації навчання осіб з обмеженими можливостями. Також необхідне:

- забезпечення соціальної доступності та безбар'єрності вищих навчальних закладів;

- нормативне закріплення освітньої інтеграції студентів-інвалідів;

- забезпечення соціального захисту (пенсії, допомоги, стипендії), реабілітаційного супроводу;

- впровадження елементів інклюзивної форми навчання студентів;

- офіційна підтримка починань вузів у сфері навчання студентів з обмеженими можливостями, стимулювання діяльності (наприклад, облік наявності центрів супроводу та підтримки як певні бали при підрахунку рейтингу українських вузів);

- підготовка науково-методичних та навчально-методичних матеріалів для організації комплексного супроводу інтегрованого навчання студентів-інвалідів.

3. *Регіональному (республіканському, обласному)*. Цей рівень характеризується особливостями регіональної освітньої політики,

можливостями фінансування, урахуванням природно-кліматичних умов (санаторно-курортних зон). Ефективними також мають бути:

- організація технічного супроводу через взаємодію зі службами, центрами реабілітації, товариствами інвалідів;
- створення і фінансування регіональних (республіканських) програм соціального захисту інвалідів;
- створення регіонального центру з підтримки і супроводу осіб з обмеженими можливостями;
- створення банку даних про потенційних абітурієнтів з обмеженими можливостями дозволить організувати довузівську підтримку;
- підтримка ініціатив студентського самоврядування з питань організації доступності для студентів-інвалідів культурно-масових заходів.

4. *Місцевому.* Дозволяє максимізувати ресурси цієї місцевості і активно використовувати їх в роботі з молоддю з обмеженими можливостями, а саме:

- проводити акції, заходи, спрямовані на соціальний захист, освіту осіб з обмеженими можливостями;
- забезпечувати підтримку студентів з обмеженими можливостями під час проходження ними різних видів практики в умовах цієї місцевості;
- організувати різні види супроводу студентів-інвалідів при відвідуванні ними історичних, культурно-дозвіллевих місць;
- залучати студентів з особливими потребами до соціальних акцій, заходів місцевого рівня різної спрямованості.

5. *Внутривузівському.* Найефективніший і продуктивний рівень. Характеризується:

- створенням системи соціально-педагогічної підтримки в процесі здобуття інвалідами вищої освіти (довузівська підготовка, адаптація першокурсників, супровід навчання, реабілітація, допомога у працевлаштуванні);
- організацією тьюторського (індивідуального) супроводу;
- наявністю відділів, служб, центрів підтримки та супроводу;
- забезпеченням психолого-педагогічного супроводу навчання студентів з обмеженими можливостями;
- наявністю на факультетах відповідальних по роботі зі студентами цієї категорії;
- проведенням навчальних семінарів з викладачами, що працюють в інтегрованих групах;
- адаптацією навчально-методичного матеріалу з урахуванням особливостей студентів з обмеженими можливостями [4].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, ресурсне забезпечення виступає однією з

найважливіших складових у діяльності спеціалістів щодо роботи з особами з інвалідністю, що включає в себе сукупність різних інструментів, які є у розпорядженні будь-якої соціальної системи, наприклад: з правового, нормативно-методичного, наукового, технічного, інформаційного забезпечення.

Подальші дослідження в сфері навчання студентів з обмеженими можливостями повинні бути спрямовані на удосконалення освітнього процесу через розробку рекомендацій з навчання студентів даної категорії з урахуванням їх психолого-педагогічних особливостей і нозологій.

### ***Література***

1. Азарова Т. В. Інформаційне забезпечення процесу рішення соціальних проблем на місцевому рівні / Т. В. Азарова, Л. К. Абрамов. – Кіровоград : ІСКМ, 2003. – 135 с.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола. – К., 2002. – 164 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закладів] / Безпалько О. В. – К. : ЦНЛ, 2005. – 176 с.
4. Богинская Ю. В. Центр высшего образования инвалидов – инновационная форма социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями в Украине // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 16. – С.10-13
5. Інформаційні ресурси України: проблеми державного регулювання : монографія / за ред. О. В. Сосніна. – К. : НІСД, 2002. – 141 с.
6. Кожевникова Е.Ю. Психологические ресурсы в преодолении трудных жизненных ситуаций / Е. Ю. Кожевникова // Психология XXI века: Тез. международной науч. - практ. конф. студентов и аспирантов. – СПб, 2002. – С. 106-108.
7. Троценко Н. Є. Ресурсне забезпечення спеціалістів соціальної сфери / Н. Є. Троценко // Педагогічний альманах: зб. наук. ст. / редкол.: В.В.Кузьменко. – Херсон : РПО, 2009. – С. 199–202.
8. Шендеровський К. С. Вісімнадцять кроків до розуміння клієнта соціальної служби для дітей та молоді / К. С. Шендеровський. – К.: КМЦССМ, 2002. – 76 с.

**Беляєва О.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією

**Сільнича Н., Ніколаєва Н.**

викладачі кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Вищого державного навчального закладу України  
“Українська медична стоматологічна академія”

УДК 378.02=124:61(083.72)

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ  
ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

У статті розглянуто переваги тестового контролю як одного з основних компонентів організації, керування й моніторингу якості навчання. Сформульовано ключові характеристики лінгводидактичного тестування. Презентовано зразки тестових завдань, які слугують для виявлення рівня набутих мовних, лінгвопрофесійних, культуролінгвальних знань і сформованості відповідних умінь і навичок з латинської мови у студентів, які здобувають вищу медичну освіту.

**Ключові слова:** латинська мова, контроль, тести успішності, ключові характеристики тестування.

**Беляева Е.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией

**Сильничая Н., Николаева Н.**

преподаватели кафедры иностранных языков с латинским языком и медицинской терминологией Высшего государственного медицинского учреждения “Украинская медицинская стоматологическая академия”

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В  
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ И  
МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

В статье рассматриваются преимущества тестового контроля как одного из основных компонентов организации, руководства и мониторинга качества обучения. Сформулированы ключевые характеристики лингводидактического тестирования. Представлены образцы тестовых заданий, используемых для выявления уровня знаний и умений по латинскому языку у студентов-медиков.

**Ключевые слова:** латинский язык, контроль, тесты учебных достижений, ключевые характеристики тестирования.

**Beliaeva O.**

*PhD, Associate Professor of the Chair of foreign languages, Latin language and medical terminology*

**Silnichaya N., Nikolayeva N.**

*Teachers of the Chair of foreign languages and medical terminology of the Higher State Educational Establishment of Ukraine "Ukrainian Medical Stomatological Academy"*

### **USING OF ACHIEVEMENT TESTS WHILE TEACHING LATIN LANGUAGE AND MEDICAL TERMINOLOGY**

*The advantages of the test control as one of the basic components of organizing, guiding and monitoring of the knowledge quality are studied in the article. The key characteristics of lingual didactic testing are formulated. There are presented the patterns of the test tasks serving for revealing the level of the acquired linguistic, lingual professional, cultural professional knowledge and forming the corresponding skills and habits on Latin language in the medical students.*

**Key words:** *Latin language, control, achievements tests, key characteristics of testing.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Усвідомлення того, що в медичних вишах латинська мова є одним із важливих компонентів професійної, гуманітарної та гуманістичної освіти, відіграючи важливу роль у формуванні професійної особистості, зумовлює необхідність зосередження уваги на питаннях покращення контролю навчальної діяльності студентів як одного з основних компонентів організації, керування й моніторингу якості навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Беручи до уваги, що нині об'єктивність визнається однією з неодмінних умов ефективності контролю й оцінювання знань, умінь і навичок (ЗУН) студентів, поряд з іншими формами контролю (усним, письмовим, графічним, самоконтролем і самооцінкою) усе більшого поширення набуває такий вид об'єктивного контролю, як тестування, про що свідчать численні праці методистів (Л. Афоніна, Т. Балихіна, К. Климова, О. Кміть, В. Коккота, Н. Лаврова, В. Овчаренко, В. Подшивалкіна, О. Петрашук, І. Рапопорт, Р. Сельг та І. Соттер, С. Фоломкіна).

З огляду на те, що відповідно до цілей і змісту тестування у спеціальній літературі розрізняють декілька його видів, у нашій роботі йдеться про тести успішності або навчальних досягнень (achievement tests),

які є “експертизою досягнення специфічних цілей – контроль того, чого навчили [3, с. 183]”. Такий контроль передусім пов’язаний із потижневою, семестровою роботою, підручником, навчальним планом. Будучи орієнтованими на курс навчання тести успішності або навчальних досягнень становлять собою внутрішню перспективу на відміну від зовнішньої, яка, на думку вчених, є “експертизою/перевіркою того, що людина може робити/знати у зв’язку із застосуванням предмета в реальному світі [3, с. 183]”.

Іншою особливістю тестів успішності є те, що крім контрольної функції вони одночасно виконують діагностичну функцію, забезпечуючи зворотний зв’язок, який сигналізує про правильність покрокових дій студент, та слугуючи засобом моніторингу якості навчальних досягнень й оперативної корекції ЗУН студентів.

Ученими традиційно підкреслюються такі переваги тестування, як: ефективне використання навчального часу; з одного боку, надання рівних умов для всіх учасників тестування, які працюють з однаковим за обсягом і складністю матеріалом, а з іншого, індивідуалізація контролю ЗУН шляхом використання тестів різних рівнів; з одного боку, можливість членування навчального матеріалу та діяльності студентів на невеликі частини (покроковість), а з іншого, можливість виносити на контроль досить значний обсяг ЗУН [4; 5; 8; 9].

Психологічні переваги тестового контролю полягають у тому, що він допомагає уникнути надмірних хвилювань студента, як, наприклад, під час усного опитування й унеможлиблює суб’єктивність. Оскільки результат тестування передбачає кількісне вираження й математичну обробку, що практично зводить “на нуль” випадковість в оцінюванні, стимулюючи тим самим студентів до самоконтролю та критичного ставлення до досягнутих успіхів із дисципліни.

Беручи до уваги викладене вище, необхідність щонайширшого впровадження лінгводидактичного тестування в процес професійно орієнтованого навчання латинської мови в медичних вишах розглядається нами як актуальна проблема методики навчання латинської мови за фаховим спрямуванням.

**Завдання статті** – формулювання ключових характеристик лінгводидактичного тестування й презентація тестових завдань, які слугують для перевірки рівня набутих мовних, лінгвопрофесійних, культуролінгвальних знань і сформованості відповідних умінь і навичок з латинської мови у студентів, які здобувають вищу медичну освіту.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Услід за В. Коккотою [5] і Т. Балихіною [1] під лінгводидактичним тестом



розуміємо підготований згідно з певними вимогами комплекс завдань, що пройшов попередню апробацію для визначення показників якості та виявлення в осіб, що тестуються, ступеня їхньої мовної й/або мовленнєвої компетенції.

В основу визначення ключових характеристик тестування з латинської мови та медичної термінології нами покладено характеристики, запропоновані В. Коккотою [5] і В. Нагаєвим [6]. Отже, ключовими характеристиками тестового контролю ЗУН студентів з латинської мови та медичної термінології є: *мета* – оцінювання рівня ЗУН й отримання інформації з метою вдосконалення змісту й технологій навчання; *принципи* – науковості, системності й систематичності, доступності, активності й самостійності, індивідуального підходу до осіб, що навчаються, формування позитивної мотивації; *вимоги* – комплексний характер завдань, ефективність та оперативність, прозорість (гласність), чіткість формулювань; *види* – включений (поточний, тематичний, проміжний, рубіжний, підсумковий, заключний) і відстрочений; *етапи підготовки тестової програми* – *перший етап*: складання початкового варіанту тестових завдань, їх апробація з метою визначення відповідності укладених тестів основним критеріям, які висуваються в спеціальній літературі до завдань цього типу: валідність (зіставна — адекватність тесту завданням тестолога, й змістовна — ступінь презентації в тесті змісту навчальної програми), практичність (доступність інструкцій тесту та змісту його завдання особам, що тестуються), коректність, економічність; *другий етап* – визначення оптимального часу, необхідного для виконання кожного завдання й кількісного співвідношення тестів різного рівня; заміна дистракторів до окремих завдань з урахуванням таких вимог, як гомогенність, правдоподібність (привабливість для вибору), приблизно однакова порівняно з правильною відповіддю відносна довжина; збалансування мовної та екстралінгвальної інформації, яка міститься в тестах; визначення ваги завдання, яка корелюється з його рівнем; *функції* – діагностична, навчальна, організаційна, виховна.

Описані вище ключові характеристики тестування з латинської мови та медичної термінології слугували підґрунтям для створення навчального посібника “Латинська мова з основами рецептури і клінічної термінології” [2], рекомендованого Міністерством освіти та науки, молоді та спорту для вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації, напрям підготовки 1101 “Медицина”.

Перш ніж надати зразки тестових завдань із посібника зазначимо, що цілком погоджуючись із думкою, що альтернативні тестові завдання слід використовувати лише “для грубої перевірки правильності вибору або прийняття рішення у згорненій формі освітньо-професійної підготовки [7,

с. 9]”, і беручи до уваги такий основний недолік цих тестових завдань, як 50% ймовірність угадування правильної відповіді, у нашому посібнику відсутні альтернативні тести. Для перевірки теоретичних знань розроблено клоуз-тести з одиничною вибірковою відповіддю (при цьому тести містять, як мінімум, 4–5 варіантів відповіді) або тести із множинним вибором.

Широкого використання набули тестові завдання на: а) встановлення відповідності; б) підстановку; в) знаходження співвідношення між елементами двох рядів даних; г) доповнення (відновлення), а також тестові завдання відкритої форми.

Керуючись лінгвопрофесійними принципами профілізації, селективності та випереджувальної спеціалізації, тести, укладені до кожного заняття і надані в посібнику, містять завдання, спрямовані на перевірку спеціальних знань і/або сформованість лінгвопрофесійних умінь і навичок.

Наводимо зразки тестів на визначення ЗУН студентів з латинської мови та медичної термінології.

Клоуз-тести з одиничною вибірковою відповіддю  
та тести із множинним вибором

#### Ех. № 1

**Першою офіційною анатомічною номенклатурою, яка дістала визнання в Європі, була .....**

- Варіанти відповіді:** а) PAN;  
б) JNA;  
в) BNA;  
г) BR;  
д) LNH.

#### Ех. № 2

**За правилом середнього роду завжди збігаються закінчення .....**

- Варіанти відповіді:** а) Nom. sing. та Abl. sing.;  
б) Nom. sing. та Acc. sing.;  
в) Nom. sing. та Gen. sing.;  
г) Gen. sing. та Nom. plur.;  
д) Nom. plur. та Acc. plur.

Тести на знаходження співвідношення між елементами  
двох рядів даних

#### Ех. № 1

**Визначити відміну іменників.**

1. Pes, pedis m; 2. cancer, cri m; 3. os, oris n; 4. olecranon, i n; 5. costa, ae f;  
6. genu, us n; 7. trauma, ātis n; 8. manus, us f; 9. ulcus, ěris n; 10. facies, ěi f.

**Варіанти відповіді:** a) I; b) II; c) III; d) IV; e) V.

### Ех. № 2

Визначити грецькі дублетні позначення латинських іменників I відміни.

<u>Латинські назви:</u> <u>позначення:</u>	<u>Грецькі</u>	<u>дублетні</u>
1. vesīca fellea;	a) myelos;	
2. glandŭla;	b) cytos;	
3. medulla ossea;	c) aden;	
4. cellŭla;	d) cholecystis;	
5. urīna;	e) uron.	
6. medulla spinālis.		

*Коментар.* У тестових завданнях на встановлення відповідності між мовними одиницями, позначеними цифрами, та одиницями, позначеними літерами (див. Ех. № 2), з метою уникнення випадкового припасування останнього елемента в змістовній частині тестового завдання до останнього елемента у відповідній частині, у одній із частин, як правило, подається зайвий елементі, який залишаються невикористаними після кінцевого виконання завдання. Усі елементи повинні бути використані в разі, якщо подано синонімічні назви.

Дотримуючись такого критерію, як практичність тесту, та з метою надання рівних умов і максимальної доступності для всіх студентів, нами розроблено й узагальнено інструкції, що унеможлиблює двозначну інтерпретацію змісту завдань.

Урахування такої психологічної характеристики майбутньої професійної діяльності, як переважання образного компоненту над вербальним, зумовило розробку автором статті значної кількості наочних завдань у вигляді таблиць.

### Ех. № 1

Заповнити таблицю.

#### Інструкція щодо виконання завдання № 1

По **горизонталі** подано відмінкові закінчення іменників III відміни з урахуванням типу основи, по **вертикалі** — іменники III відміни.

**Зробити** позначку в клітинці, якщо дане закінчення відповідає типу відмінювання іменника, якщо ні — клітинка залишається незаповненою.

№	Іменник	Відмінкові закінчення						
		Abl. sing		Nom. (Acc.) plur.			Gen. plur.	
		-e	-i	-es	-a	-ia	-um	-ium
1.	Anīmal, ālis n							
2.	Pes, pedis m							
3.	Cochlear, āris n							
4.	Naris, is f							
5.	Os, ossis n							
6.	Radix, īcis f							
7.	Femur, ōris n							

## Ех. № 2

Заповнити таблицю.

## Інструкція щодо виконання завдання № 2

По горизонталі подано родові закінчення прикметників I групи, по вертикалі записано словосполучення без закінчення. Зробити позначку у клітинці, якщо дане закінчення прикметника відповідає роду іменника.

Словосполучення	Родове закінчення			
	-us	-er	-a	-um
Pes equīn...				
Tuber ischiadīc...				
Dolor acūt...				
Dur... mater				
Sudor frigīd...				
Pulmo sinist...				
Tremor alcoholīc...				

Беручи до уваги унікальну роль, яку відіграли антична наука, мистецтво, культура й міфологія зокрема, в становленні й розвитку відповідних сфер європейської культури, нами розроблено завдання лінгвокультурознавчого спрямування. Безумовно, що виконання цих завдань потребує від викладача копійки цілеспрямованої роботи, спрямованої на ознайомлення студентів з античними міфами й літературою.

Наводимо зразки тестів, у яких поєднано лінгвопрофесійні й культурознавчі аспекти.

## Ех. № 1

Розширення вен навколо пупка називається .....

- Варіанти відповіді:**
- a) caput Electrae;
  - b) caput Medusae;
  - c) caput Antigōnae;
  - d) caput Gorgonae.

## Ех. № 2

Вислів “*Ars longa, vita brevis (est)*” належить .....

- Варіанти відповіді:**
- a) Геродоту;
  - b) Герострату;
  - c) Гіппократу;
  - d) Гесіоду.

З метою економії часу користувачів (викладачів і студентів) розроблено бланки відповідей. Нижче подано зразок тестового завдання із бланком відповідей.

## Ех.

**Визначити словосполучення, в яких відсутні граматичні помилки.**

1. Apex pulmōnis; 2. pedicūlus arcus vertebra; 3. cavitas nasus; 4. muscūli femōris; 5. regiōnes corpus; 6. articulatio capitis costa; 7. os coxae.

Т-3 В – III З-7	Номер словосполучення						
	1	2	3	4	5	6	7

*Коментар.* У лівій колонці бланка відповіді зазначено номери: теми за календарним планом (Т-3, тобто третя тема), варіанта (В – III, тобто третій варіант), тестового завдання (З-7, тобто сьоме завдання).

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Тестова методика перевірки знань, умінь і навичок студентів забезпечує організацію ефективної самостійної аудиторної й позааудиторної роботи і прозорий та об'єктивний контроль навчальної діяльності студентів. Оптимальний результат використання тестів успішності досягається шляхом поєднання з іншими формами контролю. Перспективи майбутніх розвідок убачаємо в подальшому вдосконаленні тестових завдань, зокрема доцільним було б створення міжвузівської бази тестів з латинської мови та медичної термінології. При складанні тестів необхідно орієнтуватися на майбутню спеціальність студента-медика.

**Література**

1. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. — [2-е изд. стереотип.]. — М. : Русский язык. Курсы, 2006. — 160 с.

2. Беляєва О. М. Латинська мова з основами рецептури і клінічної термінології / О. М. Беляєва, І. М. Сологор. — К. : ВСВ “Медицина”, 2011. — 256 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : [наук. ред. укр. вид. д.пед.н., проф. С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
4. Климова К. Використання контрольно-навчальних тестів у процесі проведення моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів / К. Климова // Іноземна мова і література в школі. — 2009. — № 2 (73). — С. 46—50.
5. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование : [научн.-теорет. пособ.] / В. А. Коккота. — М. : Высшая школа, 1989. — 127 с.
6. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : [навч. посіб.] / В. М. Нагаєв. — К. : ЦУЛ, 2007. — 236 с.
7. Подшивалкіна В. І. Методика розробки тестів об’єктивного контролю рівня освітньо-професійної підготовки студентів : [навч. посіб.] / В. І. Подшивалкіна. — Одеса : ОНУ, 2005. — 28 с.
8. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : [навч. посіб.] / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. — К. : Академвидав, 2006. — 520 с.
9. Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. — 1986. — № 2. — С. 16—20.

### **Йоланта Вільш**

*доктор педагогічних наук, професор Академія імені Яна Длугоша в  
Ченстохово*

**УДК 316.74:378:001.895(476)**

## **НАПРЯМИ ЗМІН В ОСВІТІ З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМИ**

*У статті розкрито механізми появи і розвитку напрямів змін в освіті з позиції системи. Доведено, що трансформація освіти повинна стимулюватися новими прогресивними освітніми ідеями з урахуванням як нових тенденцій, ідей і концепцій, що виникають у науці, а також нових потреб і запитів суспільства і ринкової економіки. Зміні в освіті покликані найбільш ефективно задовольняти потреби суспільства і особистості у сфері освіти, стимулювати розвиток людського потенціалу і забезпечувати умови для безперервного саморозвитку. Запропоновано використання концепції сталих індивідуальних рис особистості в новій системі освіти. В статті висвітлено освітні наслідки застосування цієї концепції.*

**Ключові слова:** *особистість, індивідуальність, освіта, система.*

### **Йоланта Вільш**

*доктор педагогических наук, професор Академия имени Яна Длугоша в  
Ченстохове*

## **НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМЫ**

*В статье раскрыты механизмы появления и развития направлений изменений в образовании с позиции системы. Предложено использовать*

концепцію стійких індивідуальних черт особистості в новій освітній системі. В статті показані результати реалізації цієї концепції.

**Ключевые слова:** *личность, индивидуальность, образование, система.*

**Jolanta Wilsz**

*Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie*

## AREAS OF CHANGES IN EDUCATION FROM THE POSITION OF SYSTEM

*In the article the mechanisms of emergence and development trends of changes in education with pozii system. Proposed use automatically pick kontseptsiyu persistent individual personality traits in the new educational system. The paper shows the results of the implementation of this concept.*

**Keywords:** *personality, personality, education, system.*

**Jolanta Wilsz**

*Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie Częstochowa*

## KIERUNKI PRZEMIAN W EDUKACJI Z PERSPEKTYWY SYSTEMOWEJ

*Przemiany edukacyjne ze względu na ich bardzo złożony charakter przedstawiono w kategoriach systemowych. Podkreślono, że na przemiany te w największym stopniu powinny wpływać te idee i koncepcje, które pozwolą najskuteczniej zaspokajać potrzeby społeczne i indywidualne w zakresie edukacji, sprzyjającej rozwojowi człowieka i przygotowującej go do ciągłego samorozwoju koniecznego do sprawnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości. Przeanalizowano tradycyjny system edukacji z perspektywy systemowej. Zaproponowano wykorzystanie systemowej koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka w nowym systemie edukacji. Przedstawiono też implikacje edukacyjne tej koncepcji, traktując je jako zbiór postulatów adresowanych do twórców nowego systemu edukacji.*

Rozwojowy charakter dokonującej się transformacji systemowej w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej może zapewnić lepszą przyszłość i postęp w tych sferach oraz nie dopuścić do regresji czy stagnacji. Taki charakter transformacji nie jest możliwy bez równoczesnych przemian edukacyjnych również o charakterze rozwojowym.

Przemiany edukacyjne powinny być stymulowane przez nowe postępowe idee edukacyjne uwzględniające zarówno nowe prądy, myśli i koncepcje pojawiające się w nauce, jak również nowe potrzeby i wymogi życia społecznego i gospodarki rynkowej. Na filozofię przemian edukacyjnych w największym stopniu powinny wpływać te idee i trendy, które pozwolą najskuteczniej zaspokajać potrzeby społeczne i indywidualne w zakresie edukacji, sprzyjającej rozwojowi człowieka i przygotowującej go do ciągłego samorozwoju koniecznego do sprawnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości, przede wszystkim w obszarze życia zawodowego, które będzie go zmuszało do samodzielnego

podejmowania i realizowania kompleksowych decyzji, a więc do wypełniania wszystkich funkcji sterowniczych (tzn. postulatora, optymalizatora i realizatora<sup>1</sup>).

Istniejące do dziś struktury hierarchiczne (cechuje je uniformizm, zachowawczość, autorytaryzm itp.), na których opierała się organizacja społeczeństwa poprzedniego systemu są szczególnie szkodliwe w obszarze oświaty, ponieważ narzucają odgórnie przyjęte rozwiązania, które nie uwzględniają indywidualnych oczekiwań i potrzeb podmiotów edukacji.

Struktury hierarchiczne w oświacie stwarzały warunki sprzyjające dominacji adaptacyjnej doktryny edukacyjnej usiłującej przystosowywać młodzież do zastanej rzeczywistości. Wraz z coraz powszechniejszą krytyką tej doktryny pojawiła się doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej przygotowująca do zmieniania rzeczywistości i rozpoczął proces kształtowania się nowego paradygmatu edukacyjnego i jak konstatuje L. Lewowicki: „nowe spojrzenie na doktryny edukacyjne, aksjologię i teleologię wychowania prowadzi w stronę paradygmatu edukacji podmiotowej”<sup>2</sup>, którego konsekwencją jest konieczność całościowego ujmowania, wszechstronnego wyjaśniania i rozwiązywania złożonych problemów związanych z człowiekiem funkcjonującym w złożonej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Wymaga to myślenia i działania w kategoriach globalnych. Implikacją pedagogiczną realizacji idei podmiotowości w kształceniu i wychowaniu jest konieczność nauczania całościowego, które propagowali już J. J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, J. F. Herbart, J. Dewey, S. Hesen i wielu innych.

Podmiotowość rozumiana współcześnie to prawo człowieka do własnej aktywności, autonomii, samostanowienia i samookreślenia. Potrzeba podmiotowości człowieka wyraża się między innymi w jego dążeniach do niezależności, do aktywności, do decydowania o sobie, do nieskrępowanego realizowania swoich potrzeb i aspiracji, do prezentacji własnych możliwości, do twórczego rozwoju swojej osobowości, do zmieniania otaczającej rzeczywistości. Na miano edukacji podmiotowej zasługuje edukacja, która umożliwia człowiekowi spełnianie tych pragnień, dążeń i potrzeb.

Realizacja idei edukacji podmiotowej jest możliwa jedynie, gdy system edukacji ma strukturę funkcjonalną<sup>3</sup>, ponieważ tylko taka struktura może zagwarantować elastyczność tego systemu, dzięki której pomimo niekorzystnych zmian w otoczeniu systemu nie zmniejszy się efektywność jego funkcjonowania.

System edukacji funkcjonuje w zintegrowanej i intensywnie zmieniającej się rzeczywistości, którą należy traktować jako jego otoczenie. Na efektywność tego

---

<sup>1</sup> J. Wilsz, *Interdyscyplinarność naukowców funkcją integracji w nauce*, „Życie Szkoły Wyższej”, nr 3, 1989, s. 58-61.

<sup>2</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 29.

<sup>3</sup> Hierarchiczną i funkcjonalną strukturę systemów omówiłam w książce pt. *Mechanizmy samoregulacji w systemie kształcenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1996/97, s. 97-99.



systemu wpływa nie tylko stopień w jakim jest on w stanie przystosować się do zachodzących zmian, ale również stopień w jakim jest w stanie kreować przyszłą rzeczywistość.

Postrzeganie interdyscyplinarnego charakteru zmian dokonujących się w rzeczywistości rzutuje na sposób myślenia o edukacji w kategoriach systemowych. Zdezaktualizowały się już fragmentarycznie postrzegające rzeczywistość paradygmaty dziewiętnastowiecznego, tradycyjnego, konserwatywnego sposobu myślenia, które pogłębiły istniejący od wieków podział nauki na odrębne wzajemnie niezależne wąskie dziedziny, które mogą badać jedynie fragmenty rzeczywistości, a nie są w stanie rozwiązywać skomplikowanych problemów multidyscyplinarnych występujących w zintegrowanej rzeczywistości.

Stale wzrastająca multidyscyplinarność problemów zmusza do wykorzystywania metod systemowych pozwalających na uogólnienie naukowe. Uogólnianie bardzo złożonych problemów na pewnym etapie staje się koniecznością, gdyż pozwala na ich kompleksowe ujęcie i ułatwia ich analizę. Zarówno w dzisiejszej rzeczywistości, jak i w nauce, obfitujących w ogromną ilość bardzo różnorodnych informacji, by móc określić istotę problemu, ująć go wystarczająco wszechstronnie i aby jakakolwiek synteza była w ogóle możliwa, nie da się uniknąć uogólnień. Pozostaje wybór odpowiedniej metody, która wyeliminuje ryzyko wyciągania błędnych wniosków wynikających z tych uogólnień.

Praktyka gromadzenia wiedzy w poszczególnych dziedzinach, przez zbieranie wielkiej ilości bardzo różnorodnych szczegółów, w tradycyjnej nauce jest aktualna w zasadzie do dziś. Zbiera się więc mnóstwo informacji i na ich podstawie usiłuje się formułować ogólniejsze wnioski (pierwszy sposób postępowania). Mankamentem tej metody jest czasochłonność i konieczność angażowania bardzo dużej ilości badaczy. Stosując podejście systemowe wychodzi się od ogólników i wyszukuje się tylko szczegóły istotne, odpowiadające określonym kryteriom analizy (drugi sposób postępowania).

Badania naukowe w poszczególnych dziedzinach nauki prowadzone w nurcie tradycyjnego światopoglądu naukowego nie mogą sprostać złożoności i dynamice zmian wszelkiego rodzaju systemów społecznych i ich otoczenia, gdyż badanie i doskonalenie tylko poszczególnych elementów systemu nie zapewni zwiększenia efektywności funkcjonowania systemu jako całości, jeśli zabraknie równoczesnej pożądanej zmiany relacji między elementami tego systemu.

Na obecnym czwartym etapie ewolucji społecznej, dotyczącej społeczeństwa postindustrialnego, pojawił się paradygmat cybernetyczno-systemowy, gdyż dominujące w dwóch poprzednich etapach (etap drugi odnosił się do społeczności rolniczych, a etap trzeci do społeczeństwa przemysłowego) paradygmaty: logiczno-filozoficzny i deterministyczno-naukowy nie stwarzają już

wystarczających podstaw, aby skutecznie rozwiązywać pojawiające się dziś problemy.<sup>4</sup>

Paradygmat cybernetyczno-systemowy z powodzeniem znalazł zastosowanie w technice komputerowej, dzięki czemu postęp jest dziś tak szybki i intensywny, że wymyka się społeczeństwu spod kontroli. Przeciwstawić się tej sytuacji można jedynie przez uruchomienie nowych mechanizmów intelektualnych i społecznych, dzięki którym społeczeństwa będą w stanie z pożytkiem dla siebie ukierunkowywać postęp technologiczny i świadomie pokierować własną dalszą ewolucją stawiając sobie jako cel nadrzędny rozwój społeczeństwa, rozwój człowieka i ich dobro. Najważniejszym czynnikiem, który jest w stanie przeobrazić społeczeństwo i człowieka jest edukacja.

B. H. Banathy przyszły zreformowany system edukacji określa jako „nowy system nauczania i rozwoju człowieka” i uważa, że „nowy system edukacji powinien być oparty na «nowym myśleniu», które ma swe korzenie w zrozumieniu rozwoju społecznego i ewolucji społecznej jak również w myśleniu systemowym i projektowym”<sup>5</sup>. Edukacja z systemowego punktu widzenia jest przez niego definiowana jako: „rozmyślnie skonstruowany, złożony system aktywności człowieka, działający na kilku poziomach systemowych, osadzony w całym społeczeństwie i wspólnie z nim podlegający procesowi ewolucji, współdziałający z innymi systemami usług społecznych oraz zaprojektowany dla spełnienia specyficznych społecznych funkcji wychowania, nauczania i rozwoju człowieka”.<sup>6</sup>

Biorąc pod uwagę opinie polskich naukowców zajmujących się przemianami edukacyjnymi, systemowe koncepcje B. H. Banathy oraz poglądy własne<sup>7</sup> na temat przyszłego zreformowanego systemu edukacji, nie można mieć żadnych wątpliwości, że oczekuje się od niego spełniania innych funkcji niż te, które spełniał system tradycyjny. Zgodnie z paradygmatem systemowym wizja przyszłego systemu edukacji powinna być nakreślona w oparciu o prognozowaną wizję przyszłego otoczenia społecznego, które ta edukacja ukształtuje.

Warunkiem twórczego rozwoju systemów społecznych jest twórczy rozwój ludzi przynależących do tych systemów. Twórczy rozwój ludzi funkcjonujących w systemach społecznych jest możliwy dzięki systemowi edukacji, którego „produktem” są twórczo rozwinięte jednostki ludzkie przygotowane do dalszego ciągłego twórczego samorozwoju gwarantującego ich efektywne funkcjonowanie w zmieniającym się systemie społecznym i jego udoskonalanie. Aby system edukacji prawidłowo wywiązywał się z tej funkcji powinien:

<sup>4</sup> Porównaj B.H. Banathy, *Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłość*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1994, s. 34-37.

<sup>5</sup> B.H. Banathy, *Projektowanie systemowe ...* s. 33-34.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>7</sup> W swej książce pt. *Mechanizmy samoregulacji ...* s. 118-124, z perspektywy podejścia systemowego przedstawiłam stan tradycyjnego systemu kształcenia, skutki tego stanu oraz stan postulowany systemu kształcenia, do którego powinny doprowadzić przemiany edukacyjne.

- 
- integrować nauczanie, wychowanie i rozwój człowieka;
  - stwarzać warunki zapewniające każdemu uczącemu się aktywne uczestnictwo w procesie nauczania;
  - zagwarantować uczniom pełny samorozwój i samookreślenie;
  - stwarzać możliwości rozwiązywania rzeczywistych problemów, obejmujących wszystkie dziedziny życia człowieka i społeczeństwa;
  - uwzględniać indywidualne: możliwości, potrzeby, zainteresowania oraz aspiracje i umożliwić pełną samorealizację w tym zakresie;
  - wyposażyć w wiedzę, kompetencje i motywacje pozwalające samodzielnie kierować swoim rozwojem;
  - przygotowywać do samokształcenia, samooceny i samokontroli;
  - nauczyć sposobów uczenia się głównie ze względu na uczenie się samodzielne, permanentne i zindywidualizowane;
  - inspirować do myślenia: krytycznego, twórczego, alternatywnego, perspektywicznego, globalnego i systemowego;
  - zagwarantować zdobycie wiedzy i umiejętności kierowania swoim życiem, tzn. samym sobą i otoczeniem;
  - uczyć i stwarzać możliwości samodzielnego podejmowania optymalnych decyzji;
  - uczyć poznawania i rozumienia: siebie samego, innych ludzi, otoczenia oraz mechanizmów ich wzajemnej koegzystencji;
  - rozwijać umiejętność twórczej współpracy interpersonalnej i umiejętności rozwiązywania konfliktów.

System edukacji powinien więc być nierozzerwalnie związany z rozwojem człowieka, z jego bezustannym doskonaleniem, z procesem ciągłego rozwoju możliwości indywidualnych i coraz lepszego ich wykorzystania, a w konsekwencji z perspektywą stale wzrastającej efektywności funkcjonowania człowieka i zwiększającej się skuteczności jego działań również w polepszaniu warunków, w których dokonywać się będzie jego dalsza samorealizacja. System edukacji powinien zmierzać do maksymalizacji możliwości i osiągnięć człowieka, do osiągnięcia przez niego szczytów profesjonalizmu w procesie samodoskonalenia i rozwoju twórczej osobowości. Sytuuje to system edukacji w polu badań nowej nauki – akmeologii (gr. *akmē* = szczyt, najwyższy punkt, rozkwit, dojrzałość + gr. *lógos* = nauka, słowo, pojęcie) rozwijającej się w Rosji<sup>8</sup>.

W oparciu o rozdrobnioną wiedzę o człowieku, którą dysponuje współczesna psychologia nie jest możliwe prawidłowe rozwiązywanie wszystkich jego problemów. Zintegrowanie i skoordynowanie tej wiedzy umożliwi podejście i teorie systemowe. Dzięki traktowaniu funkcji zachodzących w człowieku – jako

---

<sup>8</sup> Główni twórcy akmeologii to: Н. А. Рыбников, Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, А. А. Бодалев, И. Н. Семёнов, О. С. Анисимов.

analogicznych do funkcji sterowniczych, które występują w systemie autonomicznym<sup>9</sup> oraz wszystkich cech osobowości człowieka (tzn. stałych indywidualnych i zmiennych)<sup>10</sup> jako odpowiadających właściwościom sterowniczym tego systemu, możliwe staje się trafniejsze określanie warunków, w których rozwój indywidualnej jednostki będzie najefektywniejszy.

Zgodnie z tą koncepcją wśród cech osobowości człowieka można wyróżnić: stałe indywidualne cechy osobowości (tzn. te które są niezależne od oddziaływań otoczenia) i cechy osobowości zmienne (tzn. zależne od oddziaływań otoczenia, ale w zakresie zdeterminowanym przez stałe indywidualne cechy osobowości). Przy czym, stałe indywidualne cechy osobowości człowieka odpowiadają stałym właściwościom sterowniczym systemu autonomicznego, a zmienne cechy osobowości człowieka odpowiadają zmiennym właściwościom sterowniczym tego systemu. Z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka wynika, że aby wszelkiego typu oddziaływania na człowieka w zakresie stałych indywidualnych cech osobowości były skuteczne powinny być do tych cech dostosowane. Jedynie w zakresie cech osobowości zmiennych człowiek jest w stanie dostosowywać się do różnych sytuacji. Rozróżnienie cech osobowości stałych i zmiennych umożliwia określenie sytuacji, do których człowiek jest w stanie dostosować się – co jest możliwe tylko w odniesieniu do cech osobowości zmiennych oraz sytuacji, które należy do niego dostosować – co jest konieczne w zakresie cech indywidualnych stałych.

Tradycyjna szkoła od stuleci usiłuje traktować ucznia jako obiekt plastyczny. Nauczyciele koncentrują się głównie na przekazywaniu wiadomości, które wchodzi w zakres zmiennych cech osobowości, z powodu braku kompetencji w kwestii stałych indywidualnych cech osobowości, w zasadzie wszyscy uczniowie są jednakowo traktowani, wszystkim dostarczane są te same informacje oraz stawiane podobne wymagania, od wszystkich uczniów egzekwuje się te same wiadomości. Takie jednolite kształcenie, dostarczające wszystkim uczniom jednakowych bodźców, nie jest odpowiednie ze względu na ich stałe indywidualne cechy osobowości, powoduje u nich znużenie oraz zniechęcenie i jedynie dzięki przymusowi uczniowie pod wpływem takich bodźców, aczkolwiek niechętnie, podejmują określone działania nie dające jednak zadowalających rezultatów. Uczniów nie tylko przymusza się do działań niezgodnych z ich stałymi indywidualnymi cechami osobowości ale równie często uniemożliwia się im

<sup>9</sup> Teorię systemu autonomicznego opracował M. Mazur i opublikował w swej książce pt. *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.

<sup>10</sup> Koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, powstałej na bazie teorii systemu autonomicznego, dotyczą publikacje autorki tego artykułu, między innymi w: J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; J. Wilsz, *Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dala poradnictwa zawodowego*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, I. Вільш, *Структура, зміст і функції сталих індивідуальних якостей учня у процесі допрофесійного навчання і виховання*, Київ 1997.

działania zgodne z tymi cechami<sup>11</sup>. Ponieważ takie oddziaływania zakłócają naturalny pełny rozwój uczniów, powinny być wyeliminowane i zastąpione oddziaływaniami o charakterze stymulującym i inspirującym samodzielne, aktywne i twórcze zachowania. Oddziaływania na uczniów powinny sprowadzać się głównie do wspomagania ich rozwoju zgodnego ze stałymi indywidualnymi cechami, gdyż taki rozwój jest najefektywniejszy.

Koncepcja stałych indywidualnych cech osobowości pozwala określić warunki zapewniające optymalny rozwój każdego indywidualnego człowieka. Na podstawie implikacji edukacyjnych tej koncepcji można sformułować postulaty, które powinny być wykorzystane przy tworzeniu wizerunku przyszłego systemu edukacji, przy określaniu celów i funkcji edukacji, sposobów nauczania oraz systemu jej organizacji. Z koncepcji tej wynika, że system edukacji powinien:

- wspomagać ucznia w procesie samopoznawania, w poznawaniu własnych stałych indywidualnych i zmiennych cech osobowości oraz zrozumienie potrzeb, dążeń i zachowań wynikających z tych cech;
- pomagać w samookreśleniu zawodowym i życiowym ucznia odpowiednim dla niego ze względu na jego stałe indywidualne cechy osobowości;
- wspomagać ucznia w procesie samorealizacji, w procesie uświadamiania sobie swoich potencjalnych możliwości (wynikających ze stałych indywidualnych cech osobowości) oraz w procesie ich realizacji;
- wspomóc ucznia w rozwijaniu kompetencji, umiejętności i postaw orientujących go życiowo odpowiednio do posiadanych stałych indywidualnych cech osobowości;
- pomagać uczniowi w określeniu jego potrzeb (wynikających ze stałych indywidualnych cech jego osobowości) oraz w procesie ich zaspokajania;
- stwarzać warunki wspomagające rozwój ucznia zgodny z jego stałymi indywidualnymi cechami osobowości, wyzwalający jego twórcze możliwości;
- zrezygnować z przymuszania ucznia do działań niezgodnych z jego stałymi indywidualnymi cechami osobowości, a umożliwić mu działania zgodne z tymi cechami;
- wspomagać ucznia przy podejmowaniu decyzji właściwych dla niego ze względu na posiadane stałe indywidualne cechy osobowości;
- umożliwić uczniowi wybór sposobów kształcenia właściwych dla niego ze względu na posiadane stałe indywidualne cechy osobowości;
- wyposażyć ucznia w umiejętności interpersonalne (unikania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych oraz samodzielnego dobierania ludzi

---

<sup>11</sup> Szersze omówienie mankamentów tradycyjnej szkoły z uwagi na nieuwzględnianie stałych indywidualnych cech osobowości znajduje się w publikacjach: J. Wilsz, *Implikacja nowoczesnej nauki w procesie kształcenia*, „Życie Szkoły Wyższej”, nr 5, 1989 oraz J. Wilsz, *Mechanizmy samoregulacji w systemie kształcenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1996/97.

ze względu na wzajemną odpowiedniość ich stałych indywidualnych cech osobowości w różnego typu sytuacjach).

System edukacji uwzględniający rolę i funkcje stałych indywidualnych cech osobowości człowieka w procesie nauczania i wychowania powinien być w stanie zaspokajać potrzeby i pragnienia człowieka, urzeczywistniać jego możliwości rozwojowe i aspiracje, stworzyć mu warunki i perspektywy osiągnięcia szczytów możliwości w dalszym życiu oraz dać gwarancję efektywnego funkcjonowania w przyszłości w stale ewoluującej rzeczywistości.

Uwzględnienie postulatów wynikających z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości w nowym systemie edukacji jest w stanie przyczynić się do tego, by system ten był nie tylko znacznie bardziej humanistyczny<sup>12</sup>, ale również znacznie efektywniejszy.

### *Literatura*

1. Banathy B.H., Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłość, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1994.
2. Lewowicki T., Przemiany oświaty, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
3. Mazur M., Cybernetyczna teoria układów samodzielnych, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
4. Wilsz J., Interdyscyplinarność naukowców funkcją integracji w nauce, „Życie Szkoły Wyższej”, nr 3, 1989.
5. Wilsz J., Mechanizmy samoregulacji w systemie kształcenia, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1996/97.
6. Wilsz J., Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
7. Wilsz J., Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001.
8. Wilsz, J., Implikacja nowoczesnej nauki w procesie kształcenia, „Życie Szkoły Wyższej”, nr 5, 1989.
9. Вільш І., Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання й виховання, „Педагогіка і психологія”, Київ 2(19) '98.
10. Вільш І., Структура, зміст і функції сталих індивідуальних якостей учня у процесі допрофесійного навчання і виховання, Київ 1997.

---

<sup>12</sup> Humanistyczny aspekt koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka został szerzej omówiony [w:] I. Вільш, *Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання й виховання*, „Педагогіка і психологія”, Київ 2(19) '98.

*Лідія Влодарська-Зола*

*Політехніка Ченстоховська*

УДК 378.046.4:008 (048)

## РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИХ КАДРІВ

*У статті висвітлено вплив цивілізаційних змін на зміст та структуру підготовки менеджерів. Доведено, що необхідність радикальних змін в підготовці менеджерів обумовлена інтеграційними процесами в Європі. Наведено очікування, які спостерігаються на сучасному освітньому ринку і ринку праці, щодо фахівців з менеджменту.*

**Ключові слова:** *система освіти, ринок праці, концепція освіти.*

**Lidia Włodarska-Zoła**

*Politechnika Częstochowska*

*In the article implications on manager's education resulting from civilization changes were presented. Necessity of radical changes in the system of education in the field of management was supported by many arguments including labor market requirements and pending integration processes in Europe. Directions of those changes were illustrated which can either be observed already or are expected to appear in future.*

**Keywords:** *education, labor market, the concept of education.*

**Lidia Włodarska-Zoła**

*Politechnika Częstochowska*

## REFORMOWANIE SYSTEMU EDUKACJI W DZIEDZINIE ZARZĄDZANIA

*W artykule przedstawiono implikacje wynikające z przemian cywilizacyjnych dla edukacji zawodowej menedżerów. Konieczność radykalnych zmian w systemie edukacji w dziedzinie zarządzania uzasadniono wieloma czynnikami, przede wszystkim potrzebami rynku pracy i dokonującymi się w Europie procesami integracyjnymi. Wskazano kierunki tych zmian, które już można zauważyć i tendencje, które powinny pojawić się w przyszłości.*

### **Wstęp**

Wzrostowi roli wykształcenia sprzyja rozwój sytuacji na rynku pracy. Dzieje się tak głównie ze względu na fakt, że o pozycji zawodowej człowieka decydują jego kwalifikacje, zdolności i efektywność.

Ponieważ w gospodarce rynkowej zmienia się rola edukacji, powinien zmienić się również jej charakter. Już dziś oczywiste jest, że wykształcenie ma dawać szansę znalezienia jednostce miejsca w społeczeństwie. Wykształcenie „nie może ograniczać się do nauk ścisłych czy technicznych, musi obejmować szeroki wymiar humanistyczny – nie tylko w klasycznym sensie nauk humanistycznych,

lecz w sensie szerszym, kształtującym osobowość jednostki i jej przygotowanie do czynnego udziału w życiu społecznym, pozwalającym jednostce być pełnym człowiekiem. Poza tym, wykształcenie powinno dostarczyć raczej niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym umiejętności niż bardzo rozległej wiedzy encyklopedycznej. Najistotniejszą jednak cechą nowego charakteru kształcenia jest możliwie najwcześniejsze ukształtowanie umiejętności samokształcenia i przyzwyczajenie do idei kształcenia ustawicznego. Na koniec, kwestią być może najtrudniejszą jest taka zmiana charakteru kształcenia, by wspierał on twórcze i innowacyjne aspekty osobowości”<sup>13</sup>.

Według Małgorzaty Gablety „wzrost zatrudnienia staje się pochodną wzrostu wiedzy i umiejętności. Współczesna organizacja potrzebuje bowiem przede wszystkim ludzi, którzy posiadają «środki produkcji» w postaci kompetencji”<sup>14</sup> – dotyczy to zarówno menedżerów, jak i w zasadzie wszystkich pozostałych pracowników.

Specjaliści w dziedzinie problematyki kształcenia zawodowego, podkreślają ściśle związki między gospodarką, rynkiem pracy i systemem kształcenia. Zwracają uwagę, że kształcenie zawodowe jest istotnym elementem wpływającym na konkurencyjność gospodarki, podkreślają też, że ze względu na wagę tych problemów „relacje między kierunkami kształcenia a popytem na pracę lub szerzej rzecz ujmując między koncepcją kształcenia zawodowego a rozwojem gospodarczym stają się przedmiotem interdyscyplinarnych programów badawczych”<sup>15</sup>. Dzieje się tak ze względu na członkostwo Polski w Unii Europejskiej, które wymaga, poza zmianami w sferze gospodarki, w stosunkowo krótkim czasie, intensywnych procesów dostosowawczych w dziedzinie edukacji zawodowej.

Wymaganiom nowej gospodarki i nowego zarządzania mogą sprostać tylko menedżerowie posiadający pożądane predyspozycje, dzięki którym w procesie edukacji zawodowej uzyskają potrzebną wiedzę i umiejętności, a w procesie zarządzania będą w stanie efektywnie funkcjonować. Dlatego też szczególnie ważne są reformy w dziedzinie edukacji menedżerskiej, gdyż od wiedzy, umiejętności i kompetencji menedżerów zależy gospodarczy rozwój kraju. We współczesnych realiach, które stwarza dynamicznie zmieniająca się gospodarka rynkowa role menedżerów, realizowane przez nich funkcje i zadania na wszystkich szczeblach zarządzania są niewspółmiernie bardziej złożone i jest ich nieporównywalnie więcej, niż w systemie gospodarki centralnie sterowanej.

<sup>13</sup> A.P. Wierzbicki, *Perspektywy cywilizacji światowej w XXI wieku a przemiany w Polsce*, [w:] *Świat przyszłości a Polska. Przemiany systemowe w Polsce a tendencje rozwojowe współczesnej cywilizacji*, Komitet Prognoz w XXI wieku, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1995, s. 52.

<sup>14</sup> M. Gableta, *Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu, Wrocław 2003, s. 207.

<sup>15</sup> S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, s. 7.



Zmiany zachodzące obecnie w zarządzaniu oraz pojawiające się tendencje pokazują, że wymagania wobec menedżerów wciąż wzrastają i również w przyszłości będą się zwiększały. Kierowanie przedsiębiorstwem będzie stawało się coraz bardziej złożone, gdyż menedżer będzie zmuszony rozpoznawać i kojarzyć znacznie większą ilość czynników zmiennych, szczególnie w perspektywie przechodzenia do czwartej generacji zarządzania. Sytuacje, którym menedżer będzie musiał sprostać stwarzają nowe wymagania odnośnie jego wiedzy, umiejętności i kompetencji. Pojawiają się zupełnie nowe aspekty przygotowania menedżerów do działalności zawodowej<sup>16</sup>. Przygotowanie to powinno uwzględniać uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, w których będzie funkcjonował menedżer, gdyż efektywny rozwój firm i przedsiębiorstw wymaga zarządzania opierającego się na doskonałej znajomości ekonomicznych aspektów gospodarki rynkowej<sup>17</sup>.

Nowoczesne zarządzanie, w którym menedżerowie są w stanie skutecznie rozwiązywać problemy swych firm powinno być skierowane głównie na innowacyjne zmiany oraz kreowanie przyszłości. Wymaga to stosowania nowych metod działania, wypracowania takiego stylu zarządzania, dzięki któremu organizacja sprosta nowym wyzwaniom, niepewności towarzyszącej podejmowaniu decyzji oraz skutecznemu wykorzystywaniu pojawiających się okazji. Do wypełniania nowych funkcji, zadań i ról przez menedżerów<sup>18</sup> niezbędna jest im nowoczesna wiedza i nowe umiejętności. Sukces zarządzania w coraz większym stopniu zależy od ich wiedzy, umiejętności oraz intelektu i jest funkcją ich przygotowania edukacyjnego. Aby przygotowanie to było na miarę współczesnych i przyszłych potrzeb dobrze funkcjonującej organizacji, system edukacji w dziedzinie zarządzania powinny zostać zreformowany, restrukturyzacja tego systemu powinna być procesem przekształceń i adaptacji jego istniejących struktur, z punktu widzenia wymogów europejskich i oczekiwań krajowych, w zmieniających się warunkach transformacji całego systemu edukacyjnego.

### **Przemiany w edukacji w dziedzinie zarządzania**

Specjaliści w dziedzinie edukacji menedżerów stwierdzają, że przygotowanie kadr menedżerskich jest niezadowalające, gdyż kadry te nie potrafią skutecznie zarządzać, oraz że aktualny system kształcenia menedżerów zupełnie nie odpowiada zapotrzebowaniu społecznemu i gospodarczemu. Specjaliści ci uważają też, że kształcenie menedżerów powinno być podporządkowane

<sup>16</sup> J. Penc, *Nowe zarządzanie w nowej gospodarce*, Wydawca: SLG International Training Center, Warszawa 2010.

<sup>17</sup> L. Włodarska-Zoła, *Analiza podstawowych etapów kształcenia zawodowego w dziedzinie zarządzania w polskich uczelniach technicznych*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr IX, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa – Kijów 2007; L. Włodarska-Zoła, *Implikacje przemian systemowych dla kształcenia na kierunkach związanych z zarządzaniem*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria Pedagogika XVIII”, red. K. Rędziński, Częstochowa 2009.

<sup>18</sup> L. Włodarska-Zoła, *Funkcje, umiejętności i osobowość menedżera przyszłości*, „Problemy Profesjologii”, nr 1, 2009, s. 151-161.

wymaganiom stawianym przez rozwój współczesnej wiedzy w zakresie techniki, technologii oraz dziedzin nauk społecznych, jak również wymaganiom praktyki gospodarczej, sytuacji na rynku pracy i potrzebom społecznym. Wskazują też, że przy określaniu kierunków zmian w edukacji menedżerów, w warunkach integracji z Unią Europejską, należy uwzględniać zjawiska o charakterze społeczno-ekonomicznym dokonujące się w skali globalnej i krajowej, zmienioną rolę zarządzania we współczesnej gospodarce, trendy występujące w nowoczesnej teorii zarządzania oraz nowoczesną wiedzę z dziedziny nauk humanistycznych, ze względu na znaczenie czynników psychologicznych dla efektywnej pracy menedżerów w gospodarce rynkowej, ponieważ w gospodarce tej rośnie rola czynnika ludzkiego i znaczenie umiejętności uruchamiania całego potencjału człowieka poprzez stymulowanie jego rozwoju, oraz z uwagi na to, że kapitał ludzki nabiera większego znaczenia od kapitału finansowego.

Specjaliści z dziedziny edukacji menedżerów zwracają uwagę, że ze szczególną uwagą należy poświęcić następującym problemom:

- uwarunkowaniami rozwoju systemu kształcenia menedżerów<sup>19</sup>;
- określaniem sylwetki absolwenta uczelni kształcącej w dziedzinie zarządzania<sup>20</sup>;
- analizowaniem organizacji procesu kształcenia menedżerów<sup>21</sup>;
- analizowaniem wiedzy niezbędnej menedżerowi oraz programów nauczania i ich opracowania metodologiczno–informacyjnego<sup>22</sup>;
- badaniem głównych kierunków restrukturyzacji edukacji menedżerów w uczelniach technicznych oraz problemem modelowania przyszłej edukacji menedżerskiej<sup>23</sup>;
- badaniem aspektów humanistycznych w edukacji menedżerów<sup>24</sup>.

Rozwijające się społeczeństwo informacyjne wymaga, aby w systemie edukacyjnym menedżerów a także innych grup zawodowych „zmienić model przygotowania ludzi umiejących stosować wiedzę na model ludzi przygotowanych do tworzenia wiedzy”<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> *Dylematy kształcenia menedżerów u progu XXI wieku*, red. T. Borkowski, A. Marcinkowski, A. Oherow-Urbaniec, Wydano: Księgarnia Akademicka, Kraków 2001.

<sup>20</sup> A.M. Kosińska, J. Dworzecki, *Nowy profil menedżera – wyzwanie dla procesów edukacyjnych, Zmiany na rynku edukacji Ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, red. B. Minkiewicz, Wydawca: Centrum Informacji i Dokumentacji, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Warszawa 2001.

<sup>21</sup> L. Włodarska-Zoła, *Analiza podstawowych etapów...*

<sup>22</sup> *Dylematy kształcenia...*

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> J. Penc, *Systemowe zarządzanie organizacją. Nowe zadania, funkcje i reguły gry*, Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2007.

<sup>25</sup> W. Walat, *Podręcznik multimedialny na tle wyzwań stawianych przez społeczeństwo informacyjne*, [w:] *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, nr VI, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa-Kijów 2004, s. 334.

Konieczność reform w dziedzinie edukacji menedżerskiej, o których wielokrotnie pisałam<sup>26</sup>, wynika z potrzeb rynku pracy oraz z dokonujących się w Europie procesów integracyjnych. Polska otwierając się na Unię Europejską oraz na świat, otwiera się również na konkurencję. Konieczne są więc reformy edukacyjne oparte na założeniach zorientowanych na przyszłość, gdyż od wiedzy, umiejętności i kompetencji menedżerów zależy gospodarczy rozwój kraju.

Kształcenie menedżerów należy rozpatrywać przez pryzmat otoczenia, w jakim będą funkcjonować. W związku z dokonującymi się w nim fluktuacjami kształcenie to, bez względu na to, jak doskonale zostanie zorganizowane, nie zabezpieczy ich skutecznego funkcjonowania w dłuższym okresie czasu. Menedżerowie zmuszeni będą permanentnie doksztalać się. Ich wykształcenie zdobyte w trakcie studiów musi być ciągle uzupełniane.

Ponieważ sprawne funkcjonowanie organizacji, będącej systemem powiązanych działań ludzi i urzędów (system ten nasycony jest techniką w znaczeniu inżynierskim oraz informatyką), menedżer powinien być kompetentny w kwestii technicznego podsystemu organizacji. Tak więc wiedza z dziedziny techniki oraz techniki komputerowej powinna znaleźć się w programach kształcenia menedżerów. Ze względu na ogromny postęp techniczny oraz ciągle postępującą komputeryzację we wszystkich dziedzinach życia, zakres tej wiedzy będzie się rozszerzał, a na bazie wiedzy o kierunkach przemian zachodzących we współczesnym świecie menedżer powinien projektować zmiany we własnym przedsiębiorstwie. Stwarza to zapotrzebowanie na ich nowe kwalifikacje.

Ponieważ kształcenie menedżerów odbywa się w warunkach gwałtownego wzrostu podaży informacji, do programów kształcenia powinny być wprowadzane przedmioty związane z zarządzaniem informacjami. Pożądane jest opracowanie i wdrożenie do programów kształcenia menedżerów bloków przedmiotów, pomagających menedżerom lepiej przygotować się do wypełniania zadań, które narzuciła rewolucja informatyczna. Współczesny menedżer powinien nie tylko umieć posługiwać się raz stworzonym dla niego oprogramowaniem, ale również współpracować z zewnętrznymi ekspertami dokonującymi modyfikacji istniejącego w firmie systemu informacyjnego. Szybkość pozyskiwania i przetwarzania informacji determinuje pracę współczesnego menedżera. Menedżerowie powinni być przygotowani do wypełniania nowych zadań w zakresie planowania, organizowania i kontroli systemów informacyjnych w przedsiębiorstwie. Niezbędne jest więc zrozumienie przez menedżera istoty zadań analityka systemowego oraz posiadanie podstawowych umiejętności w tym

---

<sup>26</sup> L. Włodarska-Zoła, *Analiza podstawowych etapów...*; L. Włodarska-Zoła, *Efekty modernizacji polskiego systemu kształcenia menedżerów*, [w] *Гуманізація навчально-виховного процесу*, науково-методичний збірник, випук XXXIX, міністерство освіти і науки України, Слов'янський державний педагогічний університет, Слов'янськ 2008.

zakresie. Za propagowaniem wiedzy z zakresu szeroko pojętego zarządzania informacją przemawia fakt, że ośrodek władzy w przedsiębiorstwie przesuwają się w stronę osób zatrudnionych w charakterze informatyków. Menedżer przyszłości musi więc posiadać wiedzę z zakresu systemów komputerowych, sposobów wykorzystania, budowania, wdrażania i zarządzania technologiami informacyjnymi, tak, by wspierały go w podejmowaniu decyzji.

Już dziś powszechne zastosowanie Internetu w zarządzaniu firmami, stanowi uzasadnienie postulatu wprowadzenia wiedzy z zakresu Internetu do programów nauczania w dziedzinie zarządzania. Wiedza ta pozwoli na prawidłową ocenę i kontrolę możliwości zastosowania wiadomości z zakresu nowych technologii w praktyce zarządzania. Obecne wykorzystanie Internetu w logistyce i innych działach przez wiele firm oraz przewidywany dalszy jego rozwój obliguje do wprowadzenia do procesu nauczania menedżerów wiedzy o wirtualnych rynkach, zastosowaniach nowoczesnych technologii, itp. Wiedza z tego zakresu powinna być wprowadzona od początku procesu kształcenia menedżerów. Powinna być ona kluczowa i kompleksowa, odnoszona do wszystkich elementów nauki o zarządzaniu, wprowadzona obligatoryjnie i sukcesywnie na każdym etapie kształcenia.

Wiedza jest jednym z podstawowych czynników kształtujących wizerunek menedżera. Główną jej funkcją w procesie kształcenia menedżerów winno być rozwijanie twórczych możliwości, dzięki którym będą zdolni do przetwarzania tej wiedzy w procesie efektywnego rozwiązywania problemów. Menedżer poza umiejętnością dokładnego stosowania nabytej wiedzy powinien więc wykazywać umiejętność jej twórczego przetwarzania, zdolność alternatywnego myślenia, zdolność do tworzenia innowacji itp. Kwalifikacje menedżera są więc zdeterminowane jego twórczym rozwojem, możliwościami oraz stopniem ich wykorzystania.

W efekcie kształcenia zawodowego na kierunku zarządzanie, kształcący się powinni uzyskać potrzebną w zawodzie menedżera przydatność zawodową, czyli taką sprawność zawodową, która będzie adekwatna do wymagań stawianych przez środowisko pracy. O tej sprawności decyduje sprawność psychiczna menedżera. Tak więc sprawność psychiczna i zależna od niej sprawność zawodowa determinują przydatność zawodową. Ludzie o niskiej sprawności psychicznej nie mają szans na skuteczne funkcjonowanie w zawodzie menedżera, gdyż nie mają kompetencji natury psychologicznej, takich jak: dążenie do profesjonalizmu, umiejętność osiągania sukcesu, pomysłowość i kreatywność, umiejętność kierowania zespołem oraz umiejętność zapobiegania konfliktom, a w razie wystąpienia konfliktów – umiejętność ich likwidowania.

Proces kształcenia zawodowego menedżerów powinien więc być tak zorganizowany, by jego uczestnicy uzyskali możliwie największą sprawność zawodową i psychiczną już w momencie ukończenia studiów. Oczywiście

справności te powinny być ustawicznie doskonalone w trakcie pracy, tak by zwiększała się odpowiedniość między nimi a wymaganiami środowiska.

W przyszłości należy spodziewać się, że „będzie zwiększało się zapotrzebowanie na pracowników krytycznych, z wyobraźnią, bardziej zindywidualizowanych, o wysokim poziomie inteligencji, umiejących skutecznie przetwarzać informacje, zdolnych do samodzielnej i odpowiedzialnej pracy, dającej możliwość wykorzystania wszystkich swoich atutów, chcących i umiejących podejmować samodzielne decyzje, poszukujących w pracy głębszego sensu oraz otwartych na proces kształcenia”<sup>27</sup> – ta prognoza odnosi się do ogółu pracowników, jednak sędzę, że szczególnie dotyczy menedżerów.

Edukacja zawodowa menedżerów powinna adekwatnie reagować na dokonujące się przeobrażenia cywilizacyjne i wywołane przez nie zmiany sytuacji na rynku pracy, które stawiają nowe wymagania systemowi zarządzania, a więc również menedżerom. Brak elastyczności systemu przygotowania zawodowego menedżerów niewątpliwie hamuje rozwój gospodarczy i społeczny kraju.

Uczelnie kształcące menedżerów powinny tworzyć i rozwijać nowy model menedżera, który bardziej koncentruje się na ludziach i kapitale wiedzy, oraz w szerszym zakresie uwzględnia aspekty międzynarodowe. Dziś nieaktualny już jest model menedżera „inżyniera” sprawnie rozwiązującego zadanie dotyczące optymalnego produkowania i dystrybuowania wyrobów i usług, w celu zwiększenia wartości dla akcjonariuszy. Taki wizerunek menedżera jest już anachroniczny, gdyż techniczna sprawność, racjonalizacja działalności pod kątem inżynierii wytwarzania i stosowania marketingu nie wystarczy by sprostać unijnej konkurencji i wyzwaniom przyszłości. Potrzebni są menedżerowie znający się dobrze na organizacji pracy, kierowaniu ludźmi i zarządzaniu międzynarodowym, postępujący w sposób zgodny z przyjętym przez społeczeństwo systemem wartości, którzy będą zdolni do tworzenia wizji i strategii rozwoju organizacji, stymulowania efektywności gospodarczej i pobudzania współpracowników do efektywnych i kreatywnych działań<sup>28</sup>.

### *Literatura*

1. Dylematy kształcenia menedżerów u progu XXI wieku, red. T. Borkowski, A. Marcinkowski, A. Oherow-Urbaniac, Wydano: Księgarnia Akademicka, Kraków 2001.
2. Gableta M., Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu, Wrocław 2003.
3. Kozińska A.M., Dworzecki J., Nowy profil menedżera – wyzwanie dla procesów edukacyjnych, [w:] Zmiany na rynku edukacji Ekonomicznej w Polsce w latach

<sup>27</sup> J. Wilsz, *Wymagania stawiane pracownikom w teraźniejszości i przyszłości ze względu na zmiany w procesie pracy*, [w:] *Edukacja – Technika – Informatyka. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej*, tom X, red. W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Rzeszów 2009, s. 83.

<sup>28</sup> J. Penc, *Nowe zarządzanie...*

дзiewięćdziesiątych, red. B. Minkiewicz, Wydawca: Centrum Informacji i Dokumentacji, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Warszawa 2001.

4. Kwiatkowski S.M., Kształcenie zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001.

5. Penc J., Nowe zarządzanie w nowej gospodarce, Wydawca: SLG International Training Center, Warszawa 2010.

6. Penc J., Systemowe zarządzanie organizacją. Nowe zadania, funkcje i reguły gry, Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, Szczytno 2007.

7. Wierzbicki A.P. Perspektywy cywilizacji światowej w XXI wieku a przemiany w Polsce, [w:] Świat przyszłości a Polska. Przemiany systemowe w Polsce a tendencje rozwojowe współczesnej cywilizacji, Komitet Prognoz w XXI wieku, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1995.

8. Wilsz J., Wymagania stawiane pracownikom w teraźniejszości i przyszłości ze względu na zmiany w procesie pracy, [w:] Edukacja – Technika – Informatyka. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej, tom X, red. W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Rzeszów 2009.

9. Włodarska-Zoła L., Analiza podstawowych etapów kształcenia zawodowego w dziedzinie zarządzania w polskich uczelniach technicznych, [w:] Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia, nr IX, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa – Kijów 2007.

10. Włodarska-Zoła L., Efekty modernizacji polskiego systemu kształcenia menedżerów, [w] Гуманзація навчально-виховного процесу, науково-методичний збірник, випук XXXIX, міністерство освіти і науки України, Слов'янський державний педагогічний університет, Слов'янськ 2008.

11. Włodarska-Zoła L., Funkcje, umiejętności i osobowość menedżera przyszłości, „Problemy Profesjologii”, nr 1, 2009.

12. Włodarska-Zoła L., Implikacje przemian systemowych dla kształcenia na kierunkach związanych z zarządzaniem, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria Pedagogika XVIII”, red. K. Rędziński, Częstochowa 2009.

### **Волкова В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової комунікації  
Запорізького національного університету*

### **Юдіна О.**

*викладач кафедри ділової комунікації Запорізького національного  
університету*

**УДК : 37.016 : 81'243'271**

## **ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЛОВОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті розглядаються дидактичні аспекти навчання студентів немовних спеціальностей іншомовної ділової міжкультурної комунікації, визначаються мета і завдання навчання відповідно до вимог суспільства, описуються методи та прийоми організації навчально-виховного процесу з*

іноземної мови професійного спрямування для забезпечення його максимальної ефективності.

**Ключові слова:** іномовна ділова міжкультурна комунікація, дидактичні аспекти навчання, організація навчально-виховного процесу з іноземної мови.

**Волкова В.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры деловой коммуникации  
Запорожского национального университета*

**Юдина О.**

*преподаватель кафедры деловой коммуникации Запорожского  
национального университета*

### **ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассматриваются дидактические аспекты обучения студентов неязыковых специальностей деловой межкультурной коммуникации, определяются цель и задачи обучения согласно требованиям общества, описываются методы и приёмы организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку профессиональной направленности для обеспечения его максимальной эффективности.*

**Ключевые слова:** деловая межкультурная коммуникация на иностранном языке, дидактические аспекты обучения, организация учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

**Volkova V.**

*candidate of education sciences, associate professor of the Department of  
Business Communication of the Zaporizhzhya National University*

**Yudina O.**

*lecturer of the Department of Business Communication of the Zaporizhzhya  
National University*

### **DIDACTIC ASPECTS OF TEACHING INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION IN HIGHER SCHOOLS**

*The article is concerned with the didactic aspects of training the students of non-linguistic specialties for intercultural business communication in foreign languages, the purpose and tasks of the training are set in conformity with the society demands, the methods and techniques of organizing the process of teaching and education in foreign languages for special purposes are described to provide its ultimate effectiveness.*

**Key words:** intercultural business communication in foreign languages, didactic aspects of training, organization of the teaching and education process.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Зростання міжнародних зв'язків України з навколишнім світом, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії сучасного українського суспільства обумовили актуальність проблеми іншомовної підготовки кваліфікованих фахівців-менеджерів, економістів, маркетологів до ділової міжкультурної комунікації. Орієнтування вузів на формування всебічно розвинутої особистості студента вимагає вирішення питання щодо оптимальної організації процесу навчання відповідно до сучасних вимог та реальних умов навчання іноземної мови (ІМ), зокрема професійного спрямування. Йдеться про таку організацію процесу навчання ІМ, за якої збільшується працездатність студентів і викладачів, підвищується продуктивність їх праці, зростають пізнавальна самостійність, ініціатива і творча активність. Існуюча педагогічна система потребує розроблення нових принципів, стратегій, методик, технологій навчання для організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння ними системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку всебічно вихованої особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У сучасних наукових працях дослідники різною мірою торкалися питань іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей до ділової міжкультурної комунікації (Борозенец Г.К., Бубнова Д.В., Дегтярьова Ю.В., Жданова Н.С., Каменева Т.М., Личко Л.Я., Устимено О.М., Чуфарлієва А.Ю. та ін.). Багато досліджень присвячено різним аспектам навчання англomовного ділового спілкування майбутніх економістів (Авсюкевич Ю.С., Биконя О.П., Борщовецька В.Д., Драб Н.Л., Зінукова Н.В., Корнева З.М., Радецька С.В., Семенчук Ю.О., Федорова І.А. та ін.). Однак здійснені дослідження, незважаючи на їхню безперечну цінність, лише певною мірою вирішують питання вдосконалення освіти і навчання відповідно до потреб суспільства та не вичерпують усіх аспектів проблеми іншомовної підготовки студентів немовних вищих закладів освіти до ділової міжкультурної комунікації.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті ми розглядаємо дидактичні аспекти навчання студентів немовних спеціальностей іншомовної ділової міжкультурної комунікації, визначаємо мету і завдання навчання відповідно до вимог суспільства, виявляємо методи та прийоми організації навчально-виховного процесу з ІМ професійного спрямування для забезпечення його максимальної ефективності.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Традиційно



проблему виховання особистості спеціаліста розглядають з точки зору формування схильностей до певної сфери професійної діяльності, мотивації трудової діяльності, наявності у студентів специфічного набору психологічних рис і характеристик, які створюють сприятливі умови для сумісності особистості з професійним середовищем. Зараз перед сучасною вищою школою постає нове завдання – всебічний розвиток індивідуальності студента (як індивіда, як суб'єкта діяльності, як особистості), розвиток його здібностей, психічних механізмів, які грають важливу роль в становленні індивідуальності студента як людини моральної [7, с. 43]. Така переоцінка цінностей покладає на іншомовну підготовку студентів нелегкий обов'язок – не лише надання ґрунтовних знань, але й формування різнобічно розвинутої особистості майбутнього фахівця в контексті діалогу / полілогу культур, спроможного ефективно користуватися ІМ в соціокультурних та професійно зорієнтованих ситуаціях міжкультурного спілкування.

Навчання ділової міжкультурної комунікації ми розглядаємо як систему, функціонування якої обумовлено багатьма чинниками. Головними з них є: характер соціального замовлення на сучасному етапі розвитку суспільства, цілі навчання та виховання, принципи і зміст навчання ІМ [6, с. 37]. Орієнтуючись на сучасні тенденції мовної освіти, висвітлені у Загальноєвропейських рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти, відповідно до яких головна мета навчання ІМ полягає в тому, щоб «...сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомленню шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [4, с. 1], є доцільним навчити студентів немовних спеціальностей ділової міжкультурної комунікації на рівні європейських стандартів.

В умовах бізнес-орієнтованого суспільства всі підприємства залежать одне від одного в сфері виробництва і розповсюдження своїх товарів і послуг. Успішний міжнародний бізнес спирається на вміння ефективного ділового міжкультурного спілкування фахівців у галузі менеджменту, маркетингу, туризму, міжнародних відносин та міжнародної економіки. Ділові партнери, носії різних культур і мов, мають поважати інші цінності, культуру, вміти перебудуватися задля справи, вибирати відповідні прийоми та засоби спілкування, що сприятиме вихованню толерантності, внутрішньої культури людини й свідчитиме про високий рівень культури спілкування. Чинними програмами з ІМ професійного спрямування для вищих навчальних закладів (ВНЗ) передбачено формування у студентів спроможності ефективно спілкуватися іноземною мовою у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ [8, с. 9]. Це дає підстави вважати, що формування у студентів здатності до

ділової міжкультурної комунікації є стратегічною метою навчання ІМ професійного спрямування, а іншомовна міжкультурна комунікація є змістом та засобом досягнення цієї мети. Провідним напрямом в оволодінні ІМ студентами немовних спеціальностей є здобуття ними такого рівня міжкультурної комунікативної компетенції, який дозволяє користуватися ІМ у певній галузі професійної діяльності.

Ділова міжкультурна комунікація є активною взаємодією ділових партнерів, в ході якої вони організують спільну діяльність за допомогою мовних засобів. Вміння спілкуватись ІМ, грамотно вести дискусію і переконувати опонента є дуже важливим для ведення переговорів. Вміння слухати співрозмовника є не менш важливим аспектом спілкування. Діловий етикет є невід'ємним складником ділової міжкультурної комунікації й бізнес-етики, зокрема, яка сьогодні перебуває в Україні на стадії активного формування. Діловий етикет є регламентом поведінки у конкретних заздалегідь відомих ситуаціях (привітання, знайомство, поведінка у трудовому колективі тощо). Етикет як сукупність певних правил і норм поведінки означає дотримання зовні пристойного способу поводження, що засвідчує зовнішню культуру моральних стосунків. Тому знання правил етикету, вміння ними користуватись є складниками змісту навчання ділової міжкультурної комунікації.

Мовленнєві партнери в умовах міжкультурної взаємодії можуть відрізнитися один від одного своїм ціннісно-орієнтаційним світобаченням, образом та стилем життя, моделями мовленнєвої і немовленнєвої поведінки. Процес активної міжкультурної взаємодії ділових партнерів передбачає взаємовплив, взаєморозуміння та взаємовигідну співпрацю як передумову для здійснення фахівцями згоди й інтеграції у європейський економічний простір.

Таким чином, завданням у процесі навчання ділової іншомовної міжкультурної комунікації є формування у студентів умінь: 1) використовувати ІМ в автентичних соціокультурних та професійно зорієнтованих ситуаціях міжкультурної комунікації; 2) зрозуміти чужий стиль життя / поведінки, щоб подолати стереотипи у сприйнятті іншої культури; 3) використовувати ІМ як інструмент пізнання іншої культури, як інструмент особистісного розвитку.

Для забезпечення ефективної ділової міжкультурної комунікації студенти мають навчитися точно, логічно, доречно висловлюватися та переконувати, проводити переговори, ділові зустрічі, презентації, телефонні розмови, писати ділові листи, вирішувати комунікативні завдання відповідно до ситуації спілкування, створювати сприятливу ділову атмосферу, додержуватися етикетних норм іншомовного мовлення, розуміти культуру та менталітет народу іншої країни. Таким чином, щоб

сприяти діловим контактам з іноземними партнерами, кваліфікований фахівець-менеджер, маркетолог, економіст повинен долати міжкультурні непорозуміння та комунікативні бар'єри, тобто він має бути готовим до діалогу культур. Для цього комунікантам необхідно володіти знаннями та уявленнями, які є надбанням усіх членів лінгвоетнокультурної спільноти. Знання спільних цінностей та ідеалів, прийнятих соціальними групами в інших країнах або регіонах, є найсуттєвішими для міжкультурної комунікації [4, с. 11].

Не менш важливим чинником для успішності ділового міжкультурного спілкування виступають засоби невербальної комунікації, яким притаманна соціокультурна обумовленість [1, с. 25]. Так, в паралінгвістиці виділяються кінесика, яка досліджує спілкування людей через жести, міміку, рухи тіла, й проксеміка, яка вивчає проблему просторового фону спілкування (дистантне спілкування тощо). За даними психологів в усному спілкуванні від 60% до 80% комунікації здійснюється за рахунок невербальних засобів і лише 20%-40% інформації передається за допомогою мови [3]. Отже, велику роль у спілкуванні має візуальний канал зв'язку, оскільки через нього комуніканти сприймають більшість невербальних сигналів або парамову, яка є функціональним компонентом мовленнєвої системи. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне включити у навчальні матеріали з ІМ для професійного спілкування мінімум невербальних засобів спілкування для ознайомлення з ними студентів з метою запобігання непорозуміння у ситуаціях ділової міжкультурної комунікації.

Для оптимізації процесу навчання ІМ професійного спрямування в українських ВНЗ є певні передумови, які ми пов'язуємо з чинниками, які впливають на формування мотивації у вивченні ІМ, а саме: 1) чинниками, які пов'язані з організацією процесу навчання ІМ; 2) індивідуальними чинниками, які пов'язані зі студентом; 3) соціокультурними чинниками. На цих засадах удосконалення змісту навчання ІМ для професійного спілкування, урізноманітнення методів та прийомів навчання ділової міжкультурної комунікації, посилення міжпредметних зв'язків дає змогу, по-перше, створити передумови, на основі яких у студентів виникає особиста і професійна зацікавленість в роботі, по-друге, ефективніше формувати науковий світогляд, спираючись на філософську ідею єдності між предметами і явищами.

Ефективним методом організації процесу навчання ділової міжкультурної комунікації, слідом за Н.Ф. Бориско, вважаємо метод моделювання ситуацій міжкультурної взаємодії, що передбачає не тільки інформування, а й порівняння, співставлення фактів соціокультурної дійсності країн-учасників ділового міжкультурного спілкування [1]. Адже правильне розуміння культурної ситуації взаємодії зумовлює адекватність

вибору мовних засобів. У зв'язку з цим важливими є переклад реалій, безеквівалентних лексичних та фразеологічних одиниць, а також фахової лексики (мовний аспект), інформація про поведінкові стереотипи та комунікативні моделі або завдання, які стимулюють рефлексію, (соціальний аспект). Усвідомлення мовного явища, яке має бути засвоєне, забезпечується шляхом: а) моделювання ситуацій спілкування, під час яких студенти краще розуміють призначення цього явища та особливості його вживання; б) повідомлення правил-інструкцій; в) виділення характерних ознак явища для формування орієнтованої основи з метою виконання з ним відповідних дій; г) звертання до контексту та інших мовних засобів [6, с. 50]. Свідоме оперування мовними явищами, базовими лінгвістичними поняттями (звук, іменник, артикль, дієслово тощо), опора на лінгвістичну базу рідної мови сприятиме збереженню високого рівня мотивації і належної адекватності мовленнєвої взаємодії студентів у ситуаціях, що моделюють діалог культур.

Загально визнаним важливим засобом мобілізації творчих можливостей студентів, підвищення інтересу до ІМ та залучення їх до діалогу культур є використання на заняттях автентичних аудіо-, відео-, друкованих й зображальних матеріалів для презентації специфіки міжкультурної комунікації. Моделювання ситуацій, що презентуються, виконання соціально-комунікативних ролей у цих ситуаціях дозволяє здійснити не тільки ознайомлення з соціокультурною специфікою, а й її часткове «присвоєння» [1, с. 256]. Мовленнєва активність студентів у процесі вивчення ІМ і культури, на нашу думку, досяжна завдяки використанню основних прийомів навчання, що співвідносяться з когнітивною теорією вивчення ІМ [2, с. 9], а саме: а) проблемних завдань, які пов'язані із спеціальністю студентів і культурною специфікою країни / країн, мова якої / яких вивчається; б) завдань, спрямованих на розуміння, розвиток і свідоме застосування стратегій міжкультурного спілкування. Для цього є доцільним використання різних прийомів інтенсифікації навчання: створення проблемних ситуацій, участь у рольових та ділових іграх, застосування засобів наочності; врахування принципів особистісно-рольової організації навчального матеріалу і навчального процесу та колективної взаємодії, висунутих Г.О. Китайгородською в методі активізації можливостей особистості і колективу [5]. В умовах колективної взаємодії студенти активно спілкуються, працюючи в парах, малих групах, командах, обмінюючись навчальною інформацією.

Міцність засвоєного мовного і мовленнєвого матеріалу в процесі навчання іншомовної ділової міжкультурної комунікації може бути забезпечена за рахунок систематичного повторення лексичного та граматичного матеріалу, виконання численних тренувальних вправ,

творчих завдань, на основі яких у студентів виникає особиста і професійна зацікавленість у роботі. Виконання різноманітних вправ поєднує мовне тренування з мовленнєвою практикою, що забезпечує перехід від свідомого вивчення мови до автоматизації мовленнєвих дій, тобто формування сталих мовленнєвих навичок.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що, успішний розвиток особистості майбутнього фахівця, спроможного брати участь у міжкультурній комунікації, на наш погляд, є процесом, яким можна керувати шляхом організації навчально-виховного процесу з ІМ професійного спрямування, при якій створюються умови для того, щоб навчити студентів орієнтуватися у різних культурах, адекватно інтерпретувати факти та явища культури і правильно обирати стратегії взаємодії у ситуаціях ділового міжкультурного спілкування. Тобто в педагогічному процесі необхідно створити такі умови, в яких студент співвідносить себе не тільки з власною, а й з іншими культурами, відчуває почуття співучасті, симпатії, прагнення знайти засоби взаємодії, бажання співпрацювати з людьми, незважаючи на культурні відмінності, готовність до подолання численних труднощів та до сприйняття культурних особливостей представників інших культур. Ми вважаємо, що формування у студентів умінь усної та писемної ділової міжкультурної комунікації, необхідних для кар'єрного і професійного зростання, розвитку бізнесу, виробництва, торгівлі, надання послуг, успішних взаємостосунків і діловими партнерами дає змогу глибше зрозуміти історико-культурний спадок і розмаїття Європи, сприяє розвитку навичок співробітництва, толерантності та відкритості. Перспективою нашого подальшого дослідження є визначення змісту навчання іншомовної ділової комунікації студентів немовних ВНЗ.

### *Література*

1. Бориско Н.Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М. : Изд. Центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов – М. : Наука, 1980. – 104 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Китайгородская Г.А. Курсовое обучение иностранным языкам методом активизации резервных возможностей личности как объект стандартизации / Г.А. Китайгородская // Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам. – М., 1999. – С. 16-18.

6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої.]. – [вид. 2-е, випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

7. Пассов Е.И. Развивающее образование - 2 / Е.И. Пассов // Коммуникативная методика. – 2004. - № 2 (14). – С.42-43.

8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

**Волосенко А.**

*аспірант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», старший лаборант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана»*

**УДК 378.147:33:37**

**ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО  
ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА  
ПРАКТИЦІ**

*У статті розкрито сутність основних понять досліджуваної проблеми, обґрунтовано структуру, рівні та критерії готовності студентів-майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації, проаналізовано стан їхньої готовності до цієї діяльності*

**Ключові слова:** самореалізація особистості, творча самореалізація викладача, готовність майбутнього викладача економіки до творчої самореалізації.

**Волосенко А.**

*аспірант кафедри педагогіки та психології ГВУЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», старший лаборант кафедри педагогіки та психології ГВУЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана»*

**ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЭКОНОМИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКЕ**

*В статье раскрыта сущность основных понятий исследуемой проблемы, обоснована структура, уровни и критерии готовности студентов-будущих преподавателей экономики к творческой самореализации, проанализировано состояние их готовности к этой деятельности*

*Ключевые слова:* самореализация личности, творческая самореализация преподавателя, готовность будущего преподавателя экономики к творческой самореализации.

*Volosenko A.*

*post graduate student of pedagogy and psychology department Kyiv National Economic University*

### **THE PROBLEM OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF FUTURE LECTURER OF ECONOMICS IN THE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE**

*The essence of basic notions of the problem in the scope is analyzed. The structure, levels and criteria of students — future lecturers' readiness to creative self-realization are justified. The level of their readiness to this activity is analyzed.*

**Key words:** *personality self-realization, lecturer's creative self-realization, future lecturer's readiness to creative self-realization*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Прагнення України залучитися до єдиного світового освітнього простору ставить перед вищою школою нове завдання, що полягає у вихованні людини інноваційного типу, яка в процесі навчання не лише засвоює теоретичні знання та оволодіває практичними навичками, а й здатна до самостійного прийняття рішень, творчого розв'язання нестандартних ситуацій, активної реалізації власного потенціалу та готова до творчої самореалізації у навчальній та професійній діяльності.

Враховуючи зростання попиту на конкурентноспроможних, орієнтованих на безперервний саморозвиток та самовдосконалення педагогів, перед майбутніми викладачами постає вимога бути готовими до творчої діяльності, критично мислити та прагнути до особистісного, професійного зростання та творчої самореалізації. Однак у розмаїтті напрацьованого досвіду відсутній єдиний підхід до визначення сутності даного поняття, його структурних компонентів та недостатньо розкриті педагогічні умови й способи формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації в непедагогічному, зокрема, економічному університеті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблема самореалізації особистості неодноразово була предметом дослідження науковців та продовжує активно вивчатися у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

Важливого значення в контексті дослідження готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації в процесі їхньої психолого-

педагогічної підготовки набувають наукові доробки вчених, в яких відображено творчий підхід до проблем професійного становлення педагога (Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, П. Кравчук, О. Мороз, С. Сисоєва, Н. Стельмах, С. Хмельковська, О. Шестопалюк); розглядаються технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога (С. Гончаренко, Л. Лузіна, Л. Мільто, О.Пехота, М. Чобітько); висвітлюються проблемні аспекти формування готовності до професійної діяльності (Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, А. Линенко, Н. Ничкало, В. Сластьонін, М. Сметанський,) та до творчої діяльності (А. Й. Капська, О. Кривильова, О. Шупта).

Серед останніх дисертаційних робіт вітчизняних науковців низка досліджень присвячена різним аспектам проблеми самореалізації майбутніх учителів (А. Зайцева, І. Краснощок, І. Лебедик, Л. Рибалко, Н. Сегеда, О. Теплова, В. Тюска, І. Тяллева). Вчені досліджують питання формування особистісної самореалізації майбутніх педагогів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету; вивчають підготовку до професійної самореалізації студентів різних напрямів підготовки; розглядають акмеологічні засади самореалізації майбутніх учителів. Однак поза увагою дослідників залишаються питання, які б передбачали системний підхід у підготовці майбутніх викладачів до творчої самореалізації у професійній діяльності; методичні й організаційні засоби формування особистісно-сміслової сфери студентів як необхідної передумови розвитку їх готовності до творчої самореалізації.

**Мета** даної статті полягає у висвітленні стану розробленості проблеми творчої самореалізації майбутнього викладача в педагогічній теорії та практиці.

**Виклад основного матеріалу у дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Проблема творчої самореалізації – комплексна, складна та багатопланова. Її дослідження вимагає однозначної відповіді на численні запитання стосовно як суті самого феномену творчості та інших суміжних понять, так і її компонентів, умов і детермінантів творчого процесу, основних засад формування особистості здатної до творчої самореалізації.

Узагальнюючи накопичений у педагогічній теорії досвід, можна підсумувати, що самореалізація особистості визначається науковцями як: мета виховного процесу, що полягає в сприянні особистості розкрити свої потенційні можливості, реалізувати задатки і здібності; процес втілення можливостей і здібностей індивіда в конкретних результатах практичної діяльності; прояв своєї індивідуальності та способів взаємодії з суспільством. Сукупність різних визначень підкреслюють багатоаспектність



досліджуваного феномену й дають можливість його адекватно ідентифікувати.

Підсумок аналізу наукових міждисциплінарних досліджень дозволив нам визначати самореалізацію особистості як усвідомлений і цілеспрямований, безперервний процес реалізації (здійснення) внутрішніх ресурсів (здібностей, знань, умінь, навичок і сутнісних сил) людини протягом життя в процесі її діяльності.

Нині відбувається актуалізація досліджень, присвячених вивченню проблемних аспектів творчої самореалізації особистості. І це не дивно, оскільки практичним результатом самореалізації як процесу максимальної реалізації сутнісних сил особистості в соціальній діяльності є творчість. Творчість та творча діяльність як педагогічні категорії були предметом вивчення багатьох наукових праць. Як зазначає у своєму дослідженні О. Теплова, джерелом і спонукальною силою творчої діяльності є мотиви, потреби, інтереси, внутрішні джерела духовних прагнень, прояви моди і виборча спрямованість смаків [5].

Окрему групу наукових праць складають дослідження, присвячені вивченню творчої самореалізації особистості саме вчителя. Предметом дослідження науковців стали: педагогічні умови творчої самореалізації молодого вчителя (М. Ситнікова [4]), організаційно-педагогічні умови творчої самореалізації вчителя в професійних коледжах (О. Дарузе), орієнтація на творчу самореалізацію педагога-музиканта (Г. Буреніна), шляхи формування ціннісних установок учителя на творчу самореалізацію (Л. Ведернікова). При цьому творчу самореалізацію вчителя визначають як умову успішної професійної адаптації (Д. Мірошніченко, О. Дедюхіна) [2], як сукупність пізнавальних, особистісних особливостей, які створюють умови для розвитку професійно значущих якостей особистості у процесі виконання специфічної діяльності та самореалізації в ній (О. Полянничко, М. Ільницький, А. Єретик)[5].

Певний інтерес для нашого дослідження має праця А. Лісниченко, де творча самореалізація майбутнього вчителя у професійній діяльності розглядається як усвідомлене, цілеспрямоване, максимально повне виявлення ним професійно-індивідуальних можливостей у творчому педагогічному процесі з метою саморозвитку учнів. Важливим для нашого дослідження є висновки автора, що призначення та смисл професійної діяльності майбутнього вчителя слід розглядати у контексті розвитку учня. Саме це може стати спонукою фахівцю до творчої самореалізації як процесу, якому притаманне безкорисливе «служіння іншим людям» [1, с.86]. Таким чином, як зазначає дослідниця, майбутнього вчителя, орієнтованого на творчу самореалізацію в професійній діяльності, вирізняє не бажання реалізувати

себе через учня, а прагнення сприяти реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу учня.

Отже, нами був здійснений теоретичний аналіз різних підходів до трактування дослідниками поняття творчої самореалізації майбутнього викладача. Виявилось, що кожен з них у руслі даної проблеми акцентує увагу на різних аспектах визначення цього поняття. Однак існують основні положення, на яких сходились більшість науковців. Зокрема, в основі всіх тверджень лежить думка про розкриття і вираження внутрішньої суті (задатків, здібностей, можливостей, потенціалу, сутнісних сил) особистості в процесі її активної творчої діяльності.

Викладене вище дозволило нам сформулювати власне визначення поняттю «творча самореалізація викладача», яке ми розуміємо як свідому, цілеспрямовану реалізацію педагогом своїх творчих здібностей та творчого потенціалу в процесі педагогічної діяльності; вищу стадію вдосконалення та розвитку особистості.

З огляду на те, що творчу діяльність (творчість) розглядають як генерацію нової інформації в одну із галузей науки, техніки, виробництва, мистецтва чи життєдіяльності людини в цілому, можна підсумувати, що така діяльність вимагає від особистості цілеспрямованості, зусиль та сформованої готовності до її здійснення. Звідси випливає, що готовність майбутніх викладачів до творчої самореалізації слід розглядати як готовність особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності та діяльності загалом.

Науковці по-різному трактують поняття готовності, зокрема, її визначають як: стан особистості перед виконанням діяльності (К. Дугай-Новакова, В. Крутецький, Д. Узнадзе та ін.), стійку якість і властивість особистості (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Сахаров та ін.), сукупність окремих здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.).

На основі аналізу джерельної бази ми визначаємо готовність майбутнього викладача до творчої самореалізації як складне особистісне утворення, що є сукупністю мотивів, цінностей, знань, умінь та певних якостей особистості, які спрямовані на задоволення потреби в саморозвитку і самовдосконаленні та свідчать про рівень її підготовки до успішної реалізації своїх творчих здібностей у майбутній педагогічній діяльності.

Розроблена нами структура готовності майбутнього вчителя економіки до творчої самореалізації включає наступні компоненти: ціннісно-мотиваційний, що передбачає позитивне ставлення до майбутньої діяльності, потребу в саморозвитку та самовдосконаленні, мотиви самореалізації, ціннісні орієнтації, усвідомлення самореалізації як однієї з провідних цінностей особистості, навчально-пізнавальні мотиви; когнітивний, в основі якого процес самопізнання та самоусвідомлення, що ґрунтуються на

позитивній «Я-концепції», теоретичні знання про процес самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення; діяльнісно-творчий включає творчі здібності та потенціал особистості, сформовані професійні навички та вміння; оцінювально-рефлексивний, що характеризується адекватною самооцінкою, вмінням аналізувати результати своєї діяльності, сформованістю оцінювально-рефлексивних умінь; емоційно-вольовий – в основі рівень вольової регуляції; особистісний – особистісні та професійно значущі якості особистості, що сприяють самореалізації в процесі навчання.

Формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації співвідноситься зі сформованістю її структурних компонентів, тому встановивши ступінь сформованості кожного компонента, можна визначити й оцінити рівень готовності в цілому.

З метою вимірювання рівня сформованості готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації в якісно-кількісних характеристиках виникає необхідність виокремити критерії та показники її оцінки. У нашому розумінні критерії – це та ознака чи властивість, на основі якої формується судження про стан, рівень функціонування і розвитку досліджуваного об'єкта, відбувається порівняння й оцінювання ступінь готовності в різних респондентів.

Враховуючи сказане, нами розроблено критерії, однойменні структурним компонентам, та наступні показники рівнів готовності майбутнього викладача економіки до творчої самореалізації: ціннісні орієнтації, пізнавальні й особистісні мотиви, професійно-педагогічна спрямованість, адекватність самооцінки, характер і стійкість ставлення до діяльності, рівень розвитку творчого потенціалу, рівень розвитку творчих (педагогічних) здібностей, рівень розвитку само актуалізації, рівень розвитку оцінювально-рефлексивних умінь, професійно значущі якості та властивості особистості, особистісні якості (емоційна стабільність, щирість, самостійність, цілеспрямованість, допитливість, ініціативність, інтерес до нового. Ґрунтуючись на вирізнених критеріях та показниках, нами визначені рівні сформованості готовності майбутнього викладача економіки до творчої самореалізації, як: високий, середній та низький.

З метою визначення початкового рівня готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації нами проведено констатувальний експеримент, одне із завдань якого полягало у з'ясуванні рівня розуміння студентами основних понять досліджуваної проблеми.

Визначаючи поняття «творча особистість», погляди респондентів поділилися на дві групи. Одні характеризують дане поняття з точки зору якісної оцінки творчої особистості. Зокрема, опитаними були наведені такі трактування: «людина, яка мислить нестандартно і оригінально, вільна у своїх думках і здатна до формування креативних ідей», «знаходиться у

постійному пошуку», «всебічно розвинена». Решта студентів визначають творчу особистість з огляду на можливість прояву особистісних здібностей в конкретній діяльності, а саме: «використовує свої творчі здібності», «застосовує творчий підхід у вирішенні завдань», «втілює нові ідеї та фантазує», «створює нові власні продукти», «реалізовує себе в мистецтві».

Проведене дослідження засвідчило, що студенти розглядають поняття самореалізації особистості у декількох аспектах. Здебільшого вони стверджують, що це процес реалізації себе, своїх здібностей, потенціалу, талантів, внутрішніх ресурсів, умінь у професійній та особистісній сферах життя. Частина опитаних вважають, що самореалізація – це творення та формування власної особистості, пошук й усвідомлення свого місця й призначення в житті. Інша група респондентів визначають самореалізацію як кінцевий результат досягнення життєвих цілей та втілення мрій, при цьому особистість відчуває задоволення, радість та впевненість у собі.

Формулюючи визначення творчої самореалізації особистості, студенти повторюються у своїх твердженнях, додаючи лиш, що творча самореалізація особистості передбачає реалізацію творчих здібностей, творче самовираження у сферах культури, освіти та мистецтва, досягнення успіху й поставлених цілей у творчій діяльності.

Ми також поцікавились у студентів, чи вважають вони себе творчими особистостями. Результати отриманих даних засвідчили, що значна частина (64%) респондентів характеризують себе творчими особистостями, 15% себе такими не вважають, однак деякі з них (8 %) – хотіли б бути творчими особистостями і 21 % опитаних не змогли визначитися. При цьому рівень свого творчого потенціалу більшістю студентів був оцінений як середній.

Важливим і позитивним є думка студентів щодо необхідності формування у них готовності до творчої самореалізації. При цьому майбутні викладачі мають досить активну позицію і внесли власні пропозиції щодо підвищення ефективності їх творчої самореалізації в навчальному процесі університету. Серед запропонованих респондентами заходів, які доцільно було би запровадити в навчальний процес, варто виокремити наступні: створення умов для реалізації творчого потенціалу під час аудиторних занять; збільшення кількості годин з курсу психолого-педагогічних дисциплін, зокрема практичних занять; запровадження активних методів навчання, творчих завдань, орієнтованих на глибокі роздуми, вільне вираження власних ідей, максимальний прояв індивідуальності та здобуття практичних навичок викладання; проведення конференцій, дискусій, конкурсів; створення гуртків та проведення культурно-масових заходів.

Варто зазначити, що перелічені заходи й створення відповідних умов в економічному навчальному закладі можливе на заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу. Оскільки у процесі психолого-педагогічної

підготовки створюються умови для вільного й творчого вираження здібностей і можливостей студентів, у них формується здатність осмислювати професійно-педагогічні ситуації і створювати адекватні їм педагогічні моделі, на основі яких приймається те або інше рішення. Творчий підхід у проведенні занять включає спроможність до конструювання змісту професійно-педагогічної підготовки відповідно до конкретної професійно-педагогічної ситуації й особливостей майбутньої діяльності. Методична творчість припускає також здатність застосовувати навчальний матеріал і систему його побудови до себе, до своєї творчої індивідуальності.

Слід наголосити, що саме в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін відбувається формування психологічної культури майбутніх викладачів, що передбачає досконале володіння системою психологічних знань, орієнтацію на конструктивні принципи сприймання навколишнього світу, взаємодії з іншими, загальне прагнення особистості до самопізнання, створюються умови для успішної реалізації творчого потенціалу та здібностей студентів, втілення їх творчих задумів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Аналіз джерельної бази дозволив нам дійти висновку, що всі згадані вище підходи щодо визначення поняття творчої самореалізації особистості не є взаємозаперечними і складають цілісну картину його сутності. В історичному розвитку педагогічних досліджень самореалізація особистості визначається як: мета виховного процесу, що полягає в сприянні особистості розкрити свої потенційні можливості, реалізувати задатки і здібності; процес втілення можливостей і здібностей індивіда в конкретних результатах практичної діяльності; прояв своєї індивідуальності та спосіб взаємодії з суспільством. Наразі в педагогічній теорії вивчаються питання формування й розвитку особистісних якостей та створення психолого-педагогічних умов, що сприяють самореалізації з позиції самоосвіти, самовиховання тощо.

Опрацювання наукової літератури з проблем визначення сутності поняття готовності особистості до творчої самореалізації дало можливість детально розглянути зміст, структуру та умови її формування. У контексті нашого дослідження готовність майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації розглядається як структура, що характеризується змінами в особистісній, мотиваційній, пізнавальній та інтелектуальних сферах, які відбуваються під впливом викладача на студентів і виражаються у їхній здатності самореалізуватися як в навчальному процесі, так і в майбутній педагогічній діяльності.

Зауважимо, що створення відповідних умов формування кожного з виокремлених нами структурних компонентів забезпечить успішність і результативність формування готовності майбутніх викладачів економіки

до творчої самореалізації. У зв'язку з цим виникає необхідність не тільки подальшого пошуку, а й упровадження новітніх педагогічних технологій, які б забезпечували дані умови.

Тому перспективним залишається подальші дослідження, присвячені розробці та апробації методики формування готовності майбутніх викладачів економіки до творчої самореалізації.

### *Література*

1. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Лісниченко Алла Павлівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011.
2. Мирошниченко Д. Ю. Творческая самореализация личности молодого специалиста как условие успешной адаптации к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Мирошниченко Дмитрий Юрьевич. – Елец, 2005. – 158 с.
3. Полянничко О. М. Структурна модель творчої самореалізації викладачів ВНЗ в умовах неперервного професійного розвитку / О. М. Полянничко, М. Й. Ільницький, А. А. Еретик // Педагогічні науки. Неперервна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [зб. наук. праць]. – Суми : Сумській державний університет, 2007. – С. 314–317.
4. Ситникова М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: дисс. ... канд. Пед. Наук. / –Белгород, 1995. – 215 с.
5. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Теплова Олена Юріївна. – Вінниця, 2005. – 309 с.

### *Вікторенко І.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378**

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови, комплексне застосування яких є потужним інструментом формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів, що, в свою чергу, є важливим чинником підготовки висококваліфікованої, всебічно розвиненої особистості, здатної до активної соціальної адаптації в суспільстві, початку трудової діяльності в умовах високої конкуренції, самоосвіти, самовдосконалення та навчання протягом усього життя.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність майбутнього вчителя, умови формування педагогічної майстерності, культурно-освітнє середовище, передовий педагогічний досвід, мотивація педагогічної

*професійної діяльності, інноваційні технології, активні методи навчання, самоосвіта, самовдосконалення.*

**Викторенко И.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*В статье представлены педагогические условия, комплексное использование которых является мощным инструментом формирования педагогического мастерства будущего учителя начальных классов как важного фактора подготовки высококвалифицированной, всесторонне развитой личности, способной к активной социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности в условиях высокой конкуренции, самообразования, самосовершенствования и обучения на протяжении всей жизни.*

**Ключевые слова:** *педагогическое мастерство будущего учителя, условия формирования педагогического мастерства, передовой педагогический опыт, мотивация педагогической профессиональной деятельности, инновационные технологии, активные методы обучения, самосовершенствование.*

**Victorenko I.**

*Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MAKING FUTURE  
PEDAGOGICAL SKILLS OF THE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL**

*The pedagogical conditions are underlined in the article, the complex using of them is a strong instrument of making future pedagogical skills of the primary school's teacher in it's turn it is the main point of training highly – qualified, fully developed personality, able for active social adaptation in society, the beginning of working activity in the conditions of high competition, self-education, and education during the whole life.*

**Key words:** *pedagogical skills of the future teacher, the conditions of making pedagogical skills, culture – educational surrounding, advanced pedagogical experience, motivation for pedagogical activity, innovating technologies, active methods of education, self- education, self-help.*

**Постановка проблеми.** Сьогоднішня вимагає від працівників практично всіх сфер діяльності високого рівня творчої активності та самостійності, вміння цікавитись досягненнями науки, опановувати нові технології, відповідально ставитись та використовувати набуті знання в своїй практичній діяльності, постійно самовдосконалюватися. Реалізація

цих завдань багато в чому залежить від особистих якостей людини та її професійної майстерності. Ця проблема ще більше актуалізується, коли мова йде про професійну діяльність учителя, котрий в певній мірі забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації, адже лише творчість самого вчителя, його педагогічна майстерність в змозі розвивати творчі здібності в школярів, готувати їх до самостійного вирішення життєвих проблем.

Перед навчальними педагогічними закладами стоїть не просте завдання, оскільки зазначена проблема вимагає підготовки не просто освічених, озброєних знаннями вчителів, а фахівців-майстрів, готових до творчого розв'язання великого розмаїття поставлених перед ними задач.

**Аналіз літературних джерел щодо ступеня розробленості проблеми.** Проблема вдосконалення педагогічної майстерності вчителя, викладача вищої школи завжди була досить актуальною і досліджувалася та розроблялася впродовж всієї історії освіти (Я. Коменський, Й. Герbart, Г. Сковорода, К. Ушинський, Д. Дьюї, Л. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, І. Скаткін, Ю. Бабанський та ін.). Разом з тим, вона і зараз досить часто обговорюється на сторінках наукових та навчально-методичних видань (Є. Барбіна, І. Зязюн, Л. Король, І. Крамушенко, М. Лебедик, О. Руденко та ін), однак є ще недостатньо теоретично та методологічно розробленою. На наше велике переконання, сучасним студентам необхідна психолого-педагогічна допомога, створення сприятливих умов, що забезпечуватимуть їхню успішну адаптацію та професійну діяльність. Цілком очевидно, що цей процес має бути не спонтанним, а керованим, що дозволить майбутньому вчителю цілеспрямовано опановувати секрети професії вчителя, сприятиме професійному самовдосконаленню й розвитку його особистості, формуватиме схильність до педагогічної професії.

Тому, **метою статті** є виокремлення та обґрунтування умов формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів на сучасному етапі функціонування вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під педагогічними умовами формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, ми розуміємо такі спеціально створені умови, які необхідні і достатні для забезпечення продуктивності перебігу навчально-виховного процесу та досягнення його мети. На нашу думку, такими умовами є: *створення культурно-освітнього середовища як осередку духовного життя студентів; забезпечення організації вивчення передового педагогічного досвіду; формування позитивної мотивації до педагогічної професійної діяльності; уведення методики активного включення в навчально-виховний процес у ВНЗ; участь у загально-університетських науково-методичних*



заходах, семінарах; формування в студентів потреб у постійному самовдосконаленні.

У переліку педагогічних умов, які на нашу думку, забезпечують ефективність формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів, ключовою умовою виступає *створення культурно-освітнього середовища як осередку духовного життя студентів*. Культурно-освітнє середовище – досить нове поняття в науково-педагогічному обігу, яке досі не має загальноприйнятого тлумачення. Проте, аналіз багатой вітчизняної історико-педагогічної спадщини дає підстави стверджувати, що окремі його аспекти вже були предметом роздумів видатних українських освітян. Зокрема, на особливу увагу заслуговують педагогічні ідеї і досвід В. Сухомлинського зі створення в керованій ним Павлівській школі єдиного культурно-освітнього простору.

У своїй новаторській педагогічній практиці В. Сухомлинський виходив з ідеї про те, що навчальний заклад має бути «осередком, вогнищем духовного життя». Такий підхід видатного українського педагога-гуманіста до ролі культурно-освітнього середовища навчального закладу в становленні особистості педагога і учня має багато спільного з поглядами відомого антрополога К. Клакхона, який вважав, що «культура – це частина оточуючого світу, створена самою людиною». Як указує науковець, безперечно, мається на увазі далеко не тільки матеріальне середовище – будівлі, побутові речі та ін. «Створена людиною частина оточуючого світу» обов'язково передбачає ще наявність специфічного духовного довкілля – системи норм і цінностей, менталітету, традицій тощо. Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Саме в такому середовищі майбутні вчителі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних із професійною діяльністю та формують навички педагогічної майстерності. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як *ділові та рольові ігри, методи мікрОВикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів, самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок* тощо. Тривале залучення майбутніх учителів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їхній адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

Дослідниця В. Стрельцова [6] вважає, що культурно-освітнє середовище складається з кількох мікросередовищ, якими здебільшого є:

1. *Професорсько-викладацький склад.* Успіхи процесу виховання залежать, передусім, від активної, спрямованої на творчість діяльності професорсько-викладацького колективу, яка передбачає активний двосторонній зв'язок вихователя (викладача) та вихованця (студента) на основі педагогіки співробітництва, їхнє взаємне різнобічне збагачення.

2. *Студентство як особливе мікросередовище,* яке має достатньо виражені позитивні характеристики. Вік студентства можна характеризувати як час стійкої концептуальної соціалізації, коли виробляються стійкі властивості особистості, стабілізуються всі психічні процеси, особистість набуває стійкого характеру. Але водночас відзначені характеристики є досить типовими для цілих студентських колективів. Тому деякі проблеми все ж таки виникають, і в процесі успішної адаптації відбувається успішна корекція й психологічних установок, поведінкових стереотипів, однак це досягається не автоматично, а внаслідок цілеспрямованих зусиль педагогів, органів студентського самоврядування й самовиховання.

3. *Культурно-освітнє мікросередовище факультету.* В успішності його функціонування особливе значення має існування, взаємодія й співробітництво між колективами викладачів і студентів. Принципове значення в цьому випадку має формування позитивної психологічної установки на прийняття традицій факультету, оволодіння стилем спілкування, мотивацією на навчання, ставлення до громадського життя. Усе це стає предметом цілеспрямованої адаптаційної роботи, яку на цьому рівні планують і реалізують декан факультету й завідувачі кафедр.

4. *Культурно-освітнє мікросередовище кафедри.* Її специфіка полягає в тому, що саме вона становить основу професійної підготовки майбутнього фахівця. Від рівня наукового й професійного складника кафедри залежить кінцевий рівень фахівців-випускників. Саме кафедра є врешті-решт провідним механізмом адаптації до навчального процесу, оскільки від грамотної його організації (особливо на перших курсах) залежить, наскільки швидко студенти зможуть пристосуватися до навчання у ВНЗ в умовах Болонської системи.

5. *Культурно-освітнє мікросередовище органів студентського самоврядування.* Вони покликані створити всі умови для повноцінного формування студентської особистості, розвитку суб'єктних якостей кожного студента. Органи студентського самоврядування є найважливішим критерієм стану адаптаційної роботи на факультеті й у ВНЗ загалом. Активне залучення студентів молодших курсів до роботи органів самоврядування містить потужні мотиваційні й стимулюючі імпульси, які забезпечують психологічний запуск механізмів самовиховання, самоконтролю й самокорекції власної поведінки.

У ході наукового пошуку встановлено другу умову зростання професійної майстерності вчителя початкових класів – *забезпечення організації вивчення передового педагогічно досвіду*. Педагогічний досвід учителя є підґрунтям, на якому зростає його педагогічна майстерність. Водночас він є і джерелом розвитку педагогічної науки, зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів.

Організація впровадження передового педагогічного досвіду, на думку О.Отич, здійснюється через: показ *педагогічних технологій автора досвіду в дії*; *практичне навчання вчителів з упровадження цього досвіду – семінари-практикуми, відкриті уроки тощо*; *стимулювання вчителів з метою оволодіння новою технологією діяльності*. Складовими впровадження передового педагогічного досвіду є його пропаганда, поширення. В аспекті досліджуваної проблеми автором відзначено такі *способи*:

- заслуховування повідомлень про наслідки впровадження цього досвіду (на засіданнях педагогічної ради й методичних об'єднань, нарадах, семінарах, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях);

- ознайомлення з передовим досвідом під час відвідування занять, навчально-виховних заходів у процесі проведення проблемних, творчих семінарів тощо;

- створення шкіл передового досвіду, керівництво якими здійснюють його носії;

- випуск методичних бюлетенів, буклетів, альбомів, плакатів, інформаційно-методичних листів, публікацій статей у газетах, журналах тощо;

- педагогічна виставка матеріалів передового педагогічного досвіду;

- створення діафільмів, серії діапозитивів, фонотеки магнітофонних записів, відео- та кінофільмів; організація радіо- й телепередач тощо [5].

Так, О. Біда пропонує впроваджувати в навчально-виховний процес відеометод. Використання на заняттях матеріалів кращих класоводів із записами різних типів уроків дозволяє урізноманітнити та активізувати навчальний процес. Дослідниця вважає, що викладач не завжди може пояснити словом те, що можна показати в доступній формі засобами відеотехніки. Використовувати такий метод можна як під час лекцій, так і під час практичних або лабораторних занять. На лекції відеофільми демонструються з метою заміни розповіді викладача або для унаочнення прикладів у процесі пояснення матеріалу, або ж з метою поглиблення і закріплення матеріалу, що вивчається після його пояснення. Показ

супроводжується поясненням викладача. На практичному занятті матеріал використовується із додатковими завданнями: встановити відповідність структури уроку його змісту і типу, послідовність викладу й використання часу; визначити дотримання на уроці принципів науковості, доступності, сезонності; виявити, які прийоми застосовуються на уроці; відібрати найкращі прийоми, узагальнити їх та ін. [2].

О. Біда зазначає, що відеометод відіграє неабияку роль в організації самостійної роботи студентів. Готуючись до уроку під час навчального процесу або педагогічної практики, студент може самостійно переглянути кілька відеозаписів уроків різних учителів, щоб використати їхній досвід.

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне визначити наступну умову, що забезпечує зростання педагогічної майстерності майбутнього вчителя – *формування позитивної мотивації до педагогічної професійної діяльності*. Мотив спонукає людину ставити й досягати різних цілей, виконувати відповідні дії, дозволяє відповісти на запитання: чому ми виконуємо ті або інші дії, чому робимо ті чи інші вчинки.

При організації навчально-пізнавальної діяльності необхідно стимулювати позитивну мотивацію студентів, внутрішні спонукання їхньої активної участі в пошуку вирішення педагогічних проблем і виходу із ситуацій професійної спрямованості. Позитивна мотивація виникає в тому випадку, якщо дидактична мета, що впливає із зовнішніх факторів, та свідомість студентів, сприймається ними як особистісно значимі.

На основі системного аналізу дослідницею А. Анастасі були сформульовані основні чинники, що сприяють зростанню інтересу до процесу навчання [1]. Автор зазначає, що найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння їхнього сенсу, усвідомлення важливості процесів, що вивчаються, для власної діяльності.

Необхідною умовою для створення в студентів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності є *можливість проявляти в навчанні розумову самостійність та ініціативність*. Велику роль у цьому відіграє *створення проблемної ситуації*, зіткнення студентів з труднощами, які вони не можуть вирішити за допомогою наявного запасу знань. Стикаючись із складним завданням, вони переконуються в необхідності отримання нових знань або застосуванні старих у новій ситуації. Подолання труднощів у навчальній діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Складність навчального матеріалу та навчального завдання призводить до підвищення інтересу лише в тому випадку, коли ця складність посилює, переборна, інакше інтерес швидко падає [4].

Можна погодитись з науковцями в тому, що важливе місце серед педагогічних умов формування мотивації займають *ігрові технології*. Саме

вони об'єднують у собі як емоційні стимули (ситуація успіху, інтерес до матеріалу, що подається, моменти змагань), так і проблемно-пошукові (постановка ситуації вибору, самоаналіз, нестандартність запропонованих у грі завдань, поступове підвищення їхньої важкості).

Підбираючи відповідні навчальній і виховній меті ігрові форми, спостерігаючи і коригуючи поведінку студента в ході гри, викладач отримує дієвий спосіб діагностики і формування мотивації навчання.

Варто зазначити четверту умову формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів – *уведення методики активного включення в навчально-виховний процес у ВНЗ*. Підкреслимо, що на сучасному етапі виділяють кілька підходів до здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, Т. Веретенко пропонує залучати студентів до активної діяльності через *розв'язання навчальних завдань, які постійно ускладнюються, та програвання різних ролей, які розкривають специфіку й творчу природу взаємодії з іншими людьми в професійній діяльності*. Спонування студентів до самостійності й активності досягається шляхом проблемного подання матеріалу, а не повідомлення «готового знання». Проблемний виклад матеріалу заохочує студентів до самостійного пошуку інформації, самостійних висновків, узагальнень. Це, у свою чергу, сприяє розвитку особистості студента, його самосвідомості, самооцінки. Саме діалог є ефективним методом активізації навчання студентів, про що свідчать такі показники: відкритість висловлювань та довіра студентів до викладача; вільна, впевнена поведінка студентів на заняттях; відсутність страху перед можливими помилками; звернення до викладача за допомогою в разі необхідності; відсутність будь-яких бар'єрів в обміні думками щодо пропозицій вирішення навчально-пізнавальних завдань [3].

Наступним шляхом вирішення проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є *втілення новітніх педагогічних технологій, форм і методів в організацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів*. Серед методичних прийомів психолого-педагогічної підтримки слід виокремити наступні: заохочення, створення ситуації успіху, проблемних ситуацій, навчально-пізнавальна гра, спонування до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, робота в мікрогрупах.

Упровадження в навчальний процес рольових ігор, семінарів, диспутів, обговорень забезпечують встановлення в студентській групі таких стосунків як довіра, терпимість, взаємодопомога, турбота, що впливає на створення сприятливої морально-психологічної атмосфери навчального процесу.

Змістом проведення практичних (групових) занять, як однієї з основних форм навчальних занять у ВНЗ, є *моделювання й обговорення різних ситуацій*, відпрацювання практичних дій, що виникають у реальному житті, у тому числі в навчальній та професійній діяльності. Провідне місце в них мають займати *творча пошукова діяльність студентів, евристична бесіда, діалог, дискусія, симпозиуми, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод проєктів, рольові ігри, навчання в співробітництві, драматизація, психолого-педагогічні тренінги, семінари, диспути, у ході яких студент набуває досвіду вирішення проблем, пов'язаних з особливостями майбутньої професійної діяльності.*

Серед ефективних способів формування професійних умінь та навичок слід відзначити *метод відкритих питань*. Вони передбачають різні відповіді студентів, а саме: гіпотетичні питання, що допомагають студентам уявити ті чи інші ситуації, стимулюють процес мислення («Що б ви зробили / подумали, якщо б...»); питання, що заохочують студентів до роздумів («Як би ми могли допомогти розв'язати цю проблему?»); питання для підтримки («Це цікаво, а що трапилось далі?»), які дозволяють студентам ділитися особистим досвідом та поглядами; питання, які виявляють точку зору («Що ви вважаєте чи почуваете з приводу...?») й показують студентам, що їхній погляд важливий та цікавий для інших; зондуючі питання («Чому ви так вважаєте?»), які пропонуються не в агресивній формі, а з щирою зацікавленістю; допомагають студентам замислитися та пояснити (проаналізувати) свою думку; питання, які роз'яснюють / узагальнюють («Чи матиму я рацію, якщо скажу, що ви думаєте...?»).

Необхідність поставити студента в центр навчального процесу, зробити його активним суб'єктом процесу навчання, організувати його взаємодію з іншими студентами вказує на бажаність використання такої технології навчання, як *навчання в співробітництві*. У таких технологіях навчання студенти оволодівають конкретними соціально-психологічними знаннями, відбувається корекція професійної поведінки особистості, формуються навички спілкування, розвиваються рефлексорні здібності (наприклад, здатність аналізувати ситуацію й власну поведінку), уміння реагувати на ситуацію. Тож, основною ідеєю цієї технології є створення умов для активної спільної навчальної діяльності студентів у різних ситуаціях.

*Участь у загальноуніверситетських науково-методичних заходах, семінарах* не менш важлива умова формування педагогічної майстерності, яка сприяє розвитку методологічних і теоретичних аспектів психолого-педагогічної культури; стимулює процес професійного самовдосконалення і розвиток професійної майстерності майбутніх учителів; знайомить учасників з сучасними технологіями і інтерактивними методами навчання, з вимогами до конструювання і організації сучасного

уроку; дозволяє формувати в студентів уявлення про сучасні концепції виховання і навчання, основні підходи до їхнього здійснення.

Успішність професійного становлення студентів залежить і від того, який сенс має для них професія вчителя, яким чином розкриваються й реалізуються їхні потенційні сили в навчально-виховному процесі. Тому, принагідно зазначити, що *формування в студентів потреб у постійному самовдосконаленні є однією з провідних умов формування педагогічної майстерності.*

**Висновок.** Не претендуючи на повноту викладу проблеми дослідження та висловлюючи нашу точку зору в її розумінні, вважаємо за необхідне наголосити, що об'єднавши вищезазначені умови, будемо мати потужний інструмент для формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкових класів, що, безсумнівно, є важливим чинником ефективності навчально-виховного процесу, який позначається на результатах навчання студентів, на формуванні їх як особистостей. У свою чергу, розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя тісно корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями. Можна вивчити свій фаховий предмет, можна мати систему психолого-педагогічних знань, але це не забезпечить відповідної майстерності. Майстром стає той, хто прагне цього, хто працює, хто осмислює власну діяльність, бо як стверджував К. Ушинський, «передається думка, виведена з досвіду, але не сам досвід».

### Література

1. Анастасі А. Психологическое тестирование / А. Анастасі, С. Урбіна. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Біда О. Відеотека як ефективний засіб підготовки вчителів / О. Біда // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 64-66.
3. Веретенко Т. Шляхи підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів / Т. Веретено // Збірник наукових праць: Вісник Запорізького національного університету. – № 1. – 2008. – С. 53-57.
4. Орлов В. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 42-51.
5. Отич О. Зміст, форми і методи використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя в радянській педагогіці першої третини ХХ століття / О. Отич // Збірник наукових праць: Витоки педагогічної майстерності. – Випуск №7. – Полтава, 2010. – С. 145-150.
6. Стрельцова В. Ю. Вплив культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу на адаптаційний процес / В. Стрельцова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – № 4. – 2011. – С. 43-47.

*Гарда О.*

*викладач кафедри книгознавства та соціально-економічних дисциплін  
Кримського інституту інформаційно-поліграфічних технологій  
Української академії друкарства*

УДК 378.933+378.126+378.14

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

*У статті подано порівняльні результати експериментальної роботи з формування ключових компетенцій майбутніх економістів.*

*Ключові слова:* ключові компетенції, майбутні економісти, рівні сформованості ключових компетенцій.

*Гарда О.*

*преподаватель кафедры книговедения и социально-экономических дисциплин Крымского института информационно-полиграфических технологий Украинской академии печати*

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

*В статье представлены сравнительные результаты экспериментальной работы по формированию ключевых компетенций будущих экономистов.*

*Ключевые слова:* ключевые компетенции, будущие экономисты, уровни сформированности ключевых компетенций.

*Garda O.*

*a teacher of the Bibliology and Socio-Economic Department of the Crimean Institute of Informational and Polygraphic Technologies of Ukrainian Academy of Printing*

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK IN FORMING KEY COMPETENCES OF FUTURE ECONOMISTS**

*In the article are submitted the comparative results of the experimental work in forming key competences of the future economists.*

*Key words:* key competences, future economists, levels of the development of the key competences.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Аналіз професійної діяльності фахівців економічної сфери показує, що вони повинні мати сформовані організаторські здібності, вміння брати на себе



відповідальність за прийняте рішення, володіти прагненням до вдосконалення своїх комунікативних якостей і практичних навичок, професійних знань, оцінювати соціальні процеси, визначати місце і роль у них своєї професійної діяльності, розробляти систему оцінки ділових та особистісних якостей працівників, мотивації їх посадового зростання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Різні аспекти проблеми формування і розвитку професійно важливих якостей фахівців економічного профілю в системі вищої професійної освіти відображено в дослідженнях Н. Волкової, І. Горностаєвої, Н. Іванової, О. Картежнікової, Д. Касаткіна, Л. Медвідь, О. Фітьмової [1; 2].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Вивчаючи проблему формування ключових компетенцій майбутніх економістів, провідне місце відводили аналізу результатів дослідження з метою одержання даних щодо рівнів їх сформованості в студентів економічного профілю.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Започатковуючи експериментальну роботу нами визначено три критерії за якими відбувалось оцінювання рівнів сформованості ключових компетенцій майбутніх економістів. У межах кожного критерію виділено низку показників, зокрема:

- *організаційно-інформаційний критерій* із показниками: наявність знань з фахових дисциплін; уміння одержувати, обробляти та використовувати інформацію з різних інформаційних джерел;
- *аксіологічний критерій* із показниками: усвідомлення цінності обраної професії; наявність ціннісних орієнтацій у власній діяльності;
- *процесуально-технологічний критерій* із показниками: сформованість професійно важливих особистісних якостей (комунікабельність, зосередженість); сформованість проєктувальних умінь.

Сформованість означених показників перевірялась за допомогою діагностичних методик обстеження. Виходячи з визначених критеріїв і показників було схарактеризовані рівні сформованості ключових компетенцій майбутніх економістів: компетентнісний, достатній, продуктивний, необхідний, початковий.

Порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за організаційно-інформаційним критерієм подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за організаційно-інформаційним критерієм**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Компетентнісний	-	-	9	4,8	-	-	3	1,6
Достатній	9	4,8	26	14,1	7	3,7	10	5,3
Продуктивний	36	19,5	73	39,5	35	18,5	41	21,7
Необхідний	78	42,2	69	37,3	81	42,9	76	40,2
Початковий	62	33,5	8	4,3	66	34,9	59	31,2

В експериментальній групі зафіксовано суттєві позитивні зміни. Зокрема, якщо до початку експериментального навчання компетентнісний рівень не зафіксовано, то після нього до означеного рівня вже піднялось 4,8% майбутніх економістів. Суттєво зросла кількість респондентів із достатнім і продуктивним рівнями сформованості ключових компетенцій, відповідно з 4,8% до 14,1% та з 19,5% до 39,5%. Також спостерігали зменшення кількісних показників за необхідним (з 42,2% до 37,3%) і початковим (з 33,5% до 4,3%) рівнями.

У контрольній групі також зафіксовано позитивні зрушення, проте менш відчутні. Після проведеного навчання в 1,6% респондентів виявлено компетентнісний рівень (до навчання означений рівень не зафіксовано в жодного респондента). Дещо зросла кількість респондентів із достатнім (з 3,7% до 5,3%) і продуктивним (з 18,5% до 21,7%) рівнями. На підставі порівняльного аналізу результатів констатовано зниження кількісних показників за необхідним (з 42,9% до 40,2%) і початковим (з 34,9% до 31,2%) рівнями.

Порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за аксіологічним критерієм подано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за аксіологічним критерієм**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Компетентнісний	1	0,5	12	6,5	3	1,6	5	2,6
Достатній	18	9,7	39	21,1	17	9	21	11,1
Продуктивний	38	20,6	67	36,2	36	19	42	22,2
Необхідний	74	40	61	33	77	40,8	69	36,6
Початковий	54	29,2	6	3,2	56	29,6	52	27,5

Опишемо порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за аксіологічним критерієм. В експериментальній групі збільшилася кількість респондентів із компетентнісним (з 0,5% до 6,5%), достатнім (із 9,7% до 21,1%), продуктивним (з 20,6% до 36,2%) рівнями сформованості ключових компетенцій. Кількість студентів, у яких виявлено необхідний і початковий рівні суттєво зменшилася, відповідно з 40% до 33% та з 29,2% до 3,2%.

У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни. Компетентнісний рівень виявлено в 2,6% майбутніх економістів (було 1,6%); достатній рівень – у 11,1% (було 9%); продуктивний рівень – у 22,2% (було – 19%); необхідний рівень – у 36,6% (було 40,8%); початковий рівень – у 27,5% (було – 29,6%).

Порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за процесуально-технологічним критерієм подано в таблиці 3.

Таблиця 3

**Порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за процесуально-технологічним критерієм**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Компетентнісний	1	0,5	11	5,9	1	0,5	3	1,6
Достатній	7	3,8	24	13	8	4,2	11	5,8
Продуктивний	30	16,2	76	41,1	32	16,9	34	18
Необхідний	86	46,5	65	35,1	85	45	82	43,4
Початковий	61	33	19	4,9	63	33,4	59	31,2

Проаналізуємо порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за процесуально-технологічним критерієм. В експериментальній групі на контрольному етапі експериментальної роботи зафіксовано такі результати: компетентнісний рівень виявлено в 5,9% майбутніх економістів (було – 0,5%); достатній рівень – у 13% (було – 3,8%); продуктивний рівень – у 41,1% (було – 16,2%); необхідний рівень – у 35,1% (було – 46,5%); початковий – у 4,9% (було – 33%).

У контрольній групі результати розподілилися таким чином: компетентнісний рівень під час контрольного обстеження виявлено в 1,6% респондентів (було – 0,5%); достатній рівень – у 5,8% (було – 4,2%); продуктивний рівень – у 18% (було – 16,9%); необхідний – у 43,4% (було – 45%); початковий рівень – у 31,2% (було – 33,4%).

Загальні порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів подано в таблиці 4.

Таблиця 4

**Загальні порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Компетентнісний	-	-	11	5,9	2	1	4	2,1
Достатній	11	5,9	30	16,2	11	5,8	14	7,4
Продуктивний	35	18,9	72	38,9	34	18	39	20,6
Необхідний	79	42,8	65	35,2	81	42,9	76	40,3
Початковий	60	34,2	7	3,8	61	32,3	56	29,6

Отже, як свідчать дані таблиці 4 в експериментальній групі відбулись суттєві зміни щодо перерозподілу рівнів сформованості ключових компетенцій майбутніх економістів. Так, якщо до проведення навчання компетентнісного рівня не було виявлено взагалі, то після нього до означеного рівня піднялось 5,9% майбутніх економістів. Кількість респондентів, які перебували на достатньому рівні збільшилась із 5,9% при констатації до 16,2% під час контрольного обстеження. На контрольному етапі в 38,9% майбутніх економістів виявлено продуктивний рівень сформованості ключових компетенцій (було – 18,9%). Дещо зменшилась кількість студентів, у яких зафіксовано необхідний рівень: відповідно з 42,8% до 35,2%. Суттєво зменшилась кількість респондентів із початковим рівнем сформованості ключових компетенцій: із 34,2% при констатації до 3,8% під час контрольного обстеження.

В експериментальній групі також відбулись певні позитивні зміни. Проте вони були менш суттєвими. Так, компетентнісний рівень під час констатувального обстеження виявлено в 1% студентів, при контрольному – у 2,1% майбутніх економістів. Кількість респондентів, які перебували на достатньому рівні зросла з 5,8% при констатації до 7,4% під час контрольного обстеження. У 20,6% студентів під час контрольного обстеження виявлено продуктивний рівень сформованості комунікативної компетенції (було 18%). Необхідний рівень зафіксовано під час контрольного обстеження в 40,3% майбутніх економістів (було 42,9%). Дещо зменшилась кількість студентів, у яких виявлено початковий рівень сформованості ключових компетенцій: з 32,3% при констатації до 29,6% під час контрольного обстеження.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Унаслідок проведення цілеспрямованої роботи з формування ключових компетенцій майбутніх економістів в експериментальній групі відбулись відчутні позитивні зрушення. Зокрема

зафіксовано збільшення кількості респондентів за компетентнісним, достатнім, продуктивним рівнями і зменшення за необхідним і початковим рівнями.

### *Література*

1. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 1 (5). – С. 25–27.

2. Медвідь Л. Економічна освіта в Україні. Витоки та розвиток // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 1–2. – С. 124–131.

### *Горбасенко С.*

*старший викладач кафедри фундаментальних економічних дисциплін  
Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378.147.81**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІКИ І ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЦТВА**

*У статті розглянуті особливості організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів у процесі вивчення основ економіки і організації виробництва: організації самостійної роботи майбутніх учителів технологій, з урахуванням основних видів їхньої професійної діяльності – професійно-педагогічної та професійно-інженерної, застосування ефективних методик формування професійної компетентності, ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проведений ретроспективний аналіз педагогічної літератури, в межах яких вчені досліджували проблему самостійної роботи студентів. Проаналізовані різноманітні визначення самостійної роботи студентів в сфері професійної освіти на сучасному етапі розвитку педагогічної практики.*

**Ключові слова:** *самостійна робота, пізнавальна діяльність, самоосвітня компетентність, навчальний процес, педагогічна підготовка.*

### *Горбасенко С.*

*старший преподаватель кафедры фундаментальных экономических дисциплин Славянского государственного педагогического университета*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ЭКОНОМИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА**

*В статье рассмотрены особенности организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в процессе изучения основ экономики и организации производства: организации*

самостоятельной работы будущих учителей технологий, с учетом основных видов их профессиональной деятельности – профессионально-педагогической и профессионально-инженерной, использования эффективных методик формирования профессиональной компетентности, эффективности использования информационно-коммуникационных технологий. Проведен ретроспективный анализ педагогической литературы, в рамках которых ученые исследовали проблему самостоятельной работы студентов. Проанализированы различные определения самостоятельной работы студентов в сфере профессионального образования на современном этапе развития педагогической практики.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, познавательная деятельность, самообразовательная компетентность, учебный процесс, педагогическая подготовка.

**Gorbasenko S.**

*Senior Teacher of the Fundamental Economic Disciplines Chair the department of Slovyansk State Pedagogical University*

#### **THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF STUDYING OF BASES OF ECONOMY AND THE PRODUCTION ORGANIZATION**

*This article describes the features of the classroom and out-of-class of independent work of students in the process of learning the basics of Economics and production organization: organization of independent work of future technology teachers, taking into account the main types of professional activity – vocational-pedagogical and professional engineering, use of effective methods of formation of professional competence, efficiency in the use of information and communication technologies. A retrospective analysis of pedagogical literature, in which scientists have researched the problem of independent work of students. Analyzed various definitions of independent work of students in vocational education at the present stage of development of pedagogical practice.*

**Keywords:** independent work, informative activity, self-educational competence, educational process, pedagogical preparation.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями.** Одним з актуальних завдань, що постають зараз перед вищою школою України, є формування у випускників вищих навчальних закладів готовності до подальшої самоосвіти при вивченні основ економіки і організації виробництва. Ситуація на ринку праці склалася таким чином, що саме ініціативні й самостійні фахівці, які здатні постійно вдосконалювати власну особистість і професійну компетенцію, можуть адекватно виконувати свої функції, тобто бути конкурентоспроможними фахівцями.

Навчання ефективних методів та прийомів самостійної роботи при вивченні основ економіки і організації виробництва закладає підґрунтя самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій.

Готовність до самостійної діяльності, яка формується протягом навчання у вищому навчальному закладі є одним з головних напрямів, що веде до поліпшення якості підготовки фахівця. Самостійна робота студентів має спрямовуватися на реалізацію таких тісно пов'язаних завдань як розвиток у студентів самостійності, вміння здобувати знання та здатність студентів самостійно використовувати ці знання у практичній діяльності. Адже молоді люди, в яких сформовані навички самостійної роботи, активніше й ефективніше засвоюють необхідний навчальний матеріал, краще підготовлені до майбутньої праці, до самоосвіти, більш кваліфіковано вирішують проблеми, що стоять перед суспільством [6, с.68].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Ретроспективний аналіз педагогічної літератури дозволив узагальнено виділити три напрямки, в межах яких вчені досліджували проблему самостійної роботи студентів. Представниками першого напрямку всебічно обґрунтована значимість добровільного, активного й самостійного оволодіння знаннями. Другий напрямок бере свій початок у працях чеського мислителя-гуманіста Я.А. Коменського, який пропагував залучення учнів до активної самостійної діяльності. Представники третього напрямку предметом наукових досліджень визначили власне самостійну діяльність учнів (К. Д. Ушинский і ін.).

У процесі аналізу наукової педагогічної літератури нами було встановлено, що на сьогодні не існує єдиного визначення поняття самостійної роботи. Вона розглядається як метод навчання (Ю.К. Бабанский, В.К. Буряк, А.І. Власенков та ін.), як вид пізнавальної діяльності (Л.Г. Вяткін, Р.Б. Срода, В.П. Стрезикозін та ін.), як форма організації діяльності (Б.П. Єсіпов, А.С. Линда та ін.), як засіб активізації пізнавальної діяльності (О.К. Афанасьєва, М.А. Данілов, М.А. Скаткін та ін.), як умова формування самостійності учнів (Н.Г. Дайрі, Р.Г. Лемберг, Т.С. Панфілова й ін.), як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності (М.І. Махмутов та ін.), як умова залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності (І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, А.Є. Пасєкунов, Н.А. Половніков та ін.).

**Формулювання мети статті.** Мета дослідження полягає в тому, щоб надати найбільш повне і точне визначення самостійної роботи студентів в сфері професійної освіти на сучасному етапі розвитку педагогічної практики й охарактеризувати особливості організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів у процесі вивчення основ економіки і організації виробництва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Охарактеризуємо особливості організації позааудиторної самостійної роботи на сучасному етапі розвитку педагогічної практики.

Насамперед, це індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, які є різновидом індивідуальних завдань в інноваційних технологіях навчання і є базою для виконання позааудиторної самостійної роботи.

Індивідуальне навчально-дослідницьке завдання є видом позааудиторної індивідуальної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, що подається у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується складанням підсумкового іспиту чи заліку. Мета індивідуального навчально-дослідницького завдання полягає в самостійному вивченні частини програмного матеріалу, систематизації, узагальненні, закріпленні та практичному застосуванні знань з навчального курсу та розвитку навичок з позааудиторної самостійної роботи.

Зазначимо, що саме самостійна робота та розуміння сутності її комплексного взаємопроникнення в процес навчання дає змогу організувати позааудиторну роботу на рівні трансформації знань студентів, що визначає вагому роль позааудиторної самостійної роботи студентів при підготовці майбутніх фахівців.

Позааудиторна самостійна робота студентів може стати саме тією споруджувальною силою реформування освіти, яке збереже надбання минулої освіти, водночас будуючи нові стандарти сучасних педагогічних практик.

Перш ніж розглядати особливості організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей, нагадаємо, що сучасна концепція інженерно-педагогічної освіти України припускає наявність у структурі діяльності інженера-педагога двох взаємопов'язаних та відносно самостійних видів професійної діяльності: професійно-педагогічної та професійно-інженерної.

„Стосовно до сфери інженерно-педагогічної освіти, а особливо інженерно-педагогічної діяльності, якнайкраще підходить визначення творчості як здібності інтегрувати елементи знань не для себе, а для інших і уміння створювати умови для інтенсивного формування нових знань у тих, хто навчається” [3, с.35]. Тобто, студент повинен не тільки засвоїти інженерні знання, але й навчитися їх трансформувати в педагогічні системи, пристосовуючи їх до визначених умов навчання.

В основі побудови фахової підготовки інженера-педагога, що включає як педагогічний, так і інженерний компоненти, повинні лежати єдині підходи, котрі дозволяють студенту засвоїти всю необхідну інформацію та сформувати необхідні уміння і професійно значимі якості



особистості в мінімально відведений на це термін. При цьому система педагогічної підготовки повинна вписуватись до інженерної, оскільки рівень технічної кваліфікації викладачів є найважливішим чинником, що визначає якість навчального процесу у професійному навчальному закладі.

Організація самостійної роботи майбутніх учителів технологій повинна здійснюватися з урахуванням основних видів їхньої професійної діяльності – професійно-педагогічної та професійно-інженерної, що можливе тільки при поєднанні різноманітних форм організації самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів може здійснюватися як опосередковано, через зміст і методи всіх видів навчальних занять без сторонньої допомоги і керівництва, так і за завданнями і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [5]. Також можна говорити про два види самостійної роботи студентів: аудиторна самостійна робота, що здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на лекціях, лабораторних та практичних заняттях, і позааудиторна самостійна робота студентів при їх підготовці до занять, написанні рефератів, курсових і дипломних робіт. Певні дослідники відмічають тісний взаємозв'язок занять в аудиторії та роботи студентів в позааудиторний час, вказуючи, що саме самостійна позааудиторна робота є похідною від самостійної роботи студентів, яка проходить в аудиторії та наголошуючи на їх взаємопослідовності як одній з умов, що забезпечує побудову оптимальної системи організації самостійної роботи студентів.

Вирішальну роль у визначенні напрямку і характеру самостійної роботи студентів відіграє лекція. Вона вчить студента науково мислити, допомагає йому досконало розібратися у фактичному матеріалі теми, привчає критично оцінювати різні погляди. Останнім часом існує тенденція скорочення лекційних часів, у зв'язку з чим намітилися два способи їх організації і проведення. У першому випадку скорочується загальна кількість лекцій, і деякі теми цілком переносяться на самостійне вивчення. В іншому випадку зберігаються усі теми, але матеріал викладається більш компактно, стисло. Відмітимо також, що при проведенні лекційних занять досі самим поширеним засобом візуалізації нової інформації є дошка й крейда. Застосування комп'ютерних технологій вирішує ці проблеми. Використання на лекції комп'ютера та спеціалізованого проектора надає можливість істотно змінити методику її проведення. [1, с. 166]. Використання ІКТ вимагає від викладача попередньої підготовки всього відеоряду лекції, що наближує її по стилю до слайд-шоу. Але відмінністю є можливість використання разом із статичними кадрами динамічних та інтерактивних. Наявність

комп'ютерного відеоряду дозволяє істотно активізувати образно-асоціативний канал сприйняття інформації [2, с. 19].

Заздалегідь підготований відео матеріал надає студентіві опорний конспект, що дозволяє заощадити час для активного закріплення матеріалу. Крім того, працюючи над матеріалом самостійно у методичному кабінеті, обладнаному персональними комп'ютерами, студент має можливість переглядати лекцію в індивідуальному темпі, доповнюючи свій конспект особистими коментарями.

Однією з форм оволодіння навчальним матеріалом є реферат – зв'язаний, систематичний виклад проблеми на основі самостійного вивчення декількох джерел. Підготовка реферату розвиває вміння узагальнювати прочитане і науково обґрунтовано викладати думки.

Лабораторні роботи є однією з форм навчальних занять й одним з практичних методів навчання. Вони забезпечують зв'язок теорії з практикою, розвивають самостійність і здібність до постановки та проведення експериментів, розуміння й інтерпретації фактів, аналізу явищ і синтезу, оцінки отриманої інформації, застосування знань на практиці. Кожному студенту при проведенні лабораторних робіт видається індивідуальне творче завдання, робота над яким здійснюється самостійно у ході засвоєння курсу.

В якості творчої роботи студентам краще за все пропонувати реальні завдання, тобто ті, що передбачають наступне впровадження. Завдання такого типу дозволяють студенту відчувати якісно новий, соціально значимий рівень компетентності, у результаті чого відбувається ріст самопізнання, накопичення досвіду самореалізації, розвиток самостійності.

У цілому можна виділити такі притаманні самостійній роботі студентів характеристики:

- оволодіння в предметній галузі знаннями, навичками та вміннями певного рівня сформованості;
- вироблення психологічного налаштування на систематичне поповнення та поновлення знань у потоці наукової інформації;
- внутрішні підстави для розвитку випереджаючої професійної освіти, яка забезпечує конкурентноздатність спеціаліста на ринку праці;
- самоорганізація студента в оволодінні методами і способами майбутньої професійної діяльності.

Головною особливістю організації самостійної роботи студентів на сучасному етапі є застосування цієї роботи в умовах багаторівневої системи освіти.

Формування в студентів знань відбувається на декількох рівнях:

- а) формування у студентів умінь виявляти в зовнішньому плані те, що від них потрібно, на основі даного їм алгоритму діяльності й

налаштування на таку діяльність, що містяться в умові завдання. Пізнавальна діяльність полягає в упізнаванні об'єктів даної галузі знань при повторному сприйнятті інформації про них або дій з ними. Характерними й обов'язковими при виконанні завдання повинні бути практичні дії з досліджуваними конкретними об'єктами й словесний опис результатів практичних дій;

б) формування у студентів знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові завдання. Пізнавальна діяльність полягає у відтворенні й частковому реконструюванні перетвореної структури та змісту раніше засвоєної навчальної інформації. При цьому передбачається аналіз об'єкта, можливих шляхів виконання завдання й вибору найбільш раціональних способів розв'язку. Формулювання завдань передбачає загальні дидактичні умови;

в) формування у студентів знань, необхідних для розв'язку нетипових завдань. Пізнавальна діяльність полягає в накопиченні й прояві у зовнішньому плані нового для них досвіду діяльності на основі засвоєного раніше формалізованого досвіду шляхом переносу знань, умінь і навичок. Сутність завдань полягає в пошуку, формулюванні й реалізації ідей розв'язку, що завжди виходить за межі минулого формалізованого досвіду й вимагає від учнів погляду на засвоєну раніше інформацію з нової точки зору. Пізнавальні завдання даного типу сприяють виробленню вмінь організовувати пізнавальні дії;

г) формування у студентів знань, що стануть поштовхом до творчої діяльності. Пізнавальна діяльність полягає в пізнанні сутності розглянутих об'єктів, у встановленні нових зв'язків і відносин, необхідних для невідомих раніше ідей або принципів розв'язку. Завдання для самостійної роботи такого типу вимагають від студентів вибіркової актуалізації раніше засвоєних знань і неформалізованого досвіду пізнавальної діяльності. Характерним для них є наявність ситуації, яка спонукає студентів до пошуку нових ідей, принципів, підходів до розв'язку завдань, що забезпечує їх залучення до творчої діяльності.

Однак, часто можна почути думку про неможливість досягнення рівня міжнародних стандартів через недостатню кількість навчальних годин, присвячених вивченню основ економіки і організації виробництва. Одним із шляхів подолання вказаної проблеми є застосування ефективних методик формування професійної компетентності в процесі вивчення основ економіки і організації виробництва, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій, що є потужним засобом здійснення не тільки функцій тренінгу, самоконтролю, перевірки знань учнів, а й ефективним способом управління процесом навчання.

Використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення основ наук сприяє підвищенню ефективності навчального процесу в галузі оволодіння вмінням самостійного вилучення і представлення знань, оволодіння загальними методами пізнання та стратегією засвоєння навчального матеріалу; самостійного вибору режиму навчальної діяльності, організації форм і методів навчання. Усе це, в свою чергу, сприяє формуванню вмінь формалізувати знання про предметний світ, самостійно видобувати знання, здійснювати прогнозування закономірності, що вивчається, здійснювати „мікрівідкриття” закономірностей предметної області [7, с. 14].

Використання можливостей комп’ютерних технологій з метою організації самостійної роботи студентів сприяє реалізації таких дидактичних цілей:

– підвищенню ефективності, якості та результативності самостійної роботи студентів за рахунок реалізації можливостей інформаційних технологій;

– забезпеченню спонукальних мотивів (стимулів), які зумовлюють активізацію самостійної пізнавальної діяльності (наприклад, за рахунок комп’ютерної візуалізації навчальної інформації, можливості керування, вибору режиму навчальної діяльності);

– поглибленню міжпредметних зв’язків, побудованих на інтеграційній основі, за рахунок використання сучасних засобів обробки інформації, у тому числі і аудіовізуальної, при вирішенні завдань різних предметних галузей.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проаналізувавши різноманітні визначення самостійної роботи в педагогічній літературі, у нашому дослідженні ми спираємося на визначення Г.М. Коджаспірової і вважаємо, що самостійна робота студента – „це такий вид пізнавальної діяльності, який передбачає певний рівень самостійності у всіх її структурних компонентах, від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю й корекції з діалектичним переходом від виконання найпростіших видів роботи до більш складних, що носять пошуковий характер, з постійною трансформацією керівної функції педагогічного керування у бік її переходу у форми орієнтації й корекції з передачею всіх функцій самому студенту, але лише в міру оволодіння методикою самостійної роботи” [4, с. 35].

Організація аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів у процесі вивчення основ економіки і організації виробництва є основою для розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів у сфері вивчення основ економіки і організації виробництва.

*Література*

1. Бігич О. Б. Електронна презентація лекційного матеріалу з методики викладання іноземної мови : лінійний та гіпертекстовий формати / О.Б. Бігич // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2006. – Вип. 11. – С. 164–171.
2. Бігич О. Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2006. – №2. – С. 18–21.
3. Коваленко О. Е., Якубов Ф. Я. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів на рівні сучасних вимог / О. Е. Коваленко, Ф. Я. Якубов // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Харків : УПА, 2003. – Вип. 5. – С. 35.
4. Коджаспирова Г. М. Взаимосоответствие самостоятельной и самообразовательной работы студентов / Г. М. Коджаспирова // Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству: Тезисы докладов межвузовской конференции. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1998. – С. 34 – 36.
5. Педагогика и психологи высшей школы: учеб. пособие. / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін / В. А. Петрук // Монографія. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с. – ISBN 966-641-204-7.
7. Роберт И. В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах / И. В. Роберт // Информатика и образование. – М., 2001. – №5. – С. 12–16.

*Казьмерчук А.*

*аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

**УДК 373**

**СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ  
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ  
МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ В ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ**

*У статті проаналізовано змістовий компонент формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу. Автором досліджено та визначено основні показники змістового компоненту: індивідуальне «Я», соціальне «Я» та професійне «Я».*

**Ключові слова:** *змістовий компонент, індивідуальне «Я», соціальне «Я», професійне «Я», загальна самоефективність, соціальна самоефективність, індивідуалізм, колективізм, професійна самоефективність.*

**Казьмерчук А.**

*аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного  
університету імені Івана Франко*

**СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ  
БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА ВО ВНЕАУДИТОРНОЇ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТІ ВУЗА**

*В статті проаналізовані змістовий компонент  
формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму  
в позааудиторній діяльності вищого навчального закладу. Автором  
досліджені та визначені основні показники змістового  
компонента: індивідуальне «Я», соціальне «Я» і професійне  
«Я».*

**Ключеві слова:** *змістовий компонент, індивідуальне «Я»,  
соціальне «Я», професійне «Я», загальна самоефективність,  
соціальна самоефективність, індивідуалізм, колективізм,  
професійна самоефективність.*

**Kazmerchuk A.**

*post-graduate student of the chair of pedagogics Zhytomyr Ivan Franko state  
University*

**THE STRUCTURAL ANALYSIS OF THE SEMANTIC COMPONENT  
OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF THE  
FUTURE MANAGERS OF TOURISM IN THE EXTRACURRICULAR  
ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY**

*The paper explores the semantic component of creating professional  
culture of the future managers of tourism in extracurricular activities of the  
university. The author investigated and identified key indicators of the semantic  
component: the individual "I" social "I" and professional "I".*

**Keywords:** *semantic component, individual "I" social "I" professional "I",  
the total samoefektyvnist, social samoefektyvnist, individualism, collectivism,  
professional samoefektyvnist.*

**Постановка проблеми.** Становлення незалежної Української держави супроводжується значними перетвореннями у сфері економіки, науки, культури, що зумовлюють потребу в удосконаленні системи виховання молодого покоління, зокрема студентів. Це вимагає більш глибокої теоретичної та практичної підготовки майбутнього менеджера туризму, підвищення його загальної і професійної культури як носія моральних та професійних цінностей у суспільстві. Проблема підготовки студентів у вищих навчальних закладах безпосередньо пов'язана з розв'язанням завдань реформування педагогічної освіти України, що потребує пошуку нових підходів до організації навчально-виховного

процесу, спрямовує вищі навчальні заклади, які готують управлінців, до перегляду змісту, методів і форм виховання з метою забезпечення готовності до професійної діяльності майбутнього менеджера.

Структурний аналіз формування професійної культури майбутнього менеджера туризму передбачає розгляд цілісних підсистем індивідуального функціонування особистості у сфері управління – систему Я-образу, систему мотивації досягнення та ціннісно-сміслові структури особистості, що входять до складу індивідуальної моделі управлінської поведінки, яка визначається уявленнями майбутніх управлінців про цілі-символи та способи досягнення успіху.

Паттерн змістових характеристик, релевантних проблемі дослідження, складається з системи Я-образу особистості як системоутворюючої основи індивідуального функціонування майбутніх спеціалістів у управлінні.

**Метою статті** є цілісне вивчення та встановлення характеристик суб'єктності як основної особистісної детермінанти успішної виховної підготовки майбутніх управлінців. Зокрема, необхідним є здійснення аналізу основних структурних компонентів Я-образу управлінця – індивідуального та соціального «Я», в тому числі параметрів індивідуальної, професійної та соціальної самоефективності особистості. Доречним є дослідження системи мотивації досягнення майбутніх менеджерів, вивчення її інтенсивності та структури. Необхідним є аналіз етико-управлінської поведінки потенційних менеджерів, що дасть можливість виявити якісну, змістовно-сміслову сутність їх уявлень щодо цілей та способів досягнення успіху в управлінській сфері діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз особистісних детермінант успішної позааудиторної підготовки майбутніх менеджерів, виходить з того, що системоутворюючою ознакою системи функціонування особистості в управлінській сфері діяльності є Я-образ. Саме тому, аналіз будь-якого виду культури, в тому числі і професійної, необхідно починати не з аналізу спонукальних аспектів мотивації, а з аналізу більш центральної по відношенню до мотиву системи Я-образу – головного фактора формування мотиваційної основи вибору управління як подальшої професійної діяльності.

Структура особистісної суб'єктності, як основа формування професійної культури майбутніх менеджерів, задається насамперед системою Я-образу, що є системоутворюючою основою будь-якої системи функціонування. В даному підході Я-образ розглядається як багаторівневе та багатокомпонентне утворення, що складається з двох центральних структур – індивідуального та соціального «Я», а також системи

неспецифічних та специфічних ідентичностей – управлінського та професійного «Я».

Згідно Р. Бернсу, «Я-образ являє собою сукупність всіх уявлень індивіда про себе і включає переконання, оцінки та тенденції поведінки» [2, с. 66].

Автор теорії само-ефективності А. Бандура вбачає виток дієвості «Я» у «переживанні власної ефективності» (самоефективність), тобто у сприйнятті свого «Я» як такого, що володіє ситуацією та контролює ситуацію досягнення [3]. На думку автора, процес діяльності можна розглянути як з позиції її результату, так і з позиції очікування ефективності даної діяльності.

Важливою характеристикою самоефективності є її ситуативний характер. Очікування особистої ефективності не діють як диспозиційні детермінанти діяльності, вони можуть змінюватися залежно від умов і виду діяльності. Підвищення самоефективності призводить до зростання схильності до ризику, оскільки суб'єкт вважає, що він здатний контролювати ситуацію.

Особистість має бути одночасно унікальною, неповторною, і разом з тим уніфікованою часткою соціального цілого. В контексті дослідження Я-образу необхідно проаналізувати поряд з індивідуальним «Я», соціальне «Я».

Соціальне «Я» утворення не є універсальним для всіх індивідів. Воно включає різні паттерни індивідуальних та групових конструктів мислення в різних варіаціях їх кількісного та якісного співвідношення. Згідно теорії соціальної ідентичності Теджфела та Тернера, які розглядають Я-образ як когнітивну систему, та включають до його складу особистісну підсистему та підсистему соціальної ідентичності.

У теорії індивідуалізму / колективізму Х. Тріандіса [7] вищий рівень соціального «Я» розглядається з позиції переважання елементів самокатегоризації Я-образу – індивідуальних чи групових. Якщо у самосвідомості людини переважають індивідуалістичні конструкти, тобто власне «Я» порівнюється з окремими особливостями незалежно від їх групової приналежності. При переважанні групових конструктів у самосвідомості індивід розглядає, порівнює та сприймає себе як члена певних груп.

До нижчих рівнів Я-образу відноситься система неспецифічних та специфічних ідентичностей – управлінське та професійне «Я» особистості. Управлінське «Я», що являє собою систему неспецифічної ідентичності, формується, навіть якщо обрана сфера професійної діяльності не пов'язана з управлінням. Його формування є важливим механізмом професіоналізації



особистості. Управлінське «Я» - це специфічне утворення, що знаходиться у постійній динамічній взаємодії з іншими підсистемами.

Нижчим рівнем структури Я-образу є професійне «Я», яке формується на основі управлінського «Я» та включає наступні підсистеми – професійна самоефективність, система уявлень про свою професію та система уявлень про інші професії.

Професійна самоефективність являє собою сприймання власного «Я» як компетентного спеціаліста в сфері діяльності. Д. Іден і Дж. Кіннар [4] прийшли до висновку, що самоефективність є центральним механізмом в очікуванні успіху і в мотивації діяльності. П. Іллен, В. Бірден вважають, що самоефективність є основним фактором прийняття рішень про інновації [5].

Поряд з Я-образом система самоідентифікації особистості передбачає функціонування системи мотивації, а в контексті дослідження феномену суб'єктності – система мотивації досягнення. Мотиваційна система особистості має бути розглянута в єдності об'єктної та суб'єктної сторін, як утворення, функціонування якого опосередковується більш центральною субстанцією – системою «Я». Також окрім спонукального аспекту мотивації необхідно розглянути смисловий аспект, який реалізується в етико-смислових утвореннях, що відносяться до діяльності відносно досягнення успіху в управлінні – у суб'єктивних моделях управлінської поведінки.

Вивчаючи взаємодію системи Я-образу та мотиваційної системи особистості, потрібно враховувати складну структуру останньої. Мотиви діяльності опосередковані впливом структур Я-образу вищого рівня – індивідуальним і соціальним «Я», а конкретні мотиви людини – впливом структур Я-образу нижчих рівнів – системою неспецифічних і специфічних ідентичностей.

З метою аналізу змістового компоненту нами було проведено експериментальне дослідження всіх показників даного компоненту формування професійної культури. Дослідження проводилося на студентах п'ятого та другого курсу напряму підготовки «Менеджмент», спеціальності «Менеджмент організацій та адміністрування», варіативна компонента «Менеджмент туристичної індустрії».

З метою дослідження індивідуального «Я», як одного з показників «Я» образу управлінця, нами було використано тест-опитувальник самоефективності М. Шерера і Дж. Маддукса [6].

Аналізуючи результати прояву само-ефективності, можна стверджувати, що вищі показники притаманні п'ятикурсникам у порівнянні з самоефективністю другокурсників. Це стосується як загальної, так і соціальної само-ефективності.

Прослідковується недостатній рівень сформованості само-ефективності - одного з головних критеріїв змістового компоненту, у вибірці другокурсників, в якій середньогрупові показники соціальної та загальної самоефективності сягають середніх значень. В цілому, у п'ятикурсників дані індекси у своїх значеннях є більшими і характеризуються високим рівнем сформованості дієвості «Я», яка реалізується в характері ініціації діяльності, кількості зусиль в ситуації досягнення та реакціях на раптові труднощі. Виходячи з результатів дослідження, можна відмітити, що майбутні менеджери туризму готові оперативно приступати до діяльності, докладати багато зусиль для досягнення мети, адекватно реагувати на невдачі та поразки. Таким чином, проаналізувавши успішність навчально-виховної підготовки майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах, можна стверджувати, що вона знаходиться на високому рівні у 44,1 % другокурсників і 44,3 % п'ятикурсників.

Вивчення індивідуального «Я» майбутніх менеджерів туризму потребує, окрім дослідження показників самоефективності, аналізу показників локалізації суб'єктивного контролю. З цією метою ми використали методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда) [1].

Результати дослідження рівня суб'єктивного контролю для кожного досліджуваного представлені індексами загального РСК та РСК у сферах досягнень, невдач, міжособистісних стосунків та ділових відносин.

Одержані дані свідчать про те, що у сфері досягнення середньо груповий індекс є майже однаковим для другокурсників та п'ятикурсників. Це свідчить про наявність загальної сформованості інтернальності суб'єктивного контролю над емоційно-позитивними ситуаціями та подіями у житті майбутніх менеджерів. Інтернальний локус-контролю в сфері досягнення свідчить про те, що студенти обох вікових груп (85,7 % студентів п'ятого курсу та 76,9 % студентів другого курсу) сприймають самих себе відповідальними щодо діяльності по досягненню успіху.

Локус контролю у сфері невдачі визначається у вибірці другокурсників екстернальним спрямуванням, а серед п'ятикурсників він набуває інтернальних значень. Другокурсники (67,6% випадків) схильні до приписування відповідальності за невдачі, неприємності, які з ними трапляються, іншим людям, або результатом невезіння. Випускники (74,2 % випадків) вважають себе відповідальними за різні події та ситуації, які з ними трапляються. Ці дані наводять нас на думку, що перший професійний досвід за період навчання у вузі (різного роду практики) призводить до усвідомлення студентами значущості своїх сил, впевненості при вирішенні труднощів, що виникають у професійній діяльності. Відповідно до цього

можна зробити висновок, що інтернальність суб'єктивного контролю по відношенню до негативних факторів формується стихійно в процесі професійного становлення майбутніх управлінців та завдяки формам та методам позааудиторної діяльності вищого навчального закладу.

Таким чином, в результаті дослідження виявлено, що у вибірці майбутніх менеджерів туризму другого і п'ятого курсів переважає змішаний тип локусу контролю особистості в різних сферах життєдіяльності. У сфері досягнення та сфері міжособистісних стосунків для переважної більшості представників обох вікових груп характерним є інтернальний локус контролю, у діловій сфері екстернальність суб'єктивного контролю вбачаємо у вибірці п'ятикурсників, інтернальність – у вибірці другокурсників. По відношенню до невдач більш інтернальними є студенти п'ятого курсу.

Відповідно до цього можна стверджувати, що інтернальність суб'єктивного контролю як особистісна характеристика, лежить в основі формування професійної культури та потребує цілеспрямованої роботи з метою її розвитку.

З метою дослідження рівня сформованості соціальної само-ефективності нами було використано тест-опитувальник «індивідуалізму-колективізму» Х. Триандиса [7].

Результати теста-опитувальника демонструють виражені показники «індивідуалізму» серед всієї вибірки майбутніх менеджерів – 63,8 % (57,3% - другокурсники та 70% - випускники). У переважної більшості студентів у структурі самосвідомості переважають конструкти «незалежності» та «унікальності».

Аналізуючи показники шкал вертикального та горизонтального індивідуалізму, привертає увагу різниця між студентами, які знаходяться на різних етапах професійної підготовки. Середньо груповий бал випускників за шкалою вертикального індивідуалізму вищий за середньо груповий бал другокурсників. Серед вибірки другокурсників відмічаємо значно вищий середньо груповий бал за шкалою горизонтального індивідуалізму у порівнянні з п'ятикурсниками. Це свідчить про те, що велика кількість випускників (79%) з характерним для них вертикального типу індивідуалізмом, розглядають себе з позиції унікальності, неповторності, самодостатності, та прагнуть довести свою неповторність за рахунок високого рівня індивідуальних досягнень. Другокурсники, більшою мірою (68% випадків), сприймають своє «Я» як рівноцінне іншим «Я» з позиції корисності, функціональності та суверенності незалежно від групової приналежності.

Отже, характер соціального «Я» майбутніх менеджерів туризму має схожі параметри, проте у студентів, які знаходяться на різних етапах

професійного становлення є помітною і деяка різниця між ними. Насамперед, схожість полягає у перевазі індивідуалістичних конструктів соціального «Я» над колективістичними, другокурсників – 57,3% випадків, а випускників – 70% випадків. Випускники, які здебільшого не співвідносять себе з будь-якими групами, сприймають себе як незалежного, унікального, успішного та конкурентоспроможного. При цьому, студенти другого курсу сприймають себе як члена групи, але лише як незалежну його частину, намагаються робити те, що їм подобається і нікого не обтяжувати. В обох випадках, на нашу думку, може виникнути проблема зневажання норм моралі, коли загальнолюдські цінності перейдуть від норм традиційної моралі (солідарність, колективна взаємодопомога тощо) до акцентування на раціональну реалізацію приватного інтересу. Майбутні менеджери туризму під час навчання у вищому навчальному закладі мають чітко усвідомити, що управлінська діяльність не буде успішно функціонувати, якщо у неї не буде могутньої підпори у вигляді норм і цінностей раціональної моралі з універсальними правилами, що прийнята у певній спільності, та підтримки зі сторони її членів.

Окрім того, формування особистісної суб'єктності як головної умови формування професійної культури майбутнього менеджера туризму, буде залежати також і від суб'єктивного сприймання сьогоденніми студентами своєї спроможності ефективно виконувати функції суб'єктів управління.

З метою дослідження професійної само-ефективності нами було розроблено методику за допомогою якої досліджувалося сприймання студентами власного «Я» як компетентного та ефективного у сфері управлінської діяльності.

Результати дослідження вказують на те, що у другокурсників недостатній рівень сформованості впевненості у своїх силах та можливостях щодо спроможності ефективного виконання функцій із менеджерського блоку, оскільки середньогрупий бал інтенсивності професійної само-ефективності сягає середніх значень. Аналізуючи студентів п'ятого курсу, ми бачимо, що показники за двома індексами сягають вищих значень, а це на нашу думку, свідчить про високий рівень сформованості даного утворення який залежить від набуття першого професійного досвіду та навчально-виховного процесу вищого навчального закладу загалом. Тобто, студенти-випускники впевнені в собі, своїх силах та можливостях при виконанні функцій управління. Це пояснюється тим, що основний блок професійної підготовки та перші види практик розпочинаються на третьому курсі.

Таким чином, можемо зробити висновок, що рівень інтенсивності професійної само-ефективності збільшується у процесі набуття

професійного досвіду, проте, існує значна частина досліджуваних, яким притаманний низький рівень професійної само-ефективності. Звідси випливає необхідність цілеспрямованого формування впевненості майбутніх управлінців щодо спроможності ефективного виконання управлінських функцій. Завданням експериментальної роботи є підвищення інтенсивності професійної само-ефективності майбутніх менеджерів туризму, за якої вони відчували б свою впевненість при виконанні управлінських функцій.

Виходячи зі структури змістового компоненту формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму, ми розробили критерії рівнів:

- особливості прояву соціальної та загальної само-ефективності та показників локалізації суб'єктивного контролю (індивідуальне Я);
- співвідношення індивідуалістичних та колективістичних конструктів у самосвідомості майбутніх менеджерів туризму (соціальне Я);
- особливості прояву показників професійної само-ефективності майбутніх управлінців (професійне Я).

За визначеними критеріями нами виділено три рівні індивідуального функціонування майбутнього менеджера в управлінні (низький, середній, високий).

На низькому рівні розвитку змістових характеристик особистості знаходяться студенти з низькими індексами загальної та соціальної само-ефективності. Їм притаманне екстернальне спрямування локалізації суб'єктивного контролю у різних сферах життєдіяльності та чітко виражені колективістичні тенденції у поведінці. Низьких значень, також, сягають показники професійної само-ефективності.

Середній рівень характеризується середніми показниками рівня само-ефективності – соціальної та загальної, змішаними показниками локалізації суб'єктивного контролю у різних сферах життєдіяльності. Індивідуалістичні конструкти поведінки, в деякій мірі, переважають над колективістичними. Їм притаманні середні показники індексу інтенсивності професійної само-ефективності.

Студенти з високим рівнем розвитку особистісної само-ефективності, локалізації суб'єктивного контролю з інтернальним спрямуванням, увійшли до групи з високим рівнем функціонально-смыслових характеристик майбутніх менеджерів туризму. Показники професійного «Я» сягають високих значень, а в структурі соціального «Я» даної групи студентів переважають індивідуалістичні конструкти над колективістичними.

**Висновки.** Аналізуючи дані, можемо стверджувати, що за три роки навчання відбуваються певні зміни у розвитку змістового критерію формування особистісної суб'єктності, як основної умови формування професійної культури майбутніх менеджерів туризму. Про це свідчать як кількісні показники, так і якісний аналіз відповідей студентів. Але необхідно відмітити, що значна частина випускників, залишаються на низькому рівні розвитку показника формування професійної культури, що потребує змістовної роботи з даною групою студентів з метою підвищення їх рівня критеріїв змістового компоненту, в чому і вбачаємо перспективу подальших досліджень.

### *Література*

1. Бажин Е.Ф., Голынкина С.А., Эткінд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, №3. – С. 152-163.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс. – 1986. – 421 с.
3. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – Vol.84, № 2. – P.191-215
4. Eden D., Kinnar J. Moeling Galatea: Boosting self-efficacy to increase volunteering // Journal of Applied Psychology. – 1991. – Vol.76, №6. – P. 770-780.
5. Ellen P.S., Bearden W.O. Sharma Resistance to technological innovation // Journal of the Academy of Marketing Science. – 1991. – Vol.19, №4. – P. 297-307.
6. Sherer M., Maddux J. The Self-Efficacy Scale: construction and validation // Psychological Reports. – 1982. – Vol. 51. – P. 663-671.
7. Triandis H.C. Collectivism and Individualism as Cross-Cultural Syndroms // Cross-Cultural Research. – 1993. – Vol.27, №3-4. – P. 155-180.

### *Козубцов І.*

*провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку і інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», кандидат технічних наук*

**УДК 377.127.6**

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТА ЦИВІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*У статті розглянуто зарубіжний досвід інтеграції військової освіти та цивільної освіти в контексті Болонського процесу. Реформа системи військової освіти України здійснюється з урахуванням світового досвіду, інноваційних технологій і спрямована на забезпечення підготовки офіцерських кадрів на компетентнісних засадах.*

**Ключові слова:** *інтеграція, військова освіта, цивільна освіта.*

**Козубцов И.**

*ведущий научный сотрудник Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», кандидат технических наук*

### **ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ВОЕННОГО И ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕСТИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССУ**

*В статье рассмотрен зарубежный опыт интеграции военного образования и гражданского образования в контексте Болонского процесса. Реформа системы военного образования Украины осуществляется с учетом мирового опыта, инновационных технологий и направлена на обеспечение подготовки офицерских кадров на компетентнісних принципах.*

**Ключевые слова:** интеграция, военное образование, гражданское образование.

**I. Kozubtsov**

*the leading scientific employee of the Centre of science of communication and information of Military institute of telecommunications and information of National technical university of Ukraine «the Kiev polytechnical institute», a Cand. Tech. Sci.*

### **FOREIGN EXPERIENCE OF INTEGRATION OF MILITARY AND CIVIL EDUCATION IN KONTESTI BOLONSKOGO TO PROCESS**

*In the article foreign experience of integration of military education and civil education is considered in the context of Bolonskogo of process. Reform of the system of military formation of Ukraine is carried out taking into account world experience, innovative technologies and directed on providing of training of officer personnels on competent principles.*

**Keywords:** integration, military education, civil education.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Метою сучасного етапу розвитку військової освіти є підготовка військових фахівців з високим рівнем професіоналізму із загальною та військово-професійною культурою, створення умов для безперервного підвищення рівня знань, практичних навичок військових фахівців, їх творчого розвитку та самореалізації. Для України, перш ніж проводити необґрунтовані заходи в ході реформи, важливо ознайомитися з зарубіжним досвідом інтеграції військової та цивільної освіти, досвіду підготовки військових фахівців деяких країн важливий, має позитивні якості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій за проблемою.** На основі аналізу літературних джерел проведено аналіз дослідження перспективних

напрямів і шляхів інтеграції військової освіти з цивільною освітою у деяких країнах світу з урахуванням посилення військово-професійної спрямованості навчання. До новаторів сучасності, що здійснювали дослідження інтеграції військової з цивільною освітою, слід віднести наукові праці Нещадима М.І. [1], Полякова С.Ю. [2], Моїсеєнко О.М. [3]. Трансформації системи військової освіти, як підгрунтя підготовки нової генерації військових фахівців, були присвячені роботи Серветник Р.М. [4], Радецького В.Г., Даника Ю.Г. [5] та ін. Проблемні питання євроінтеграції вищої освіти на сучасному етапі реформування Збройних Сил України висвітлювали Мночкін А.І., Тхоржевський І.В., та Костенко В.А. [6]. Однак всі дослідження носять кластерний характер.

**Формулювання цілей статті.** Метою статі є висвітлення основних результатів НДР „Перспектива-ВО” [7]. щодо аналізу досвіду інтеграції військової з цивільною освітою та відпрацювань теоретико-практичних рекомендацій дисертаційного дослідження [8].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ізраїльська система підготовки військових кадрів є ефективною системою, що охоплює все населення, починаючи зі школи. Вся система навчання нерозривно пов'язана з вирішенням реальних бойових завдань. Значну частину часу курсанти проводять в полі і на навчаннях, де негайно закріплюються отримані теоретичні знання. Нахил робиться на оволодіння майбутніми офіцерами практичних навиків командування підрозділами. Така розгалужена система військової освіти в Ізраїлі охоплює практично все населення країни. За багато років воєн і збройних конфліктів вона довела свою ефективність в підготовці командних кадрів і стала прикладом для армій багатьох держав. Система військової освіти Ізраїлю знаходиться в постійному розвитку і реагує на вимоги сучасної війни і державного будівництва. Отже, система військової та цивільної освіти розділена, однак, домінуючим є військове спрямування розвитку думки, націленої на підвищення обороноздатності держави. За таких умов інтеграція і зміна на домінування набір цивільної компоненти для Ізраїлю є недоцільним.

**Система інтегрованої підготовки офіцерських кадрів Білорусі.** *Вперше в новій редакції Концепції національної безпеки Білорусі забезпеченість військовими кадрами названа одним з основних індикаторів національної безпеки [9, с. 25]. У Білорусії підготовка військових кадрів в країні здійснюється в закладах освіти «Військова академія Республіки Білорусь», на семи військових факультетах і чотирьох військових кафедрах при цивільних ВНЗ. З 2003 р. проводиться навчання студентів і по програмах підготовки молодших військових фахівців [10]. Крім того, підготовка білоруських офіцерів з вищою військовою освітою*



здійснюється у військових академіях Росії. Отже, в Республіці Білорусь спостерігається планомірний процес інтеграції військової освіти в цивільну освіту.

**Підготовка офіцерських кадрів у Франції** здійснюється з числа студентів, які опанували складні технічні, військово-медичні та адміністративно-господарські спеціальності. Цивільні ВНЗ практично всіх країн НАТО зацікавлені підвищенням кваліфікації та перепідготовкою кадрового офіцерського складу та ряду категорій офіцерів запасу.

Перед призначенням офіцера на вищу посаду виникає необхідність надання йому додаткових знань, умінь і навичок, пов'язаних з особливостями функцій за вищою посадою. Це завдання реалізується шляхом самостійної підготовки, курсової підготовки, стажування на посадах вищого рівня. Тому завданням органів кадрової політики, кадрового менеджменту є глибоке вивчення та постійне врахування потреб збройних сил у тих чи інших фахівцях, стеження за проходженням служби кожним окремим спеціалістом, просування його на посаді та обов'язкове підвищення його професіоналізму у певних сферах діяльності.

**Підготовка офіцерських кадрів Бундесверу ФРН**, здійснюється з урахуванням комплектування збройних сил кадровими офіцерами. Вона включає певні етапи навчання у військах, школах родів військ, офіцерських школах, військових університетах і академії служби генерального штабу Бундесверу [11]. Важливо підкреслити, що після 39 місяців військової служби молодші офіцери прямують на навчання в один з двох університетів бундесверу (Гамбург і Мюнхен) в цілях здобування вищої цивільної освіти протягом трьох-чотирьох років. Розглядаючи систему формування офіцерського складу бундесверу в цілому, відзначимо, перш за все, чітке розділення з урахуванням системи комплектування бундесверу кадровими офіцерами і офіцерами за контрактом наявність різних категорій офіцерів і порядку їх навчання і підготовки. Після закінчення університету – навчання продовжується на офіцерських курсах в школах родів військ для поглиблення військових знань (1 місяць). Після закінчення терміну першого контракту (12 років) офіцерів прямують на навчання в академію Бундесверу.

Таким чином, освіта офіцерів Бундесверу носить перманентний, цілеспрямований характер. Система передбачає постійне підвищення кваліфікації, перепідготовка в контексті сучасної освітньої концепції long-life-learning (освіта крізь все життя).

**Система вищої військової освіти США** [12] можна умовно поділити на військову компоненту освіти, що включає: військові училища (академії) видів збройних сил; військово-навчальні заклади, в яких офіцери здобувають вищу військову освіту; спеціалізовані військово-навчальні

заклади; курси перепідготовки і удосконалення; та цивільну компоненту, що включає: інститут заочного навчання військовослужбовців; курси військової підготовки офіцерів резерву при цивільних вузах (Reserve).

Розглянемо інтегровану частину освіти. В інституті заочного навчання відбувається підвищення рівня загальноосвітньої, спеціальної і професійної підготовки військовослужбовців, а також отримання середньої професійно-технічної і вищої освіти. В інституті функціонують заочні відділення при коледжах і університетах, а також на основі договорів з цивільними навчальними закладами США. Студенти університетів і коледжів можуть за бажанням закінчити курси позавійськової підготовки офіцерів резерву (ROTC) при своїх навчальних закладах. Термін навчання за програмою ROTC складає 2 або 4 роки. Близько 50% випускників, що закінчили чотирилітній цикл навчання, стають офіцерами сухопутних військ, ВПС і ВМС. Командування позавійськової підготовки співробітничає більш ніж з 600 цивільними вищими навчальними закладами США, що складає майже 20% від всіх закладів, що функціонують в країні. Офіцерів резерву для сухопутних військ готують при 300 університетах і коледжах, ВПС – 200, ВМС – 65, морської піхоти – 60. Студенти, курси ROTC, що успішно закінчили, і що виявили бажання служити в регулярних військах, отримують тільки загальну військову підготовку. Конкретної військової спеціальності вони набувають протягом декількох місяців на відповідних курсах в школах родів військ (сил) і служб, а також у військових навчальних центрах і лише після цього направляються в частин відповідного виду Збройних сил [13, с. 63].

Головними особливостями американської системи підготовки офіцерів є: безперервність навчання та участь цивільних навчальних закладів в комплектуванні первинних офіцерських посад; наявність мережі шкіл, навчальних центрів, курсів підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації військових кадрів, число і рівень яких змінюється залежно від обстановки і потреби ЗС в тих або інших спеціальностях; короткостроковість військової підготовки командних кадрів ЗС США у військових коледжах, що є за своєю суттю вищими академічними курсами.

**Досвід інтеграції військової освіти з цивільною освітою в Польщі.** Існуючі форми інженерної освіти у ВНЗ на основі військових факультетів при цивільних ВНЗ не задовольняють потреби армії, що постійно ростуть, з погляду як кількості, так і професійно-військової підготовки. Збройним силам потрібні фахівці, яких в цивільних ВНЗ не готують. Таким чином, в керівництві Міністерства оборони було ухвалено рішення про створення власного політехнічного навчального закладу – Військового Технічного Університету „Wojskowa Akademia Techniczna im. J. Dąbrowskiego w Warszawie” [14]. Спочатку університет складався з п'яти

факультетів. Згодом додано є два і заочну форму навчання магістрів. Зараз Військовий технічний університет є найбільшим військовим політехнічним університетом в Польщі, де здійснюється навчання військових і цивільних студентів. Навчальний заклад безпосередньо підпорядковано Міністерству оборони Польщі, а не Міністерству освіти та науки. Керівництво закладом здійснює ректор, що перебуває на дійсній військовій службі. А от його заступники – проректори за штатом є цивільними.

**Реформування системи військової освіти в Росії.** У зв'язку з системними змінами в ЗС, по приведенню чисельності офіцерського складу у відповідність до потреб військової організації держави, Міністерство оборони підготувала 21 липня 2008 р., президент Російської Федерації ухвалив пропозицію по формуванню перспективної мережі ВВНЗ, до 2013 року: три військові навчально-наукові центри (ВННЦ) Сухопутних військ, Військово-повітряних сил та Військово-морських сил [15, с.7]; шість військових академій; один військовий університет. Першим кроком у формуванні нової мережі вузів стало розпорядження Уряду РФ від 24 грудня 2008 р. №1951-р., відповідно до якого з 2009 року в системі військової освіти почали створюватися ВННЦ. Вони стали новою формою інтеграції військової освіти і науки. Центри почали створювати на базі військових академій, що об'єднують освітні установи, які реалізують освітні програми різних рівнів, а також інші установи і організації, зокрема наукові. Система підготовки офіцерів передбачає одноразове здобуття офіцерами фундаментальної вищої освіти. Перед призначенням на кожну нову посаду кожен офіцер проходить підготовку, термін якої залежать від майбутньої посади.

Такий підхід формує систему безперервної військової освіти і підготовки офіцерів впродовж всієї служби. Один раз, здобувши вищу освіту, він має всі шанси вирости від лейтенанта до генерала [16].

Із-за надлишку офіцерських кадрів в 2010-2011 рр. було припинено набір курсантів у ВВНЗ. Одним з напрямів вдосконалення системи підготовки і комплектування військ (сил) офіцерськими кадрами в умовах оптимізації штатної чисельності військових посад, що підлягають заміщенню офіцерами, стало створення і розвиток нової форми підготовки офіцерських кадрів – навчальних військових центрів (НВЦ). З 1 вересня 2008 р. розпочато підготовку офіцерів в НВЦ для Збройних сил при 37 провідних цивільних освітніх установах, розташованих по всій території Росії [17, с. 10]. Підготовка російського офіцера згідно прийнятої в армії Болонської системи із залишенням підготовки військових фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем „спеціаліст” [18]. Така система дозволяє випускникам військових вузів зробити подвійну кар'єру.

**Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Можна зробити деякі висновки, щодо інтегрованої системи підготовки офіцерських кадрів:

інтеграція військової освіти в систему цивільної в Україні є унікальною, оскільки в багатьох країнах військова освіта є замкнутою системою, а у нас вона є невід'ємною складовою національної системи освіти, та зберегла не мало позитивних елементів з тієї, що залишилася від радянської військової школи;

реформа системи військової освіти України здійснюється з урахуванням світового досвіду, інноваційних технологій і спрямована на забезпечення підготовки офіцерських кадрів на компетентнісних засадах для сучасних Збройних Сил;

перевага над деякою іноземною військовою системою освіти полягає, і в тому, що випускники військових ВНЗ здобувають військову спеціальність (спеціалізацію), згідно ОКХ, ОПП, кваліфікацію офіцера військового управління тактичного рівня отримують диплом державного зразка, який надає кваліфікацію інженера з галузі знань. Це забезпечить після завершення військової кар'єри знайти своє місце у цивільному житті;

на сьогодні Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут” є структурним підрозділом НТУУ „КПІ” де позитивно вирішується інтеграція військової освіти з цивільною, зазначимо, що ця складна справа є актуальною і у інших країнах Європи та світу;

інтеграція військової освіти з цивільною освітою є найбільш ефективною для країн, які мають невеликі за чисельністю збройні сили, і які не мають потреби у великій кількості військових фахівців.

Реалізація військової освіти в кожній країні є абсолютно різною. Європа відходить від схематичності, вона не нав'язує свою структуру. Немає ніяких уніфікованих вимог в Європі щодо дипломів та їх сертифікації. Є тільки такі вимоги, які дозволяють приєднуватися до Болонського процесу, увійти до єдиного освітянського простору. Це: наявність першого етапу вищої освіти – бакалаври; наявність другого етапу вищої освіти – магістри; наявність післядипломного рівня, який включається в систему освіти. Процес реформи системи військової освіти України, виходячи із положень Концепції реформування Збройних Сил України на період до 2017 року якою передбачено зокрема скорочення кількості й номенклатури, підготовку зменшеної чисельності офіцерських кадрів високої кваліфікації в умовах обмеженого фінансування, повинен бути всебічно і детально обґрунтованим і носити безперервний характер.

*Література*

1. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Нещадим Микола Іванович; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, АПН України. – К., 2004. – 57 с.
2. Поляков С.Ю. Організаційно-правові засади військової освіти в Україні (адміністративно-правовий аспект): дис... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого. – Х., 2006.
3. Моїсеєнко О.М., Гавриленко А.С. Інтеграція військової та цивільної освіти – співпраця на користь суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу URL: [http://www.confcontact.com/20110225/pe1\\_moiseenko.php](http://www.confcontact.com/20110225/pe1_moiseenko.php).
4. Серветник Р.М. Трансформація системи військової освіти – підґрунтя підготовки нової генерації військових фахівців [Електронний ресурс]. Вісник Національної академії оборони України 4 (12) / 2009. – Режим доступу URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Vnaou/2009\\_4/Serwetnik.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Vnaou/2009_4/Serwetnik.pdf).
5. Радецький В.Г., Телелим В.М., Даник Ю.Г. Питання трансформації оборонних структур України та удосконалення системи військової освіти // Наука і оборона. – 2009. – №1. – С.15 – 18.
6. Тхоржевський І. В., Кортенко В. А. Проблемні питання євроінтеграції вищої освіти на сучасному етапі реформування Збройних Сил України // Військова освіта. – К., 2004. – №2 (14) – С. 82 – 94.
7. Тенденції та перспективи інноваційного розвитку системи військової освіти: звіт про НДР „Перспектива-ВО” (Заключний). – К.: ВІПІ НТУУ „КПІ”, 2012 – 101 с.
8. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених // Наука и образование : сб. тр. МНМ семінар, 13 – 20 декабря 2011 г., (г Дубай ОАЕ) – Хмельницький: Хмельницький нац. ун-т, 2011. – С. 120 – 122. – ISBN 978-966-330-133-4.
9. Об утверждении Концепции национальной безопасности Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь от 9 нояб. 2010 г. №575 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2010. №276. 1/12080.
10. Савик С.А. Подготовка офицерских кадров в Республике Беларусь в контексте реформирования системы военного образования в ведущих странах НАТО и СНГ [Электронный ресурс]. ФГБУ „Федеральный центр образовательного законодательства” Журнал „Право и образование” – Режим доступу URL: <http://www.lexed.ru/pravo/journ/0612/sav.doc>.
11. Андреев В.И., Шеховцов Н.П. К проблеме аксиологических оснований подготовки офицеров в армиях развитых стран мира (на примере ВС США, ФРГ, Великобритании, Франции) // Вестн. Акад. воен. наук. 2006. – №3. – С.104 – 109.
12. Матвеев А.А. Система высшего военного образования в США // ART of WAR. 2010.01.30. [Электронный ресурс]. – Режим доступу URL: [http://artofwar.ru/k/kamenew\\_anatolij\\_iwanowich/sshasistemawoennogoobrazowanijanachal\\_o21weka.shtml](http://artofwar.ru/k/kamenew_anatolij_iwanowich/sshasistemawoennogoobrazowanijanachal_o21weka.shtml).
13. Бакович М.Н. Организационно-правовое регулирование подготовки офицеров запаса для вооруженных сил США и Великобритании // Воен. мысль. 2008. – №10. – С.59 – 66.

14. Wojskowa Akademia Techniczna / Military University of Technology [Електронний ресурс]. – Режим доступу URL: <http://www.wat.edu.pl>.

15. Гафутулин Н. Военная реформа XXI века // Красная звезда. 2009. 11 февр. С. 7.

16. Приезжева Е.Г. Военная школа на этапе перемен // РИА Новости [Електронний ресурс]. 31 окт. 2011. – Режим доступу URL: <http://ria.ru/interview/20111031/473707349.html>.

17. Панков Н.А. Готовить офицерские кадры – по-новому // Российское воен. обозрение. 2008. – №9. – С.8 – 13.

18. Армия по уши в болонской системе. 12 сентября 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу URL: <http://topwar.ru/6731-armiya-po-ushi-v-bolonskoy-sisteme.html>.

### **Корольова Н.**

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 378.02:621.311**

## **ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті розглядаються теоретичні питання проблеми формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін; поняття професійної компетентності і компетенції, співвідношення цих термінів; розкрито зміст поняття компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.*

**Ключові слова:** *професійна компетентність; професійна компетенція, проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.*

### **Королева Н.**

*кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики и методики профессионального обучения Украинской инженерно-педагогической академии*

## **ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье рассматриваются теоретические вопросы проблемы формирования у будущих инженеров-педагогов компетентности по проектированию методик обучения электроэнергетических дисциплин; понятия профессиональной компетентности и компетенции,*

соотношения их; раскрыто содержание понятия компетентности по проектированию методик обучения электроэнергетических дисциплин.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, проектирование методик обучения электроэнергетических дисциплин.

**Korolova N.**

*an Associate Professor of Educational Sciences an assistant of the department of Pedagogics and method of the vocational training of Ukrainian engineer-pedagogical academy*

### **FORMINGS OF COMPETENCE ON PLANNING METHODS TEACHING OF ELEKTROENERGETICHESKIKH DISCIPLINES FOR FUTURE ENGINEERS-TEACHERS AS PEDAGOGICAL PROBLEM**

*In article the theoretical questions of problem forming for the future engineers-teachers of competence are examined on planning methods teaching electroenergy disciplines; concept of professional and professional jurisdiction, correlations them; maintenance concept of competence is exposed on planning methods teaching electroenergy disciplines.*

**Keywords:** professional competence, professional jurisdiction, planning methods teaching electroenergy disciplines.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасний етап розвитку вітчизняної і зарубіжної вищої освіти ставить нові вимоги до підготовки фахівців, що відповідають потребам сучасного ринку праці і вимогам міжнародних стандартів, тобто конкурентоспроможних, компетентних, творчих і мобільних фахівців.

У Концепції Державної програми розвитку освіти України підкреслюється [6], що основна мета професійної освіти – це підготовка висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального.

Перехід до галузевих стандартів вищої освіти нового покоління на основі компетентнісного підходу є необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У багатьох країнах підготовка кадрів, яка зорієнтована на формування високого рівня компетентності, є найбільш поширеною і вивчається вітчизняними та зарубіжними вченими. Дидактичні основи підготовки інженерів-педагогів досліджували О. Коваленко, П. Кубрушко, М. Лазарев, П. Лузан; засоби формування компонентів професійно-педагогічної компетентності розробляли

Н. Брюханова, А. Вербицький, О. Дубасенюк, Е. Лузик, В. Скакун; можливості навчальних дисциплін у формуванні особистості фахівця досліджували Ю. Бабанський, Н. Дмитрієва, О. Долженко; умови формування компонентів педагогічної компетентності вивчали Н. Борисова, М. Кларін, В. Ляудіс, С. Сисоєва.

**Формулювання цілей стаття (постановка завдання).** У статті розглядаємо теоретичні питання проблеми формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін, розглянемо поняття професійної компетентності, професійної компетенції, співвідношення цих термінів і розкриємо зміст поняття компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Застосування компетентнісного підходу до створення галузевих стандартів вищої освіти ні в якому разі не замінює традиційну систему «знання, уміння, навички», а створює передумови для більшого та гнучкішого наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій.

В основі компетентнісного підходу лежать поняття «професійна компетентність», «професійна компетенція», у зв'язку з цим вважаємо за потрібне розглянути зміст даних понять і їх співвідношення.

У психолого-педагогічній науці формуванню професійної компетентності педагога присвячено ряд досліджень, в яких розглядаються теоретичні основи підвищення компетентності педагогів (В. Адольф, В. Бездухов, І. Котлярова та ін.), умови ефективності формування професійної компетентності педагога (Л. Башаріна, Н. Костильова, С. Татарченкова та ін.), досліджуються проблеми діагностики професійної компетентності й педагогічної майстерності (Л. Башаріна, М. Лук'янова); розкриваються питання формування окремих компонентів професійної компетентності (Н. Єршова, О. Прозорова); виявляються засоби формування професійної компетентності педагога (Г. Захарова, В. Юдін).

У зарубіжній літературі під професійною компетентністю мають на увазі «поглиблене професійне знання», «стан адекватного виконання професійного завдання», «здібність до актуального виконання професійної діяльності», що не відображає змісту цього поняття повною мірою.

Підводячи підсумки проведеного аналізу наукових праць з проблем формування професійної компетентності педагога [1; 2; 3; 4; 5; ], можна відзначити, що під професійною компетентністю розуміють:

– взаємозв'язок між професійними навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю (І. Тараненко);



- спроможність кваліфіковано впроваджувати діяльність, виконувати завдання або роботу (О. Овчарук);
- якість особистості, яка здобула освіту певного ступеня (Ю. Татур);
- характеристику особистості, сутність якої – володіння знаннями, що дають змогу робити висновки, надавати власну авторитетну думку, освіченість у певній галузі (А. Деркач).

Виходячи з вищенаведеного, поняття «професійна компетентність» за своїм визначенням охоплює такі психологічні явища, як здібність, здатність, спроможність, якість особистості, що мають потенціальний характер, тобто актуалізуються під впливом певних чинників внутрішнього та зовнішнього середовища й зумовлюють успішність життєдіяльності людини.

Існують різні підходи до співвідношення понять «професійна компетентність» і «професійна компетенція».

У статті ми дотримуємося підходу, який визначає, що компетенція є складовою компетентності та дотримуємося визначення Л. Луценка, який розглядає професійну компетентність як системну, інтеграційну єдність, синтез інтелектуальних і навичкових складових, особистісних характеристик (ціннісних орієнтацій, здібностей, готовності до виконання діяльності тощо) і досвіду, що дозволяє людині використовувати свій потенціал, здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, що постійно змінюються... Компетенції виступають як складові професійної компетентності.

Іншими словами, професійна компетентність інженера-педагога складається з компонентів, які називаються компетенціями. Компетенції, що відносяться до професійної компетентності, забезпечують конкурентоспроможність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, професійне зростання, підвищення кваліфікації.

Щодо визначення поняття «професійна компетенція», можна розглядати різні підходи. Так, автори першого підходу (С. Висотська, Б. Оскарсон) поняття «професійна компетенція» інтерпретують як:

- конструкти проектування стандартів у вигляді «елементів компетенцій», до яких належать критерії діяльності, сфера застосування, необхідні знання;
- ефективне використання здатностей, що дає змогу плідно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог робочого місця;
- інтегрований синтез знань, умінь, здібностей та установок, що дають людині змогу виконувати професійну діяльність.

Автори другого підходу (Л. Єлісеєва, В. Косирев, Ю. Фролов) наполягають, на тому що професійну компетенцію можна інтерпретувати

як оволодіння методологією й термінологією, властивими окремій галузі знань, розуміння діючих у ній системних взаємозв'язків й усвідомлення їх аксіоматичних меж.

Отже, вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило нам зробити деякі узагальнення, що стосуються поняття професійної компетенції:

– професійна компетенція – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог професійної діяльності, методично організовано й самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також самооцінка результатів власної діяльності;

– професійна компетенція – це інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність; здатність людини реалізувати професійну діяльність, власну професійну компетентність.

З метою визначення поняття компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін розглянемо види професійної компетентності інженера-педагога. Аналіз психолого-педагогічних робіт показав, що більшість авторів (В. Адольф, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Пупишева, Л. Шкеріна та ін.) виділяють такі види професійної компетентності: психолого-педагогічну, фахову, методичну, інформаційну, управлінську, комунікативну, науково-дослідну, рефлексійну та ін.

Всі перераховані види професійної компетентності інженера-педагога складають фундаментальну основу його майбутньої самостійної педагогічної діяльності в навчальних закладах системи професійно-технічної освіти.

На наш погляд, серед вищезазначених видів професійної компетентності особливе місце займає методична компетентність інженера-педагога, оскільки вона інтегрує в собі ряд інших компетентностей, крім того, саме її рівень формування багато в чому визначає рівень професіоналізму фахівця в галузі освіти.

Отже, постає необхідність більш детально розглянути поняття методичної компетентності інженера-педагога.

Серед досить великого різноманітти визначень методичної компетентності нас цікавить робота Л. Шкеріна із співавтором, які визначають, що за своєю суттю методична компетентність представляє собою розгорнуту систему знань щодо питань конкретної організації навчання тієї чи іншої дисципліни.

На думку автора, з якою ми погоджуємося, методична компетентність викладача проявляється у виконанні основних видів методичної діяльності.

Так, Н. Ерганова, О. Коваленко, В. Косирев до видів (компонентів) компетентності методичної діяльності інженера-педагога відносять:

створення проекту навчання, реалізацію цього проекту і його аналіз із подальшим удосконаленням.

Найважливішим є етап створення проекту, тобто дидактичного проектування. Від нього багато в чому залежить продуктивність педагогічної діяльності, яка включає здатність викладача реалізовувати свій задум, активність, а також розуміння та інтерес учнів і, нарешті, рівень сформованості знань.

Уміння якісно виконувати діяльність на етапі створення проекту навчання визначає сформованість у інженера-педагога компетентності з проектування методик навчання.

Одним із завдань інженерно-педагогічної освіти є підготовка інженера-педагога з широким політехнічним профілем. Так, наприклад, інженери-педагоги зі спеціальності «Професійна освіта. Енергетика» спеціалізації електроенергетики повинні вміти розробляти проекти навчання для всіх дисциплін електроенергетичного профілю. Іншими словами, володіти компетентністю з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

Відмітимо, що серед провідних педагогічних категорій, передбачених Концепцією принципів демократизації і реформування освіти в Україні [74], поняття «компетентність з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін» не визначено, тому ми вважаємо доцільним розглянути його зміст.

Під компетентністю з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін ми розуміємо сукупність знань, умінь і професійно важливих якостей інженера-педагога виконувати діяльність, пов'язану з розробкою дидактичних проектів підготовки фахівців електроенергетичного профілю різних рівнів кваліфікації.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити, що існує багато підходів щодо визначення понять «професійна компетентність», «професійна компетенція» і їх співвідношення. Таким чином, компетентність і компетенцію ми розглядаємо як результати підготовки, тільки компетентність – це загальний результат, а компетенція – частковий. У статті також ми розкрили зміст поняття компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін. Подальшого розвитку потребують: теоретичне обґрунтування, розробка, експериментальна перевірка та впровадження в навчальний процес методичної системи формування компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін, які ґрунтуватиметься на задачному підході.

**Література**

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С.72–75.
2. Борисенко Ю. Компетентность преподавателя как фактор управления качеством учебной деятельности студентов / Ю. Борисенко // Новий колегіум. – 2010. – № 1-2, – С. 74–76.
3. Будагянц Г.М. Педагогічні умови формування екологічної компетентності інженерів у галузі енергетики / Г.М. Будагянц // Новий колегіум. – 2009. – № 24-25 – С. 318–321.
4. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в образовании / Вербицкий А.А. // Педагогика. – 2009. – № 2. – С.53–57.
5. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8.
6. Концептуальні засади демократизації і реформування освіти в Україні. – К., 1997. – 150 с.

**Костенко В.**

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»*

**Сологор І.**

*кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»*

**Знаменська І.**

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»*

**УДК 81(07):378.14**

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ НАВЧАННІ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ**

*У статті висвітлюються лінгвістичні та дидактичні аспекти використання методу імітаційно-ігрового моделювання при навчанні іноземній мові за фаховим спрямуванням. Імітаційно-ігрове моделювання можна вважати універсальним методом, оскільки воно поєднує властивості та можливості різних форм і методів інтерактивного навчання, передбачає імітаційну модель професійної і суспільної поведінки, в основі якої лежить рольовий спосіб діяльності. При*

належному плануванню та реалізації цей метод сприяє збалансованому розвитку усних та письмових форм спілкування, продуктивних та рецептивних умінь, формуванню комунікативної компетентності як складника професійної компетентності майбутнього лікаря.

**Ключові слова:** іноземна мова, фахове спрямування, комунікативна діяльність, імітаційно-ігрове моделювання, інтерактивне навчання.

**Костенко В.**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**Сологор І.**

кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**Знаменська І.**

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія»

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА  
ИМИТАЦИОННО-ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ  
ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ  
МЕДИЦИНСКОЙ ШКОЛЕ**

В статье представлены лингвистические и дидактические аспекты использования метода имитационно-игрового моделирования при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. Имитационно-игровое моделирование можно считать универсальным методом, который интегрирует в себе свойства и возможности различных форм и методов интерактивного обучения, предполагает имитационную модель профессионального и общественного поведения, в основе которого лежит ролевой способ деятельности. При надлежащем планировании и реализации этот метод способствует сбалансированному развитию устных и письменных форм общения, продуктивных и рецептивных умений, формированию коммуникативной компетентности как составной профессиональной компетентности будущего врача.

**Ключевые слова:** иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, коммуникативная деятельность, имитационно-игровое моделирование, интерактивное обучение.

**Kostenko V.**

– Candidate of Philological Sciences, an Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Latin Language and Medical Terminology of Higher State Educational Establishment of Ukraine “Ukrainian Medical Stomatological Academy”

**Solohor I.**

– Candidate of Philological Sciences, The Chief of the Department of Foreign Languages, Latin Language and Medical Terminology of Higher State Educational Establishment of Ukraine “Ukrainian Medical Stomatological Academy”

**Znamenskaya I.**

– Candidate of Philological Sciences, an Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Latin Language and Medical Terminology of Higher State Educational Establishment of Ukraine “Ukrainian Medical Stomatological Academy”

### **APPLYING OF ROLE-PLAYING AND SIMULATION AS METHODS OF INTERACTIVE APPROACH IN TEACHING SPECIAL LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS**

*Role-play is widely used as an educational method for learning about communication and interpersonal skills training. This paper explores some didactic and linguistic approaches with the aim of producing guidelines for maximising the benefits of professional-oriented role-play within the learning context in medical education. Guidelines for effective role-play include adequate preparation, alignment of roles and tasks with level of practice, structured feedback guidelines and acknowledgment of the importance of social interactions for learning.*

**Key words:** foreign language for special purposes, communication, simulation, role-playing, interactive teaching approach.

**Постановка проблеми.** Здатність до продуктивного спілкування хоча б однією іноземною мовою (ІМ) вважається однією з передумов професійної компетентності сучасних фахівців, їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Формування її засобами ІМ – це цілеспрямований інтегрований процес професійного, соціального та морального становлення особистості, розвитку професійно-особистісних якостей, засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для збагачення індивідуального та професійного досвіду, що відображає єдність цілей, завдань, методик його втілення та характеризується двосторонньою спрямованістю (викладач – студент), неперервністю, динамічністю. У вищій школі цей процес ускладнюється, оскільки важливими його параметрами є не просто навчання спілкуванню, а максимальне задоволення професійних інтересів кожного студента шляхом розвитку

професійно значущих умінь та навичок. Метою запропонованої статті є висвітлення основних лінгводидактичних аспектів, які слід врахувати при планування, розробці та втіленні методів імітаційно-ігрового моделювання при навчанні іншомовному професійно-орієнтованому спілкуванню майбутніх лікарів.

Оскільки основний зміст діяльності з навчання ІМ зосереджений на пріоритеті комунікативної мети, то заняття з ІМ слід розглядати як діяльність спілкування, де відбувається збалансований розвиток усних та письмових форм спілкування, продуктивних та рецептивних умінь. Комунікативна компетенція лікаря є важливим складником його професійної компетентності, оскільки ця професія передбачає інтенсивне та тривале спілкування з хворими, їхніми родичами, колегами. І саме від уміння спілкуватись, у тому числі й іноземними мовами, налагоджувати та розвивати стосунки залежить професійна успішність і реалізованість працівників галузі медицини.

**Аналіз останніх досліджень.** Упровадження інтерактивних педагогічних технологій розглядається сучасною освітянською спільнотою як важливий та перспективний підхід у поліпшенні якості іншомовної підготовки учнів та студентів [1;2;6;7;10]. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має на меті створення комфортних умов, за яких кожний студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. На відміну від пасивної авторитарної моделі навчання, за якої студент є «об'єктом» навчання, або активної навчальної моделі, коли студент як «суб'єкт» навчання виконує самостійні та творчі завдання, інтерактивне навчання передбачає взаємодію, обмін знаннями, ідеями та способами діяльності в ході моделювання життєвих ситуацій, рольових ігор, спільного вирішення проблем та проектної роботи, що виключає домінування будь-кого з учасників навчального процесу [1]. Тобто, на перший план виходить синергетика (співпраця) у процесі навчання. Зберігаючи кінцеву ціль та основний зміст освітнього процесу, інтерактивне навчання змінює звичні транслюючі форми на діалогові, що ґрунтуються на взаєморозумінні, взаємодії і взаємонавчанні студентів, використанні групового досвіду та обов'язковому зворотному зв'язку.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування, тому педагог на занятті повинен створити певну комунікативно-мовленнєву ситуацію. За визначенням В.Л. Скалкіна, "комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих чинників, які залучають людину до

мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування." [4, С.44] Комунікативна ситуація включає чотири чинники:

- обставини дійсності, в яких відбувається комунікація;
- стосунки між комунікантами;
- мовленнєві наміри;
- реалізація самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

Одним із шляхів створення комунікативної ситуації на занятті є імітаційно-ігрове моделювання (ІМ). У порівнянні з іншими методами інтерактивних технологій навчання, наприклад, case-study, аналіз проблемних ситуацій, мозковий штурм, метод проєктів, метод конференції ідей, ІМ є найбільш популярним та водночас одним з найскладніших за виконанням [2]. Проблемі навчально-рольової гри як активного методу навчання присвячено чимало праць у вітчизняній та зарубіжній лінгводидактиці. Різні аспекти цього методу навчання висвітлювалися Ю.К. Бабанським, О.І.Вишневською, Д.Б.Ельконіним, Д.В.Іщенко, Є.І.Пассовим, В.С. Лозницею, Г.В.Роговою, І.А. Китайгородською, А.В.Фурманом, О.Б. Тарнопольським. Значна увага на ІМ при вивченні ІМ була зосереджена британськими лінгвістами та методистами, зокрема В.Авз, Д.Бетерідж, К.Лівінгстоун, А.Малей, К.Олрайт, А.Райт, Джон та Ліз Сорз, Д.Хандфільд. Навчання продуктивному спілкуванню між лікарем та пацієнтом засобами професійно орієнтованої ділової гри перебуває у сфері дослідницьких інтересів П. Хендерсон, Д. Нестел, Г.Мейєр, а визнанням важливої ролі такої комунікації стало введення до навчальної програми низки американських та британських медичних університетів курсу з організації спілкування в рамках медичної консультації [7;8].

ІМ можна вважати універсальним методом, оскільки він поєднує властивості та можливості різних форм і методів інтерактивного навчання, передбачає імітаційну модель професійної і суспільної поведінки, в основі якої лежить рольовий спосіб діяльності. Як зазначає Почепцов Г.Г., в ігровій ситуації людина відпрацьовує моделі поведінки, які їй не властиві, а засвоївши їх, вона зможе ефективно застосувати ці моделі у реальному житті. До того ж, «чим багатший у нас репертуар ролей, тим впевненіше ми почуваємося в житті» [3, С.93].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сутністю навчально-рольової гри є розгорнута форма спільної творчої проблемно-пошукової ігрової діяльності суб'єктів на основі навчальної ситуації професійної спрямованості. На заняттях з ІМ у вищій медичній школі така гра реалізується, як правило, у комунікативному векторі «лікар – лікар/молодший медичний персонал» та «лікар – споживач медичних послуг». Такий вид навчальної діяльності дає можливість студентіві



усвідомити комунікативне призначення мовних одиниць, паралінгвістичних засобів, їх співвідношення з поведінкою, діяльністю та соціальним статусом людини, забезпечує умови практичного застосування мовних засобів (викладачеві слід наголосити на низці конвенцій, притаманних мовленню британської чи американської медичної спільноти, зокрема, на суворих обмеженнях щодо вживання наказового способу, категоричності висловлювання, повного категоричного заперечення, уникання вживання слів з негативним значенням, заперечних часток, заперечних конструкцій тощо), аспектів рольової поведінки.

ІМ виключає пасивну позицію учасників, передбачає органічне засвоєння навчального матеріалу, коли знання та вміння природно сприймаються учасниками гри. Спільна діяльність означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, таким чином створюючи середовище навчального спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки і контролю [5; 7]. Як свідчать власні спостереження, така форма навчання сприяє не лише розвитку комунікативних умінь та відповідних форм соціальної поведінки, вихованню певних моральних цінностей (почуття належності до певної професійної спільноти, відповідальності, совісті, обов'язку), але й виробленню у студентів власних переконань та вміння їх відстоювати, тобто формуванню соціально активної життєвої позиції через особисту участь студентів у навчально-теоретичній та практичній діяльності, що відображає різноманітність інтересів, думок та поглядів учасників на ситуацію, що моделюється. Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі студентам змогу почувати себе безпечно, вселяє впевненість у можливості подолання труднощів.

Педагогу слід усвідомлювати, що змістом заняття з елементами ігрового моделювання є програмовий матеріал, метою – реалізація навчальних цілей, професійно орієнтований розвиток студента, надання кожному з них оптимальної можливості в особистісному становленні, результатом – створення дидактичних умов для ситуації успіху молодої людини у процесі навчальної діяльності, збагачення її мотиваційної, інтелектуальної та інших сфер.

Упровадження ігрового навчального моделювання потребує від викладача правильного розуміння сутності цієї моделі навчання, вміння ретельно планувати свою роботу, значної кількості часу, особливо на початкових етапах. Слід прагнути, щоб рольова гра не була епізодичним прийомом, і вже з перших занять з іноземної мови вводити ділові ситуації, починаючи з найпростіших елементів гри як-от робота в малих групах

(парах, трійках), «мозковий штурм», «мікрофон» тощо, поступово наближаючись до повноцінної рольової гри ділового змісту. Це особливо важливо, коли маємо справу зі студентами, чий рівень підготовки з ІМ залишає бажати кращого. Лише за умови реалізації такого системно-динамічного підходу метод ІМ буде ефективним.

Зрозуміло, що використання рольових ігор є доцільним при опрацюванні далеко не усіх тем, передбачених чинною навчальною програмою з іноземних мов для вищих медичних закладів III-IV рівня акредитації, оскільки не завжди можливе забезпечення оптимального співвідношення двох планів навчально-ігрової діяльності – власне ігрового і дидактичного та забезпечення проблемності змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності. Проте значна кількість тем, наприклад, “Вища медична освіта в Україні та країнах, мова яких вивчається”, “Система охорони здоров’я в Україні та країнах, мова яких вивчається”, “У аптеці”, “У лікарні”, “У поліклініці”, “Медичне обстеження”, а також теми, присвячені вивченню захворювань та розладів різних органів та систем є цілком придатними для імітаційного й ігрового моделювання предметно-соціального контексту професійної діяльності.

Алгоритм роботи викладача при проведенні заняття з іноземної мови, що включає таку навчальну форму як імітаційно-ігрове моделювання, передбачає виконання низки кроків, а саме:

- визначення доцільності використання інтерактивних прийомів на конкретному занятті;
- ретельний відбір та аналіз навчального матеріалу, у тому числі й додаткового (тести, приклади, ситуації, завдання для груп тощо);
- планування заняття (етапи, хронометраж, орієнтовний поділ на групи, ролі учасників, запитання та можливі відповіді);
- вироблення критеріїв оцінювання ефективності роботи груп, заняття;
- мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації, наведення цікавих фактів тощо;
- забезпечення розуміння студентами змісту їхньої діяльності та формування очікуваних результатів під час оголошення, представлення теми;
- надання студентам необхідної інформації для виконання практичних завдань за мінімально коротким часом;
- забезпечення засвоєння навчального матеріалу шляхом інтерактивної вправи (на вибір педагога);
- підбиття підсумків.

Отже, при плануванні та підготовці імітаційно-рольової гри завдання викладача полягає насамперед у створенні умов для реалізації ініціативи

студентів. Він повинен переконатися, що студенти можуть вільно оперувати необхідними для ситуації вербальними та невербальними мовними засобами і це не викликає у них суттєвих труднощів. Спілкування під час рольової гри є ефективним та невимушеним, якщо студенти володіють достатнім діапазоном мовлення для опису типових ситуацій, пояснення головних положень проблеми з необхідним уточненням, мають знання та вміння, необхідні для реалізації соціального аспекту використання мови як соціокультурного феномену, усвідомлюють та звертають увагу на правила ввічливості та професійної етики, прийняті у професійному середовищі тієї країни, мова якої вивчається, діють у відповідності до них. Причому важливим аспектом поведінки у рольовій грі є негайна реакція.

Проведення рольової гри ділового змісту включає три етапи: підготовчий, основний та етап підбиття підсумків. Під час підготовчого етапу викладачеві слід визначити обсягу матеріалу для опрацювання студентами самостійно на занятті чи в поза аудиторний час, уточнити, на які види роботи їм необхідно звернути особливу увагу (монологічне, діалогічне мовлення, аудіювання); підготувати такі аудиторні та поза аудиторні вправи та завдання, які б сприяли актуалізації вивченого матеріалу та налаштуванню на участь в рольовій грі.

На занятті безпосередньо перед проведенням гри необхідно обговорити питання процедури, регламенту та оцінювання активності учасників для заохочення їх до роботи. Також важливо забезпечити «фізичний комфорт», тобто створити такі умови, за яких в аудиторії можна було б легко пересуватися для роботи у великих і малих групах.

Основний етап проведення рольової гри передбачає ознайомлення з умовою чи описом ситуації, розподіл на групи, підготовка та власне презентація гри. Так, наприклад, при опрацюванні теми «Невідкладна допомога» викладач може запропонувати таку чи подібну ситуацію для ПМ: *«До лікарні надійшло повідомлення про автомобільну аварію. Кількість постраждалих – 5 осіб, серед них двоє дітей. На місце події виїхала група медиків»* та завдання: *«Медики повинні оглянути постраждалих, визначити ступінь тяжкості їхнього стану, надати негайну допомогу та забезпечити транспортування до лікувальної установи»*. У цьому випадку студенти об'єднуються у три групи: «лікарі», «молодший медичний персонал /парамедики» та «постраждалі», а потім кожна група працює над своїми завданнями: описати скарги, симптоми, просити про допомогу, висловлювати побажання та вимоги, («Пацієнт»); ставити відповідні запитання, висловлювати прохання (сісти, лягти, показати, де турбує), припущення, заспокоєння («Лікарі» / «Молодший медичний персонал»). Причому важливо, щоб студенти не лише вели

діалог/ полілог, але й імітували певні професійні дії (імітація фізикального огляду пацієнта з елементами аускультативної, пальпації, перкусії, вимірювання пульсу, іммобілізації тощо). У цьому відношенні ПМ є дієвим методом, що допомагає розвивати важливу для лікарів синхронізацію мисленнєвих процесів та фізичних дій з мовленням.

Заключним етапом у проведенні рольової гри є підбиття підсумків, коли викладач визначає ступінь успішності виконання завдання, аналізує відповідність мовленнєвої, комунікативної поведінки та використаних мовних засобів поставленим цілям. Студенти, зі свого боку, також повинні установити, чи вдалося їм досягти комунікативної мети, якщо *ні / частково ні*, то визначити, в чому полягають труднощі та з'ясувати їхні причини, окреслити можливі напрямки подолання проблем.

Таким чином, освітні цілі впроваджуваного методу ПМ в курсі викладання іноземної мови у вищій медичній школі полягають :

- у формуванні та розвитку комунікативної компетентності як складника професійної компетентності майбутнього лікаря. Тому, окрім оволодіння спеціальними медичними знаннями, студент повинен опанувати правила організації повідомлення іноземною мовою, способи трансляції певної інформації та адекватної інтерпретації інформації, що надходить від пацієнта чи компетентного колеги, знати про можливі комунікативні перешкоди, про прийоми створення сприятливої психоемоційної атмосфери;

- у розвитку вміння планувати особисту мовленнєву поведінку та прогнозувати поведінку співрозмовника в умовах, наближених до реального спілкування;

- у активізації та стимулюванні навчальної діяльності студентів (реалізація активної позиції студента, розвиток вміння співпрацювати та знаходити спільні рішення для досягнення загальних цілей), та, загалом, розвитку особистості.

**Висновки.** Ефективне використання ПМ у процесі навчання іноземної мови майбутніх лікарів визначається сукупністю педагогічних умов: послідовне проведення різних типів ігор з урахуванням рівня комунікативної підготовки студентів, фази і стратегії навчання; імітаційне й ігрове моделювання предметно-соціального контексту професійної діяльності, налагодження партнерської взаємодії і співробітництва учасників гри на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, орієнтація викладача на діалогічну форму спілкування зі студентами, оптимальне співвідношення ігрового і дидактичного планів навчально-ігрової діяльності; забезпечення проблемності змісту імітаційної моделі та процесу його розгортання в ігровій діяльності.

Перспективними напрямками подальших досліджень, що стосуються упровадження професійно орієнтованих рольових ігор при навчанні мови спеціальності, є визначення умов для реалізації на практиці системно-динамічного підходу до створення сценарних ігор, які б поступово ускладнювалися, та визначення способів підвищення їх ефективності при навчанні мови спеціальності.

### Література

1. Денисенко М. Принципи комунікативно-орієнтованого навчання : (На прикладі вивчення англійської мови ) / М. Денисенко // English.- 2002.- № 25.- С. 37 – 43.
2. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н. А. Кобзева // Молодой ученый. — 2011. — №3. Т.2. — С. 118-121.
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Почепцов Г.Г. – М.: «Релф-бук», 2006. – 649 с.
4. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
5. Nestel D., Kidd J., James V. Inter-professional shared learning: a workshop on communication for screening blood donors // Learning in Health and Social Care. – 2002. – Vol. 1(4). – P. 229-238.
6. Joyner B., Young L. Teaching medical students using role-play: Twelve tips for successful role-plays // Medical Teacher. – 2006. – Vol. 28(3). – P.225-229.
7. Teaching communication skills to medical students, a challenge in the curriculum/ M. Deveugele, A. Derese, S. De Maesschalck, S.Willems, M. Van Driel, J. De Maeseneer // Patient Education and Counseling. – 2005. – Vol . 58(3). – P. 265–270.
8. The effects of communication skills training on patients' participation during medical interviews/ D. J. Cegala, L. McClure, T. M. Marinelli, D. M. Post, D. M. // Patient Education and Counseling. – 2000. – Vol. 41(2). – P. 209-222.
9. Strevens P. New Orientations in the Teaching of English / Strevens P. — Oxford: Oxford University Press, 2000. – 182 p.
10. The effect of training in communication skills on medical doctors' and nurses' self-efficacy: A randomized controlled trial/ Ammentorp J., Sabroe S., Kofoed P.-E., Mainz J. // Patient Education and Counseling. – Vol 66(3). – 2007. – P. 270-277.

**Кучеренко Ю.**

*асистент кафедри «Організація перевезень» Донецької академії  
автомобільного транспорту*

УДК 378.14 : 159.942

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

*У статті емоційна стійкість студента розглядається як здатність правильно реагувати на труднощі, знаходити способи вирішення конфліктних ситуацій, урівноважено діяти. До організаційно-педагогічних умов віднесено розвиток умінь саморегуляції та створення позитивних емоцій у навчально-виховному процесі.*

**Ключові слова:** *позитивні емоції, студенти, організаційно-педагогічні умови, саморегуляція, виховання.*

**Кучеренко Ю.**

*ассистент кафедры «Организация перевозок» Донецкой академии  
автомобильного транспорта*

### **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

*В статье эмоциональная устойчивость студента рассматривается как способность правильно реагировать на трудности, находить способы решения конфликтных ситуаций, уравновешено действовать. К организационно-педагогическим условиям отнесены развитие учений саморегуляции и создание положительных эмоций в учебно-воспитательном процессе.*

**Ключевые слова:** *положительные эмоции, студенты, организационно-педагогические условия, саморегуляция, воспитание.*

**Kucherenko Yu.**

*- assistant lecturer of the Transportation of Cargos Department, School of  
Transport Technologies, University of Transportation Systems and Technology  
«Donetsk Academy of Motor Transport».*

### **PROVIDING PEDAGOGICAL SITUATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL STABILITY BY ENGINEERS-TO-BE**

*The author defines emotional stability of a student as his or her ability to respond to the difficulties properly, find a way out of a conflict, and act with a cool head. She emphasizes that to make it possible for the students to develop emotional stability, they should be provided by a proper pedagogical situation based on the evolved theory of self-regulation and arousing positive emotions in the process of studying.*

**Key words:** *positive emotions, students, pedagogical situation, self-regulation, development.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Посилення інтересу в сучасному суспільстві до конкурентоздатної молоді обумовлено тим, що будь-яка професійна справа вимагає професіоналізму, майстерності, емоційної стійкості у вирішенні поставлених завдань. Виховання емоційної стійкості студентів вищих технічних закладів є актуальною проблемою, оскільки праця інженера, технічного працівника є виснажливою для емоційної сфери, а результати успішно виконаної справи залежать від правильно організованого спілкування, запобігання конфліктних ситуацій, стриманості й виваженості в прийнятті рішень як керівника, так і підлеглих.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Природа емоцій, почуттів, волі вивчається у психології [1]. Питання виховання емоцій розкриваються в працях педагогів. Так, вагоме значення емоційному вихованню надавав В. Сухомлинський, який вбачав його у необхідності розвитку співчуття, жалю, турботи про добро, радість інших людей у єдності з глибоко пережитими світоглядними переконаннями [2]. Проблемою формування емоційної культури майбутніх менеджерів займається Л. Нікіфорова [3]. Але, на жаль, ще недостатньо розробленими є організаційно-педагогічні умови, створення яких позитивно вплине на формування стабільної емоційно-вольової сфери студентів.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті аналіз психолого-педагогічної літератури з метою визначення сутності поняття «емоційна стійкість студента» та розкриття змісту педагогічних умов. Теоретично обґрунтовуються педагогічні умови виховання емоційної стійкості студентів ВТНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Професійна підготовка студентів є важливим етапом життя, а разом з тим і напруженим. Постійне навчальне перевантаження, нестабільний матеріальний стан, невизначеність із працевлаштуванням негативно впливають на емоційний стан майбутніх фахівців. Саморегуляція власної поведінки у різних ситуаціях забезпечується емоційною стійкістю студентів. Емоційна стійкість – це властивість психіки, завдяки якій людина може успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах, долати в собі переживання, викликані негативними

емоціями. На наш погляд, суттєвими ознаками поняття «емоційна стійкість студента» є здатність реагувати в складних ситуаціях, знаходити способи вирішення конфліктних ситуацій, «стримувати переживання» і робити правильні висновки. Як відомо, не завжди людина вміє володіти власними емоціями та переживаннями. Безумовно, бувають такі випадки, коли студенти оперують швидше емоціями, аніж розумом. І тому, одним із необхідних завдань, які вирішує викладач, є створення умов, спрямованих на зняття емоційної напруги студентів на заняттях та у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу.

Педагогічні умови – це обставини, від яких залежить успіх навчання та виховання студентів; суб'єктивні та об'єктивні вимоги і передумови, при реалізації яких викладач досягає мети у своїй роботі при раціональному використанні сил та засобів; середовище, котре забезпечує подальший позитивний розвиток досліджуваного педагогічного явища, оскільки в ньому суб'єктивно задається велика кількість відносин і зв'язків та інтегруються зусилля суспільних систем; відповідна організація життєдіяльності студента, його ставлення до професійної дійсності.

*Однією із педагогічних умов виховання стійкості студентів ВТНЗ є розвиток умінь саморегуляції.* Розвиваючи ідею зв'язку емоційної сфери майбутніх інженерів та саморегуляції, слід звернути увагу на те, що саморегуляція є одним із механізмів вироблення позитивного ставлення людини до розвитку власного потенціалу, коригування емоційного стану особистості. Саморегуляція особистості є співвіднесенням зовнішнього (вимоги до виконання діяльності) і внутрішнього (потенціал особистості). Спочатку людина погоджує власні дії, можливості з нормами діяльності. Потім вона вдосконалює якість діяльності шляхом оптимізації власних можливостей, зокрема шляхом побудови стратегії і тактики власної діяльності. Виявляючи творчий характер активності, особистість може виходити за межі діяльності, ускладнювати роботу, здійснювати такі форми саморегуляції, як ініціатива, відповідальність та ін.

Саморегулювання виявляється як пряме та заховане. При прямому саморегулюванні існує відповідність між істинною сутністю людини та її поведінкою. Захованому саморегулюванню властиве розходження між справжньою цінністю людини і тим, як вона поводить себе. У такому випадку дотримання власної позиції викликає утруднення.

Саморегуляція діє у двох площинах, котрі також впливають на формування позиції особистості. «Я та інші»: саморегулювання спрямоване на можливо більшу адекватність адаптації людини до інших людей, до різних колективів. У процесі регуляції поведінки, дій у соціальних взаємодіях людина керується етичними правилами, моральними нормами, котрі існують у суспільстві. Вона здійснює



самоконтроль дій, вчинків, визнає соціальну цінність оцінки з боку інших людей. Ставлення людини до інших людей формується через призму суспільного визнання. «Я та Я»: саморегулювання відбувається в процесі взаємодії особистості із собою. Така людина свідомо працює над собою, ставить і намагається досягти мету, дещо змінити в собі, вдосконалити, розвинути, усунути те, що заважає саморозвитку. У такому випадку слід говорити про формування стійкої позиції людини.

Складниками виховання емоційної стійкості майбутнього фахівця, з позиції саморегуляції, є прийняття суб'єктом мети співвіднесення власної точки зору з думкою інших людей, визначення умов урегулювання суперечливих думок, складання програми досягнення статусу в студентському колективі, виявлення критеріїв успішної саморегуляції, самоконтроль і самооцінка дій, поведінки, котрі пов'язані з висловлюванням власної точки зору.

Саморегуляція тісно пов'язана з рефлексією, котра є складником емоційної стійкості студентів. Розвиток умінь рефлексії сприяє розумінню самості у взаємозв'язку та автономності «Я»-дійсного, «Я»-реального, «Я»- в очах інших, «Я»-для інших. Саморефлексія допомагає побачити себе в дзеркальному відображенні різних думок людей, побудувати власну позицію у новій ситуації, сприйняти іншу людину, сформувані самокритичність, самосприйняття. Здатність людини рефлексивно віднестись до самої себе і до власної діяльності є результатом інтеріоризації особистістю соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки і дії інших, вона виявляється здатною рефлексивно ставитися й до себе

У вихованні емоційної стійкості студентів ВТНЗ важливим моментом є саморозуміння, його емоційна сторона, котра представляє у собі сплав загального емоційного ставлення до себе та ставлення власне оцінке. Становлення і розвиток саморозуміння як процесу і результату є невід'ємною складовою розвитку в цілому і залежить від способу життєдіяльності людини. Механізм саморозуміння становлять: відкриття та осмислення власного внутрішнього світу, коли починається аналіз емоцій не як похідних від зовнішніх подій, а як стан власного «Я», і виявляється почуття своєї несхожості на інших; виявляється здатність осмислення мети життя, життєвих намірів, сенсу буття; формується цілісне та ціннісне знання про себе та ставлення до себе.

Разом з цим саморозуміння виступає внутрішньою умовою, котре в значній мірі визначає розвиток особистості і формування індивідуально-типологічних особливостей її структури. Важливо бути рівним собі і ще важливіше впізнавати себе. Звідси виходить, що менш важливим є розуміння того, що «Я» – це «Я».

Іншою педагогічною умовою виховання стійкості студентів ВТНЗ є створення позитивних емоцій у навчально-виховному процесі. Прикладом створення позитивних емоцій у навчально-виховному процесі є ділова гра, що проводиться зі студентами на заняттях [4]. Вона передбачає створення ситуацій вибору і прийняття рішення та в ній відтворюються умови конкретної професійної діяльності, поєднуються реальність та ірреальність, гра і справа або справа в грі.

Ділова гра – імітаційне моделювання професійної діяльності та рольова взаємодія учасників гри за ігровими правилами, в повний умовний час, в атмосфері невизначеності, при сутичці позицій, із розігруванням ролей. Цілі ділової гри – формування цілісної уяви про професійну діяльність та її динаміку; формування професійної компетентності майбутнього фахівця (професійні знання, вміння, здібності); розвиток соціальної компетентності (вміння приймати сумісні рішення, здібності до управлінської діяльності, творче ставлення до справи, розуміння себе й іншого); формування професійної мотивації. Вона виступає як умовна практика, де студенти набувають професійний і соціальний досвід, компенсуючи розрив між теорією і практикою. До обов'язкових елементів ділової гри відносяться модель моделювання, імітацію, двоплановість (реальність і умовність), наявність мети, сценарію, правил, ролей, критеріїв оцінки, ігрову взаємодію, спілкування, аналіз і вирішення конкретних ситуацій, у тому числі й конфліктних, вироблення професійних умінь і навичок, атмосфера невизначеності й неповної інформації.

Серед ділових ігор можна назвати: ситуативно-рольові, які включають аналіз конкретних ситуацій і їх рольове програвання; конструктивно-рольові, проблемно-рольові, дискусійні, спрямовані на формування вмінь, навичок прийняття й ефективного виконання ділових ролей, на навчання взаємодії, продуктивному співробітництву, на участь у виробленні колективних рішень; творчі ігри, мета яких – колективна творчість, створення технічних, художніх, дослідних та інших проектів, що сприяє розвитку творчого потенціалу, настирливості, відповідальності особистості.

Аналіз, обговорення й оцінювання результатів ділової гри реалізується у виступах експертів, обміні думок, захисті студентами власних рішень і висновків. Викладач констатує досягнуті результати, відмічає помилки, формулює загальний висновок, висловлює побажання в подальшій роботі.

Наведемо приклади ділових ігор. Бліц-гра – містить суттєві ознаки методів аналізу професійної конкретної ситуації, розігрування ролей, мозкової атаки, ділової гри, наприклад, «Самооцінка-самовдосконалення», «САМСО». Мозкова атака – метод вирішення умовно створених проблем,

розподілу процесу вирішення проблеми на етапи (генерація ідей, критику конструктивного перероблення їх), розподілу часу в умовах колективної взаємодії.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено визначення поняття «емоційна стійкість студента» як властивість психіки, котра забезпечує успіх навчання та виховання у вищому навчальному закладі. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови виховання емоційної стійкості студентів вищих технічних навчальних закладів, а саме: розвиток умінь саморегуляції, створення позитивних емоцій у навчально-виховному процесі.

### *Література*

1. Изард К. Э. Психология эмоций : пер. с англ. / Кэрролл Э. Изард. – СПб. : Питер, 2003. – 460 с. – (Мастера психологии).
2. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1985. – С. 245.
3. Нікіфорова Л. Б. Формування емоційної культури майбутніх менеджерів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / Л. Б. Нікіфорова. – Херсон : Айлант, 2008. – 84 с.
4. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. – СПб. : Изд-во П-2, 2006. – 192 с.

### *Макаренко Л.*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

**УДК 378**

## **ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ: ІНФОРМАТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розглянуто процес формування інформаційної культури вчителів технологій в контексті інформатичної підготовки. Охарактеризовано підходу до вивчення феномену “інформаційна культура” – філософський культурологічний, психолого-педагогічний. Зроблено аналіз формування інформаційної культури майбутніх фахівців щодо монодисциплінарного підходу у професійній діяльності, який найчастіше розглядається у таких напрямках як: основи бібліотечно-бібліографічних знань, обчислювальна техніка і основи комп'ютерної грамотності, культури читання, основи раціональної роботи із книгою, інформологічного й науково-технічного.*

*Зроблено висновок про те, що студентів необхідно навчити застосовувати фундаментальні дисципліни як методологічний інструмент цілісного дослідження тих або інших професійних ситуацій,*

що зумовлює використання в навчальному процесі спеціалізованих програмних середовищ, мережових технологій для виконання навчальних і професійних завдань.

**Ключові слова:** інформаційна культура, інформатична підготовка, інформатизація навчального процесу.

**Макаренко Л.**

*Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова*

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В  
ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ:  
ИНФОРМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*В статье рассмотрен процесс формирования информационной культуры учителей технологий в контексте информатической подготовки. Охарактеризованы подходы к изучению феномена “информационная культура” – философский, культурологический, психолого-педагогический. Сделан анализ формирования информационной культуры будущих специалистов касательно монодисциплинарного подхода в профессиональной деятельности, который чаще всего рассматривается в таких направлениях как: основы библиотечно-библиографических знаний, вычислительной техники и основ компьютерной грамотности, культуры чтения, основ рациональной работы с книгой, информологического и научно-технического.*

*Сделан вывод о том, что студентов необходимо научить применять фундаментальные дисциплины как методологический инструмент целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций, предопределяющих использование в учебном процессе специальных программных средств и сетевых технологий для выполнения учебных и профессиональных задач.*

**Ключевые слова:** информационная культура, информатическая подготовка, информатизация учебного процесса.

**Makarenko L.**

*National pedagogical Drahomanov University*

**FORMATION OF INFORMATION CULTURE IN THE PREPARATION  
OF TEACHERS OF TECHNOLOGY: INFORMATIZATION ASPECT**

*In the article the author considers the process of formation of information culture of teachers of technology in the context of Informatics training. Describes the approaches to the study of the phenomenon of “information culture” - philosophical, cultural, psychological and pedagogical. An analysis made of the formation of information culture of the future specialists about mono-disciplinary approach in their professional activities, which is most often considered in such areas as: the basics library and bibliographic knowledge of*

*computer technology and the fundamentals of computer literacy, reading culture, the fundamentals of good work with the book, inform logical and scientific-technical.*

*The conclusion is that students should be taught to apply the fundamental disciplines as a methodological instrument of a comprehensive survey of those or other professional situations, the use in the educational process of a special software and network technologies for implementation of training and professional tasks.*

**Key words:** *information culture, an it training, informatization of the educational process.*

Освіта в інформаційному суспільстві стає пріоритетною цінністю, що обумовлює істотний перегляд технологій навчання й організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на основі нової технічної й технологічної бази, урахування досягнень у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, використання яких дозволяє не лише значно активізувати пізнавальний інтерес студента до майбутньої професійної діяльності, але й змінити роль та функцію викладача, зробивши його діяльність більш продуктивною й творчою [9, с. 010].

Ці положення безпосередньо стосуються інформаційної галузі і пов'язуються зі зміною змісту професійної діяльності майбутніх учителів освітньої галузі “Технологія”, підвищенням вимог до рівня їхньої інформаційної культури [10, с. 131], де на перший план висуваються такі професійно важливі риси вчителя як:

- розуміння закономірностей інформаційних процесів;
- уміння організувати пошук і добір професійно важливих повідомлень;
- уміння оцінити вірогідність, повноту і об'єктивність відомостей;
- розуміння інформаційних технологій як сукупності методів, засобів і прийомів для опрацювання інформаційних ресурсів;
- використання отриманих відомостей в процесі професійної діяльності.

Сьогодні інформаційна культура характеризується збільшенням кількості підходів до вивчення цього феномена – філософський підхід (О. П. Кивлюк, А. Д. Урсул, Н. Г. Джинчарадзе, Ю. А. Шрейдер та ін.); культурологічний (А. І. Арнольдова, І. І. Горловий, А. В. Тараканов); психолого-педагогічний (А. А. Андрєєва, В. С. Білоус, В. Н. Васильєва, В. Н. Демкіна, А. М. Коломієць, М. І. Жалдак, О. С. Падалка, А. Л. Семенова, В. А. Терьохіна та ін.).

У сфері професійної освіти питання формування інформаційної культури майбутніх фахівців найчастіше розглядаються на основі монодисциплінарного підходу, пов'язаного, як правило, з одним із таких напрямків:

– основи бібліотечно-бібліографічних знань (С. М. Антонова, Н. І. Гендіна, Л. В. Савенкова, О. В. Белодєд, К. С. Диндеренко);

– обчислювальна техніка й основи комп'ютерної грамотності (Л. У. Глухова, Л. Н. Зеленова, Л. Л. Макаренко, Е. А. Ракітіна, В. В. Тарасенко);

– культура читання, основи раціональної роботи із книгою (Л. А. Анісімова, Е. В. Заїка).

– основи інформатики й науково-технічної інформації – (О. М. Спирін, А. П. Суханов, В. Ф. Сухіна, С. М. Яшанов) – інформатичний аспект.

У наукових дослідженнях останніх років було окреслено кілька напрямків пов'язаних з інформатичною підготовкою майбутнього вчителя: психолого-педагогічні особливості використання ІКТ в навчальному процесі (А. Г. Гейн, А. П. Єршов, М. П. Лапчик, В. М. Монахов, С. М. Яшанов і інші); технологія дистанційного навчання (А. А. Андрєєв, В. Ю. Биков, Е. С. Полат, Е. Г. Скибіцький і інші); підготовка майбутніх вчителів різних спеціальностей до використання ІКТ в навчальному процесі (А. А. Абдукадіров, М. І. Жалдак, А. Ю. Кравцова, І. В. Марусєва, С. А. Раков, Ю. В. Триус, С. А. Удалов і інші); розробка змісту і методики підготовки вчителів інформатики (Т. А. Бороненко, Н. В. Морзе, З. С. Сейдаметова, О. М. Спирін, В. І. Пугач, і інші); використання ІКТ в системі професійної підготовки педагогів (Г. Ю. Богдан, Т. Г. Везіров, О. М. Гончарова, Г. О. Михалін, Г. П. Чепуренко); особливості навчання інформатики і інформаційним технологіям в педагогічному вузі (Е. В. Баранова, Ю. С. Брановський, Л. І. Долінер, А. В. Могильов, Ю. С. Рамський, Н. І. Пак і інші). Важливим є те, що у цих працях розглядалася проблема інформатичної підготовки майбутнього вчителя в контексті формування інформаційної культури.

**Мета статті** – окреслити шляхи формування інформаційної культури майбутнього вчителя технологій в контексті інформатичного підходу.

Таким чином, в галузі теоретичних досліджень проблеми інформатичної підготовки можна констатувати наявність певних передумов для її вирішення. Оскільки вирішення будь-якого дослідного завдання передбачає вибір теоретико-методологічної стратегії, яка може виступати як один підхід або синтез підходів, що визначають загальну мету і стратегію вирішення проблеми, то при виборі підходів враховувалися такі характеристики студента, який: 1) усвідомлює себе самостійною, самокерованою особою; 2) володіє визначеним запасом навчального, життєвого, професійного і соціального досвіду; 3) прагне за допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми, досягти конкретних цілей; 4) прагне до своєчасної реалізації отриманих знань,

умінь і навичок; 5) випробовує значною мірою залежність від часових, просторових, побутових і професійних чинників [2].

Спираючись на роботи Т. Е. Клімової [3], В. Г. Риндак [7], Н. М. Яковлевої [9] та інших учених, процес формування інформаційної культури в межах системи інформатичної підготовки можна розглядати як:

– невід'ємну частину загального процесу професійного становлення вчителя;

– закономірну, цілеспрямовану зміну внутрішньої структури системи інформатичних компетентностей і зовнішніх форм її прояву, внаслідок чого виникають нові багаторівневі якісні її стани, основою яких виступає діалектична єдність можливого і дійсного, потенційного і актуального;

– саморегульований процес, тобто внутрішньо необхідний рух, “саморух” від наявного рівня інформатичних компетентностей до вищого відповідно до: адаптаційного, активнодієвого та узагальнюючого етапів.

Вищенаведене дає підстави розглядати формування інформаційної культури як інтеграційний освітній процес, спрямований на формування знань, умінь і навичок на основі вивчення і використання методів і засобів інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій, що має системну організацію, складну і багаторівневу структуру, яка виступає як сукупність, взаємозв'язки і взаємопроникнення мотиваційного, когнітивного і діяльнісного компонентів, ступінь сформованості яких визначає рівень сформованості інформаційної культури.

Підкреслюючи інтеграційний характер особистісно орієнтованої інформатичної підготовки, етапів становлення і рівнів прояву інформаційної культури, можна зробити висновок про такі її характеристики, як багаторівневий зміст, системність і динамічність, можливість формування та розвитку в умовах системи професійної підготовки.

Аналіз провідних тенденцій розвитку системи професійної освіти слугує науковою основою для об'єктивної оцінки сучасного стану інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій.

Підготовка вчителів освітньої галузі “Технологія” реалізується через підготовку в межах ступеневої (ОКР “бакалавр”, ОКР “магістр”) освіти. Кожна з форм підготовки регламентується відповідними нормативними документами, затвердженими на державному рівні. Характеризуючи навчальні плани і програми підготовки вчителів визначеної спеціалізації (наприклад, Галузевий стандарт вищої освіти України [1]), необхідно відзначити, що вони носять сучасний і різноманітний характер, що дає змогу підготувати висококваліфікованого вчителя.

Основними напрямками профільної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі “Технологія” є – інформатика, виробничі технології,

проектування і конструювання, менеджмент, побутове обслуговування, агро-технологічний тощо.

Під час анкетування студентів були виявлені предметні галузі, де майбутні вчителі мають певні труднощі при виконанні професійних завдань. Аналіз результатів анкетування і бесід з респондентами на предмет з'ясування стану існуючої інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій показав, що:

1) практично всі студенти володіють необхідним мінімумом теоретичних знань і практичних умінь у галузі інформатики для виконання професійних завдань різного рівня складності;

2) більшість майбутніх учителів не володіє фундаментальними знаннями, що лежать в основі становлення їх інформаційної культури та здатності застосовувати свої знання в галузі використання ІКТ в професійній діяльності;

3) майбутні вчителі зазнають труднощів у комплексному застосуванні отриманих знань і умінь під час виконання нестандартних професійних завдань, пов'язаних із використанням системних знань з предметної галузі.

Таким чином, наразі маємо дві актуальні проблеми для теорії і методики навчання вчителів освітньої галузі "Технологія" за напрямками їх інформатичної підготовки:

– комплексне дослідження стану і розвитку існуючої системи інформатичної підготовки майбутніх учителів в контексті сучасних напрямів модернізації освіти – таких як фундаменталізація, індивідуалізація і інформатизація;

– впровадження в традиційну систему вузівської підготовки сучасних форм навчання, що дозволяє індивідуалізувати процес інформатичної підготовки та розширити можливості студентів в самостійній освіті.

Вирішення цих проблем повинно призвести до усунення невідповідності між сучасними вимогами до рівня інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій і її фактичним станом, а також забезпечити існуючу систему підготовки додатковими можливостями через впровадження в практику інноваційних підходів до організації традиційного і дистанційного навчання.

Одним із варіантів вирішення цих проблем є розвиток існуючої системи інформатичної підготовки майбутніх учителів технологій на основі:

– фундаменталізації освіти, мета якої забезпечити майбутнього вчителя фундаментальними теоретичними знаннями і вміннями за допомогою виконання класичних професійних завдань з використання методів і засобів інформатики та ІКТ, що забезпечує подальшу ефективну конвертацію сформованих знань в умовах інформаційного суспільства;



– індивідуалізації освіти через особистісно орієнтовану складову процесу навчання на основі модульного навчання і компетентнісного підходу (інакше кажучи, через вибір індивідуального маршруту вивчення базових теоретичних знань і практичних умінь, які формуються під час виконання базових завдань предметної галузі на основі використання методів і засобів інформатики та ІКТ; сукупність завдань визначає рівні і складові інформаційної культури вчителя);

– інформатизації освіти через впровадження в традиційний процес навчання електронних систем навчання, інтернет-ресурсів, електронних засобів перевірки результатів навчання на базі комп'ютерного тестування, а також здійснення і розвиток дистанційних форм і засобів навчання.

Вищенаведені положення підтверджуються і результатами анкетування викладачів і співробітників вузів, які забезпечують підготовку майбутніх учителів технологій.

До анкети увійшло 10 питань. Результати анкетування були зведені в таблицю (табл. 1) і опрацьовані на базі біноміального критерію  $t$  [8].

Таблиця 1

**Емпіричні частоти вибору варіантів відповідей на питання анкети**

Відповіді	Питання 1	Питання 2	Питання 3	Питання 4	Питання 5	Питання 6	Питання 7	Питання 8	Питання 9	Питання 10
(а)	10	6	1	13	3	4	2	4	1	13
(б)	2	10	10	2	5	2	1	10	12	4
(в)	1	2	5	3	10	2	2	2	3	1
(г)	5		2			10	13	2	2	0

Теоретична частота вибору варіанту відповіді склала:

для  $\rho=1/3$ ;  $f_{теорет.}=18/3=6$  (для 2, 4 і 5 питань);

для  $\rho=1/4$ ;  $f_{теорет.}=18/4=4,5$  (для 1, 3, 6, 7, 8, 9 і 10 питань).

1. Які підходи у підготовці студента повинні переважати в умовах інформатизації системи освіти, щоб рівень інформаційної культури випускника відповідав сучасним вимогам?

Згідно з відповідями на перше запитання можна стверджувати, що для того, щоб рівень інформатичної підготовки майбутнього вчителя технологій відповідав сучасним вимогам галузевого стандарту до освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) освітньої галузі Технологія”, в навчальному процесі необхідно:

– орієнтувати студентів, які під час виконання конкретних професійних завдань застосовуватимуть отримані ними знання в галузі інформатики;

– включати у зміст навчальних дисциплін інформатичні практико-орієнтовані завдання;

– виключити неузгодженість і однобічну реалізацію принципу міжпредметних зв'язків між різними дисциплінами.

Цьому висновку відповідь (а);  $темпір=10$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $\rho \leq 0,01$ ).

2. Які питання переважають у змісті дисциплін у межах інформатичної підготовки студентів?

Аналіз отриманих результатів свідчить про переваги навчання з вузьконаправленими професійними діям з використанням спеціальних технічних і програмних засобів (б):  $темпір=10$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $\rho \leq 0,05$ ).

3. Які з наведених заходів використовуються у Вашій викладацькій практиці і характеризуються направленістю на створення умов, що максимально наближають рівень інформатичної підготовки до кваліфікаційних вимог, а надалі до успішної адаптації випускника на конкретному робочому місці?

Відповідно до відповідей на третє запитання можна стверджувати, що в існуючій практиці переважає використання викладачами навчального матеріалу, що сприяє поглибленню знань і набуттю певного досвіду вирішенню професійних проблем з використанням засобів ІКТ. Інші заходи – створення умов для формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя (вибір методів активного навчання – метод проектів, проблемне навчання; використання засобів пошуку навчальних матеріалів серед ресурсів Інтернету), організація навчання на базі розподіленого інтернет-ресурсу, професійна спрямованість змісту навчальних завдань (контекстне навчання) використовуються недостатньо (відповідь (б)):  $темпір=10$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $\rho \leq 0,01$ ).

4. Яке навчання сьогодні переважає у підготовці майбутнього вчителя технологій?

За відповідями на четверте запитання можна стверджувати, що нині переважає традиційне навчання (поглиблена спеціалізована підготовка в предметній галузі з елементами вивчення теоретичних основ навчальних дисциплін) (відповідь (а)):  $темпір = 13$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $\rho \leq 0,05$ ).

5. Чи вважаєте Ви рівень інформатичної підготовки майбутніх учителів достатнім?

Аналіз відповідей на п'яте запитання дає змогу зробити висновок про те, що рівень інформатичної підготовки майбутніх вчителів технологій буде достатнім, якщо випускники володітимуть як знаннями теоретичних основ навчальних дисциплін, що відображають інформаційну складову у

світогляді сучасного вчителя і основний метод пізнання предметної галузі, так і знаннями методів ухвалення рішення конкретних професійних завдань із застосуванням методів і засобів інформатики та ІКТ (цим міркуванням відповідає (в)):  $темпір=10$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $p \leq 0,05$ ).

6. В умовах переходу від стандартів, де передбачається підготовка фахівців у відповідності до вимог його кваліфікаційної характеристики тобто знання, уміння і навички студента в предметній галузі, до стандартів нового покоління, орієнтованих на сукупність компетенцій, що визначають професіоналізм сучасного студента, чи вважаєте Ви доречним коректувати зміст навчання дисциплін інформатичного циклу?

Аналіз відповідей на шосте запитання дозволяє стверджувати, що в умовах перехідного періоду доцільно:

- змінити структуру змісту інформатичної підготовки через виявлення логічних зв'язків між навчальними елементами (поняття, теми, розділи, навчальні дисципліни);

- здійснити коригування змісту навчання через включення практико-орієнтованих професійних завдань, що сприяють становленню системи інформатичних компетентностей майбутнього вчителя технологій (відповідає (г) б):  $темпір=10$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $p \leq 0,01$ ).

7. Який серед напрямів інформатичної підготовки студента є найбільш важливим для його майбутньої професійної діяльності і вимагає максимальної уваги як з боку викладачів, так і з боку студентів у процесі навчання?

Аналіз відповідей на сьоме запитання дозволяє зробити висновок про те, що використання мережевих методів і технологій для вирішення типових і нестандартних професійних завдань, а також проектування власних мереж як напрями інформаційно-технологічної підготовки вчителя технологій є найбільш важливими для його майбутньої професійної діяльності (відповідь (г) 7):  $темпір=13$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $p \leq 0,01$ ).

8. Які заходи для покращення навчального процесу необхідно застосовувати в умовах інформатизації освіти?

Аналіз відповідей на восьме запитання дозволяє зробити висновок про те, що як основний шлях удосконалення навчального процесу більшість викладачів розглядають індивідуалізацію процесу навчання профільних дисциплін через реалізацію електронних навчально-методичних комплексів в інформаційному середовищі закладів освіти та їх використання як в традиційному, так і в дистанційному навчанні та використання сучасних контрольовано-вимірювальних систем для перевірки навчальних досягнень (відповідь (б));  $темпір=10$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $p \leq 0,01$ ).

9. Чи вважаєте Ви, що зміст навчальної дисципліни (яку Ви вивчаєте) в достатній кількості містить практико-орієнтовані завдання?

Згідно відповідей на дев'яте запитання можна стверджувати, що більшість викладачів не включають у зміст дисциплін практико-орієнтовані завдання, але приділяють увагу міждисциплінарним зв'язкам і акцентують увагу студентів на тих професійних завданнях, які сприятимуть отриманню потрібних знань (відповідь (б)):  $темпір=13$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $\rho \leq 0,01$ ).

10. Чи вважаєте Ви, що використання контрольних-вимірювальних матеріалів, які використовуються на сьогодні, дозволяє оцінювати сформованість інформатичних компетентностей студентів на різних їх рівнях, давати їм узагальнену оцінку?

За відповідями на десяте запитання можна стверджувати, що за допомогою більшості контрольних-вимірювальних засобів, що використовуються зараз, можна оцінювати сформованість системи інформатичних компетентностей майбутнього вчителя на репродуктивному рівні, і лише незначна частка – на евристичному і пошуковому рівнях (відповідь (а)):  $темпір=13$  і  $темпір \geq ткрит$  ( $\rho \leq 0,01$ ).

Проведений і описаний вище аналіз стану і проблем інформатичної підготовки вчителів технологій засвідчив, що інформатизація навчального процесу впливає не лише на зміст навчання і освітні технології, які використовуються у навчальному процесі, але й вимагає створення і кваліфікованого використання відповідного програмно-методичного фонду, розвитку і супроводу інформаційного, апаратно-технічного забезпечення навчального процесу, а також виводить на новий технологічний рівень організаційно-методичні завдання, яке дозволяє визначити такі шляхи їх вирішення:

1. Здійснення професійно-орієнтованої підготовки вчителів на основі широкого застосування інформаційних технологій навчання.

Професійно-орієнтоване навчання можна розглядати в контексті дидактичного процесу, організованого на основі раціональної взаємодії між викладачами і студентами через добір ефективних засобів і методів навчання, з урахуванням професійної спрямованості змісту підготовки і таких педагогічних умов:

- діагностична і зрозуміла для студентів постановка цілей навчання;
- виявлення міжпредметних зв'язків;
- орієнтація на індивідуальні можливості студентів;
- включення до змісту дисциплін професійно значущого матеріалу, оволодіння яким сприяє поглибленню знань і набуттю досвіду вирішення професійних проблем;

– можливість варіювання співвідношення об'єму і послідовності виконання завдань;

– організація навчання на базі розподіленого інтернет-ресурсу.

2. Встановлення взаємозв'язків між фундаментальною і профільною підготовкою, що виявляється у здійсненні опори на фундаментальні знання і уміння в процесі освоєння дисциплін інформатичного циклу.

З вищевикладеного можна зробити висновок про те, що студентів необхідно навчити застосовувати фундаментальні дисципліни як методологічний інструмент цілісного дослідження тих або інших професійних ситуацій [6]. При цьому головне завдання і фундаментальних і інформатичних дисциплін – забезпечення обґрунтованості, прогностичності і оптимальності професійних дій майбутнього вчителя [4; 5], що зумовлює використання в навчальному процесі спеціалізованих програмних середовищ, мережевих технологій для виконання навчальних і професійних завдань майбутніми вчителями технологій.

### Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти // Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.040302 “Інформатика” напряму підготовки 0403 “Системні науки та кібернетика”.

2. Змеев С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.

3. Климова Т. Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Климова Татьяна Егоровна. – Оренбург, 2002. – 328 с.

4. Литвиненко М. В. Основы мониторинга сформированности профессиональной компетентности / М. В. Литвиненко // Организация дистанционного обучения в вузе: теория и практика : кол. монография / под общей ред. С. Л. Лобачева. – Шахты : Изд-во ЮРГУЭС, 2007. – 324 с.

5. Лобанова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. – Самара–СПб., 1997. – 106 с.

6. Образовательный стандарт высшей школы сегодня и завтра : монография / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. – изд. 2-е. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 206 с.

7. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) : монография / В. Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 1997. – 244 с.

8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Соц.-психол.центр, 1996. – 349 с.

9. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук / Яковлева Е. М. – Челябинск, 1992. – 403 с.

---

10. Яшанов С. М. Система інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : монографія / С. М. Яшанов ; за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 486 с.

**Мишеніна Т.**

*кандидат філологічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

**УДК 378.147:165.194**

**РОЗРОБЛЕННЯ СМИСЛОВОЇ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОГО  
ТЕКСТУ ЯК ЧИННИКА ЙОГО РОЗУМІННЯ У ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті здійснено аналіз розвідок щодо змісту смислової структури тексту як чинника його розуміння у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Обґрунтовано розроблення навчального тексту відповідно до методу пізнання.*

**Ключові слова:** *смислова структура навчального тексту, майбутні учителі філологічних спеціальностей, дидактична компетентність, метод пізнання.*

**Мишенина Т.**

*кандидат филологических наук, доцент Криворожского педагогического института ДВНЗ «Криворожский национальный университет»*

**РАЗРАБОТКА СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОГО ТЕКСТА  
КАК ФАКТОРА ЕГО ПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье сделан анализ исследований в аспекте смысловой структуры текста как фактора его понимания в процессе формирования дидактической компетентности будущих учителей филологических специальностей. Обоснована разработка учебного текста в соответствии с методом познания.*

**Ключевые слова:** *смысловая структура учебного текста, будущие учителя филологических специальностей, дидактическая компетентность, метод познания.*

*Mishenina T.**PhD, Associate Professor of Krivoy Rog State Pedagogical Institute higher educational establishment «National University of Krivoy Rog»***EDUCATIONAL DEVELOPMENT MEANING STRUCTURE OF A TEXT AS A FACTOR OF ITS UNDERSTANDING IN FORMATION DIDACTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS PHILOLOGICAL SPECIALTIES**

*In the article an analysis of the studies in terms of the semantic structure of the text as a factor in his understanding of the process of formation of future teachers didactic philological specialties. Justified the development of educational text in accordance with the method of knowledge.*

**Keywords:** *semantic structure of the educational text, future teachers philological specialties, teaching competence, method of knowledge.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** В умовах модернізації освітнього простору істотної ваги в становленні сучасного типу особистості набуває «концепція компетерції». Ця тенденція полягає в підвищенні ролі когнітивних та інформаційних початків в освіті, а в результаті цього більш адекватним стає поняття «компетенція» на відміну від «кваліфікації». В умовах новітнього все більший пріоритет серед вимог до випускників ВНЗ одержують вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, моральних початків, що дозволяє успішно організовувати діяльність у соціальному, економічному, культурному контекстах. Таким чином, найважливішим завданням сучасної освіти є її переорієнтація на визначення компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У багатьох європейських країнах останнім часом відбулась орієнтація програм і педагогічних технологій на компетентнісний підхід. Сучасний етап розвитку освіти України також характеризується активним впровадженням компетентнісного підходу до навчання. Якщо загальні теоретичні питання компетентнісного підходу розроблені досить ґрунтовно (В. Байденко, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, А. Хуторський та інші), то реалізація його в процесі вивчення фундаментальних дисциплін у ВНЗ перебуває на стадії вихідного розроблення.

Компетентнісний підхід орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування у випускника готовності ефективно зорганізувати внутрішні і зовнішні ресурси для

досягнення поставленої мети. Визначення компетентностей, які мають бути універсальними за своїм характером і мірою застосування, є актуальним аспектом компетентісно орієнтованої освіти.

**Метою публікації** є розроблення змісту смислової структури тексту як чинника його розуміння у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Структурно-смислову організацію тексту визначаємо одним з провідних чинників його ефективного розуміння. У зв'язку з цим виникає питання, які саме особливості тексту здійснюють визначальний вплив на його розуміння у процесі формування дидактичної компетентності майбутніх фахівців.

Найбільш загальні вимоги до твору з точки зору його впливу на читача висловив Р.Барт. До них належать метод, жанри, знак, множинність, філіація, читання та задоволення. Зупинимося на цьому докладніше.

Текст, на думку Р.Барта, розуміється і сприймається тільки у процесі роботи з ним, він виявляється під час свого продукування, яке спільно здійснюють автор і читач. Твір пізнається, осягається тільки через своє відношення до знака. Він функціонує у сфері означуваного, яке слід розуміти не як матеріальний поріг смислу, а навпаки, як його вторинний продукт. Він має структуру, але не має об'єднувального центру, не характеризується у зв'язку з цим закритості. Тексту властива множинність, при цьому множинність, яку неможливо усунути, оскільки вона зумовлена не двозначністю елементів його змісту, а «просторовою багатолінійністю означуваних», з якої він мовби зітканий (утворюється з анонімних, непомітних і разом з тим уже читаних цитат без лапок, посилань, становлячи по суті мову культури). Твір, з погляду дослідника, включений у процес філіації, тобто є аксіомою його зумовленість дійсністю, історією, належність кожного твору своєму авторові. При цьому текст можна подрібнювати, нівелюючи його цільність. Текст також вимагає, щоб ми прагнули до усунення або хоча б скорочення дистанції між письмом і читанням, не проектуючи ще більше особу читача на твір, а об'єднуючи читання і письмо в єдиній знаковій діяльності [2].

Припущення про можливість управління процесом розуміння за допомогою текстових засобів висловлював і А.Брудний. Він, зокрема, зазначав: «Можна сказати, що текст нібито керує процесом розуміння, починаючи з перших осмислених одиниць поділу в індивіда формується настановлення, пов'язане з прогнозуванням подальшого змісту» [1].

Серед чинників, що зумовлюють розуміння тексту, виокремлюють так звані об'єктивні чинники, які прямо відносяться до текстових



характеристик: інформаційна (комунікативна) насиченість тексту; композиційно-логічна структура тексту; смислові категорії, реалізовані в тексті; мовні засоби вираження смислових відношень, що розкриваються в тексті; поліграфічне оформлення тексту [2; 6].

Як бачимо, виокремлені дослідниками чинники характеризують як зовнішню, так і смислову структуру повідомлення, спільно впливаючи на процес його сприймання й розуміння читачем.

Питання впливу структурно-смислових особливостей тексту на процес його розуміння відносяться до числа мало опрацьованих, що пояснюється недостатнім розробленням загальної теорії тексту у сучасній психолог-педагогічній науці.

Автори перших досліджень даної проблеми ставили перед собою мету визначити вплив на процес розуміння тексту різних способів викладення думок у них. Досліджувалися переважно навчальні твори та їх логічна структура [3; 11; 13]. Так, А.Венделанд [3] показала, що найбільш продуктивним для розуміння іноземної науково-технічної літератури є дедуктивний та дедуктивно-індуктивний способи викладу думок, які зумовлюють ефективне розуміння таких текстів дорослими читачами.

Вплив логічної структури тексту на його розуміння досліджував і В.Козієв, підкреслюючи, що тип логічної структури тексту впливає як на способи донесення до читача основної ідеї повідомлення, так і думок, що підпорядковані цій ідеї [7].

Деякі американські дослідники, наприклад Е.Томпсон, стверджують, що структура повідомлення в більшості випадків впливає на сприймання слухача (мається на увазі зовнішня структура тексту – порядок речень) [13, с. 170].

Науковці також вивчали зовнішню організацію повідомлення з метою з'ясування, коли потрібно передавати найбільш важливий аргумент – на початку, в середині чи в кінці тексту. Як показали дослідження, перевага належить звичайно кульмінаційним (розміщення основного аргументу в кінці тексту) та антикульмінаційним (розміщення основного аргументу на початку тексту) структурам [12; 13].

Серед досліджень, що вивчали вплив внутрішньої структури тексту на його розуміння, найбільше поширення отримали роботи, які базувались на представленні внутрішньої структури тексту у вигляді системи предикацій. Результати цих досліджень показали, що розуміння змісту тексту залежить від того, наскільки чітко побудована ієрархія предикацій, наскільки вона систематична й логічна. Різноманітність предикативної організації текстового матеріалу суттєво утруднює його розуміння [6].

Вивченню впливу смислової структури тексту на його розуміння присвячено дослідження Г.Чистякової і О.Копиленко. Так, О.Копиленко

зауважує, що провідну роль для адекватного розуміння тексту відіграє його смислова організація. Дослідниця показала, що ця структура є установкою на розуміння того або іншого тексту і запропонувала схематичну модель смислової структури тексту у формі сукупності заголовків окремих висловлювань [9].

Г.Чистякова, досліджуючи залежність розуміння тексту від його денотатної структури, дійшла висновку, що ця структура відображає основні особливості процесу розуміння повідомлення, дозволяючи спрогнозувати його результати. Вона також зазначає, що виділення денотатної структури тексту й становить мету процесу розуміння. Для ефективного здійснення цього процесу слід відтворити ті денотати тексту, котрі найбільше пов'язані з іншими, враховуючи при цьому не лише безпосередні зв'язки денотату, а й віддаленіші, тобто довжину денотатного ланцюга [14].

Таким чином, більшість досліджень, що вивчали вплив смислової структури тексту на його розуміння, обмежувалися дослідженням суто структурних його особливостей, залишаючи поза увагою діалогічність твору.

Однією з спроб проаналізувати можливість стимулювання діалогічних реакцій читача за допомогою текстових засобів здійснив Л.Доблаєв, який виділив умови, за яких текст дозволяє віднайти приховане запитання і дати відповідь на нього (або знайти її безпосередньо у творі):

1. У тексті виражена інформація, що містить готову відповідь на приховане запитання. Слід на основі цієї інформації лише віднайти запитання та зрозуміти даний уривок як відповідь на нього.

2. Текст не є готовою відповіддю на приховане запитання, але містить повну інформацію для знаходження відповіді.

3. Текст містить лише часткові відомості, необхідні для віднайдення відповіді – визначеної чи невизначеної. Останні відомості читачеві слід віднайти самостійно шляхом роздумів або читання іншого фрагменту тексту чи навіть іншого джерела.

4. Текст не містить ніякої інформації, необхідної для отримання відповіді на приховане в ньому запитання [5, с.176].

Однак найбільш вдалою, з нашої точки зору, спробою поєднати у смисловій структурі тексту змістові та діалогічні елементи, а також з'ясувати їх вплив на процес розуміння є запропонована Н.Чепелевою модель смислової структури тексту та проведене нею дослідження впливу структурно-смислових особливостей повідомлення на його розуміння.

Як вже зазначалося, дослідниця запропонувала виокремлювати в тексті три інформаційних плани: когнітивний, рефлексивний та регулятивний. Перший план містить інформацію про основні теоретичні

положення і факти, другий – відображає особливості побудови авторської аргументації, третій – регулювання процесу взаємодії читача з текстом, керування читацьким сприйманням та розумінням. Вона також показала, що структурно-смілова організація тексту здійснює керуючий вплив на його розуміння. Важливішими характеристиками такої організації є інформаційна насиченість твору, яка включає в себе інформацію трьох видів: когнітивну, рефлексивну й регулятивну, а також рівномірний розподіл її по всьому тексту [13].

Провідну роль у керуванні процесом сприймання та розуміння повідомлення відіграє також включення в його структуру метатекстових елементів, що, як правило, відносяться до регулятивної чи рефлексивної інформації. Це дозволяє акцентувати увагу читача на ключових положеннях тексту, узагальнювати текстовий матеріал, спрямовувати здогадки та очікування читача в бажаному для автора напрямку. Крім того, метатекстова інформація структурує повідомлення, виступаючи своєрідним «маркером» зміни основних тем тексту [13].

Текст, як складне, багаторівневе семіотичне утворення, у такий спосіб, моделює взаємодію автора й читача (студента), відображаючи, з одного боку, задум автора, його комунікативний намір, з другого – програму комунікативно-пізнавальної діяльності студента. Важливіші конституційні характеристики тексту, такі як структурність, інформативність та діалогічність, дозволяють не тільки керувати процесами розуміння та осмислення твору, але й забезпечують діалогічний контакт автору та читача, сприяючи тим самим смислового, творчого розумінню навчального тексту.

Ефективне формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей корелює із адекватністю його розуміння, що актуалізує вивчення питання впливу смислової структури тексту на процес його розуміння та формування в читачів прийомів смислового аналізу твору.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у полі нашої уваги перебуває класифікація навчальних текстів з лінгвістичної позиції її змісту.

Створення типології навчальних текстів, які обслуговують сферу дидактики, лінгводидактики, лінгвометодики, має як теоретичне, так і прикладне значення, зважаючи на оптимальну та ефективну реалізацію завдань проблеми формування дидактичної компетентності студентів філологічних факультетів. Упорядкування типології навчальних текстів дає змогу комплексно та системно підійти до питання про розроблення прийомів аналізу навчальних текстів, удосконалення вмій побудови (породження) їх у мовленні студентів.

Уважне вивчення науково-методичної літератури дозволяє вказати на те, що вітчизняні науковці запропонували декілька класифікацій навчальних текстів за різними характеристиками. Так, Т.Кудрявцева пропонує розглядати навчальні тексти як *об'єкт навчання та як засіб навчання*. Дослідниця зазначає: «Типи навчального тексту як об'єкта навчання диференціюють зі змістового боку, а типи навчального тексту як засобу навчання розрізняються формальними характеристиками» [10, с. 40].

Лінгвіст Н. Гончарова поділяє навчальні тексти на описи та розповіді, роздуми та докази, вказуючи: «Оскільки будь-який зміст знаходить вираження в конкретному висловлюванні, тексті, то логічна структура кожного конкретного тексту буде визначатися логічною структурою типу змісту, що в ньому передається» [4, с. 230].

*Типологія навчальних текстів (за Т.Кудрявцевою)*: 1. Об'єкт навчання – характеризується через способи побудови. Основні характеристики: *логіко-змістова структура* та пов'язані з нею мовні особливості, способи зв'язку окремих частин. Указані характеристики можуть змінюватися, зважаючи на належність навчального тексту до функціонального стилю та жанру, функціонального типу мовлення. 2. Засіб навчання: релевантні характеристики – насиченість навчального тексту тими формами, на презентацію яких була настанова [10, с. 41].

Н.Гончарова зробила спробу класифікувати навчальні тексти залежно від змісту [4, с. 230]. Отже, авторка класифікації пропонує поділяти навчальні тексти на такі типи: *тексти-описи* (описи та розповіді); *тексти-пояснення* (роздуми та докази); *ексти-описи* широко розповсюджені в навчальних посібниках лінгвістичного напрямку (мають здебільшого дедуктивний характер викладу).

Фахово орієнтовані тексти філологічного напрямку мають таку специфіку реалізації розробленої класифікації: *тексти-описи* можуть бути класифіковані таким чином: опис мовного явища; опис мовного процесу; опис способу словотворення; опис структурних особливостей мовних одиниць; класифікаційні описи; *тексти-пояснення*, наприклад, роздуми демонструються через процес пояснення нових фактів, установлення каузальної (причиново-наслідкової) залежності між ними.

Як правило, у таких текстах наявна проблемна ситуація, яка створюється та розв'язується у всьому тексті. Предметним змістом таких навчальних текстів є роздум, пояснення, коментар, полеміка, переконання, умовивід. Структурну модель тексту організує логічна послідовність наукового викладу.

Аналіз розроблених типологій навчальних текстів засвідчує неоднотайність думок дослідників, широке потрактування терміна

«навчальний текст». Окрім того, аналіз та зіставлення класифікацій дає змогу здійснювати наукові пошуки й зробити спробу класифікувати навчальні тексти, спираючись на риторичну (діалогічну) модель продукування тексту, а також розглядаючи навчальний текст як продукт мовлення вчителя-словесника, вторинний текст.

Навчальну текстово-комунікативну діяльність як мету навчання розглядаємо залежно від ступеня вияву суб'єктивного в текстотворенні: як репродуктивну або інтерпретаційну. Попередньою умовою створення такого тексту є актуалізація термінологічного апарату студента й досвіду навчального мовлення в певній ситуації. Оскільки субстратегії розуміння в студентському віці вже засвоєні до автоматизму, то основні зусилля студента спрямовані на реалізацію стратегії діяльності – вироблення зв'язного тексту.

Метою репродуктивного текстотворення Р. Барт визначив «тип текстів для читання», основним акцентом яких є взаємозв'язок висловлювань, критерії детермінації і причиново-наслідковий зв'язок [2, с. 415]. Вони розраховані на відтворення та аналіз, тому вони є *текстами репродуктивного типу* в комунікативній ситуації, обмеженій навчальною аудиторією. Зазвичай, тексти репродуктивного характеру залишають студентів байдужими щодо предмета мовлення. Однак загальновідомим є методичний принцип, який забезпечує продуктивність творчої діяльності, буде співвідношення між навчальною інформацією та особистим ставленням до неї суб'єкта навчання. Він має цілий набір механізмів реагування на мовленнєву ситуацію, які дозволяють обирати йому ті діяльнісні стратегії, що відповідають його ставленню до предмета вивчення. Пріоритетність тактик зумовлюється включенням настроїв і почуттів, які викликає текстовий смисл. Компенсаторні субстратегії відіграють важливу роль саме у створенні тексту, який викликає особливе, емоційне ставлення, а також у тому разі, якщо для його побудови виникли перешкоди й ускладнення, коли не всі операції діяльності були несвідомими, не все вдалося легко.

На відміну від репродуктивних текстів, результатом інтерпретаційного текстотворення є «тексти для письма», за термінологією Р. Барта, які вимагають творчої переробки, модифікації, доповнення і творяться в комунікативній ситуації, де необхідне пригадування реальних життєвих подій та активне застосування субстратегій пам'яті. Такі тексти треба вважати *інтерпретаційними*, бо вони мають стійкий пункт відліку – точку зору студента на модель ситуації, закріпленої в досвіді особистості, і мають чітко виражені рольові характеристики. Навчальний текст цього типу має створюватися як модель цілісної мовленнєвої ситуації. Це визначає певну суб'єктивність тексту як процесу відображення ситуації,

оскільки будь-яка діяльність із вибору компонентів є суб'єктивною. Така суб'єктивна діяльність здійснюється за об'єктивними правилами та згідно з соціокультурними нормами. Отже, результатом текстотворення є: 1) тексти, зміст яких будується в межах чітко окреслених моделей (алгоритм, інструкція); 2) тексти, зміст яких визначається узуальними інформативними моделями (виступ, повідомлення); 3) нерегламентовані тексти, зміст яких варіюється та інтерпретується (листування, дружня бесіда) [9, с. 49-55].

Створення моделі ситуації й занурення студента в умови необхідності створення тексту є основною метою застосування стратегій продукування інтерпретаційного тексту. Таким чином, модель ситуації продукування інтерпретаційного тексту включає три складові: екстралінгвістичну (навчальну ситуацію, яка зумовлює акт навчальної комунікації); психологічну (ставлення студента до процесу продукування тексту); лінгвістичну (сам текст як мовно-мовленнєву єдність).

Стратегія продукування інтерпретаційного тексту передбачає утворення складної знакової структури, яка, з одного боку, є цілісною одиницею спілкування, а з іншого, – утворює систему смислових елементів, поєднані для повного відтворення реальної ситуації, в якій діяльність створення тексту є необхідною і вмотивованою.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, основною формою комунікації в актах дидактичної взаємодії є навчальний текст. Упорядкування типології навчальних текстів дає змогу систематизувати основні методи та прийоми у роботі над формуванням умінь студентів-філологів створювати, трансформувати, виголошувати різні типи навчальних текстів під час навчання гуманітарних предметів у школі, що в цілому є показником їхньої дидактичної компетентності.

З огляду на визначені вище ознаки навчального тексту пропозицією є його побудова на основі методів пізнання:

– абстракції (формування образів шляхом віднесення й доповнення, що виявляється в ускладненні, доповненні образу дійсності; узагальнення надає можливість охопити класи задач певного типу, наприклад системи, що описують реальні об'єкти; графічні зображення як різновид абстракції дозволяє виявити закономірності перебігу різномірних процесів);

– аналогії (ефективний під час опису об'єктів пізнання при засвоєнні мовознавчих і літературознавчих знань, з'ясування співвідношення характеристик різномірних наукових об'єктів; може бути ефективною при прогнозуванні, висуненні навчальних гіпотез);

– класифікації (ефективний як спосіб уявлення змісту предметних знань у філологічних науках шляхом упорядкування, систематизації

матеріалу на певній спільній основі; режим використання: висунення методу у якості стратегії розв'язання задачі; визначення основ для класифікації; віднайдення найбільш виразної і зручної графічної форми представлення досліджуваного змісту; значення методу важко переоцінити під час роботи зі значною кількістю узагальнюваних об'єктів);

– моделювання (забезпечує образну опору при узагальнювальному орієнтуванні у виучуваній предметній області; конституюються на відтворенні відношень і властивостей модельованого об'єкта за допомогою певних законів (формул); зображення становить ідеалізовану картину явища, заданого сюжетом задачі);

– індукції /дедукції (перший різновид є одним із різновидів узагальнення, функція якого пов'язана із прогнозуванням результатів спостереження й експерименту; індуктивні узагальнення розглядаються почасти як дослідні істини та емпірійні закони; другий різновид передбачає перехід від загального до конкретного, систему міркувань, у яких, відштовхуючись від деяких тверджень (істин), можна дійти певного умовиводу; ефективним є при розв'язанні різносюжетних задач вивченню підлягає логічний ланцюжок дедуктивних умовиводів – обґрунтованість висновків і злагодженість логічних операцій з правилами й законами конкретно-предметної області) – становлять дієвий інструмент управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів шляхом аналізу й розв'язання навчальних задач.

Підсумовуємо, що розуміння тексту є складним аналітико-синтетичним процесом, що включає когнітивні операції розуміння (структурування та переструктурування текстової інформації, стиснення, семантичне виваження та смислове розмежування елементів тексту, розгортання смислів) та діалогічну взаємодію з ним, яка здійснюється за допомогою цілої низки діалогічних реакцій на текст, провідними з яких є реакції запитання-відповідь.

Результатом розуміння тексту є відтворення його внутрішньої (смислової) структури та породження, синтез нового смислу, який здійснюється в результаті діалогічної взаємодії з навчальним текстом.

### *Література*

1. Брудный А.А. Бессознательные компоненты процесса понимания / А.А. Брудный // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Т. 3. – Тбилиси, 1978. – 99 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт ; [пер. с фр. Г. Косикова]. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
3. Венделанд А.В. К вопросу о композиционно-смысловой структуре учебного текста и ее влиянии на понимание : дис. ... канд. психол. наук / А.В. Венделанд. – М., 1970. – 293 с.

4. Гончарова Н.Н. Структурные особенности учебных текстов дисциплин лингвистического цикла / Н.Н. Гончарова // Система і структура східнослов'янських мов: міжкафедральний збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – С. 229-237.
5. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
6. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ: информационно-целевой подход / Т.М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М. : Наука, 1976. – С. 48-57.
7. Козиев В.Н. Характеристика логической структуры текста / В.Н. Козиев // Особенности восприятия учебной информации взрослыми людьми. – Вып. 1. – Л., 1973. – С. 83 -86.
8. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом / К. Кожевникова // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 49 – 67.
9. Копыленко О.М. Роль смысловой структуры текста в его понимании : дис. ... канд. психол. Наук / О.М. Копыленко. – Алма-Ата, 1974. – 152 с.
10. Кудрявцева Т.С. Функционирование текста в учебном процес се / Т.С. Кудрявцева //Текст как объект лингвистического анализа и перевода. – М., 1984. – 184с.
11. Менчинская Н.А. Психологические требования к учебнику / Н.А. Менчинская // Известия АПН РСФСР. – Вып. 63. – М., 1955. – С. 141-168.
12. Проблемы речевого воздействия на аудиторию в зарубежной социально-психологической литературе / под ред. В.М. Фирсова и Ю.А. Асеева. – Л., 1973. – 106 с.
13. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной підготовки студентов : дис. ... доктора психол. Наук / Н.В. Чепелева, 1992. – 376 с.
14. Чистякова Г.Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста / Г.Д. Чистякова // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 50-59.

### **Ненько Ю.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та гуманітарної підготовки Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля МНС України*

**УДК 37.013.42**

## **МОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У СФЕРІ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ**

*Автор статті обґрунтовує роль мовлення викладача у формуванні мовленнєвої культури майбутнього фахівця. У статті викладено основні проблеми курсантів, пов'язані з культурою мовлення. Зазначено основні компоненти професійної культури мовлення фахівців у сфері пожежної безпеки. Розглянуто поняття термінологічної культури викладачів ВНЗ. Визначено основні негативні характеристики мовлення викладачів.*



Виокремлено основні завдання педагогів при формування мовленнєвої культури курсантів.

**Ключові слова:** мовлення викладача, формування мовленнєвої культури, компоненти, характеристики.

**Ненько Ю.**

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и гуманитарных наук Академии пожарной безопасности имени Героев Чернобыля МЧС Украины

### **РЕЧЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

Автор статьи обосновывает роль речи преподавателя в формировании речевой культуры будущего специалиста. Статья содержит основные проблемы курсантов, связанные с культурой речи. Указано основные компоненты профессиональной культуры речи курсантов. Рассмотрено понятие терминологической культуры преподавателей ВУЗов. Выделено основные задания педагогов при формировании речевой культуры курсантов.

**Ключевые слова:** речь преподавателя, формирование культуры речи, компоненты, характеристики.

**Nen'ko Y.**

an Associate Professor of Educational Sciences, an Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Humanitarian Training of Academy Of Fire Safety named after Chornobyl Heroes

### **TEACHER'S SPEECH AS A FACTOR OF FORMATION OF SPEECH CULTURE OF FUTURE FIRE SAFETY SPECIALIST**

The author substantiates the role of teacher's speech in formation of speech culture of future specialist. The article describes the main problems of cadets, connected with speech culture. The main components of cadets' speech culture are singled out. The term teachers' terminological culture is pointed out. Basic functions of a teacher who is forming cadets' speech culture are outlined.

**Key words:** teacher's speech, formation of speech culture, components, characteristics.

**Постановка проблеми.** Процес реформування системи вищої професійної освіти характеризується зміною пріоритетів у змісті навчання, які обумовлені підвищенням вимог до підготовки фахівців, у тому числі й фахівців у сфері пожежної безпеки.

Зазначений вид професійної діяльності відноситься до лінгвоінтенсивних, що накладає на майбутнього фахівця велику відповідальність, ставить високі вимоги до його професійної культури, формування якої відбувається у період навчання у ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема культури мовлення привертає увагу багатьох сучасних учених, зокрема концептуальні основи мовленнєвої підготовки окреслені М. Вашуленком, О. Горошкіною, С. Єрмоленко, В. Мельничайком, М. Пентилюк, В. Плахотником, Л. Скуратівським, Л. Стурганець, Г. Шелеховою.

**Метою** статті є дослідження впливу мовлення викладача на формування мовленнєвої культури курсантів ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сфері комунікативно-орієнтованих спеціальностей, де взаємодія з людьми є формою професійного буття, велику роль відіграє культура мовлення фахівця, як відображення його загальної культури.

Професійно-мовленнєву культуру випускників ВНЗ МНС України на даний час неможна оцінити як розвинену у достатній мірі. Дослідження засвідчило, що курсанти в цілому розуміють важливість проблем, пов'язаних з оволодінням культурою професійного мовлення, проте самі недостатньо освічені у відповідних питаннях.

У ході дослідження були виявлені основні проблеми курсантів, пов'язані з культурою мовлення: невміння чітко та послідовно пояснити точку зору, обґрунтувати позицію; відсутність навичок публічних виступів; погана вимова; недостатній словниковий запас; труднощі при моделюванні висловлювань; невміння конспектувати лекційний матеріал; низький рівень грамотності.

Разом з тим, анкетування засвідчило інтерес курсантів до більш глибокого вивчення культури професійного мовлення. Вважаємо, що основними компонентами професійної культури мовлення фахівців у сфері пожежної безпеки є загальна культура мовлення, термінологічна культура та техніка мовлення.

Загальна культура мовлення виявляється у сформованості комунікативних здібностей курсантів (правильність, точність, логічність, інформативність, доцільність, емоційність, чистоту, багатство, виразність та милозвучність), які забезпечують ефективність комунікації в подальшій професійній діяльності.

Термінологічна культура та техніка мовлення також слугують важливими компонентами професійної культури мовлення майбутніх фахівців у сфері пожежної безпеки.

Однією з визначних характеристик мовлення професійного спілкування є засоби вираження спеціальних явищ, категорій, понять, до яких відносяться загальнонаукові терміни та терміни вузької спеціалізації, які вживаються у спеціальних текстах, вузькому колі спілкування, обмеженою кількістю людей певної професії.

Результативність навчального та наукового спілкування курсанта суттєво залежить від термінологічної культури викладачів, тобто:

- ступінь володіння спеціальною лексикою та термінологією даної галузі знань;
- розуміння взаємозв'язку між основними поняттями даної сфери професійної діяльності;
- уміння коректно використовувати терміни у структурі професійного спілкування та з урахуванням адресату, аудиторії;
- уміння співставляти дефініції в межах професійно орієнтованого мовленнєвого матеріалу [5].

Технічні характеристики мовлення курсанта включають чітку дикцію, сформоване мовленнєве дихання та розвинений професійний голос. Наявність таких характеристик голосу, як оптимальний рівень гучності, витривалість, стійкість, перешкодостійкість, адаптивність та сугестивність, свідчить про його професійну сформованість.

Специфіка професійної діяльності фахівця служби цивільного захисту, а саме: здійснення координації взаємодії між аварійно-рятувальними службами; організація роботи взводу, розподіл обов'язків між підрозділами; керівництво особовим складом під час несення служби, ліквідації надзвичайних ситуацій, аварій та катастроф, рятування людей на аварійних об'єктах і територіях; організація та проведення спільно з керівництвом підприємств та організацій тактичних ігор-навчання за планами ліквідації аварій тощо значно збільшує професійну цінність вказаних голосових якостей [2].

Таким чином, мовленнєва підготовка повинна стати професійно орієнтованим розділом підготовки фахівця, метою якого є сприяння у оволодінні обраною професією та підвищенні результативності майбутньої професійної діяльності курсанта ВНЗ МНС України.

Процес підготовки фахівця у сфері пожежної безпеки сьогодні полягає у тому, щоб створити умови, які б дозволили курсанту під час фахової підготовки у ВНЗ всебічно розвивати себе як особистість, вдосконалювати креативне мислення, усвідомлено формувати культуру професійного мовлення.

Однією з умов ефективного формування культури професійного мовлення курсантів є, на нашу думку, підвищення уваги викладача до свого мовлення як до інструменту передачі професійних знань.

Мовлення педагога – основний засіб впливу та одночасно взірець, який курсанти сприймають, та за яким вони вчаться будувати своє власне мовлення. Відповідно до вищесказаного, необхідно приділяти особливу увагу на форму педагогічного мовлення, його нормативний характер, робити мовлення доступним для сприйняття та для наслідування.

Недоліки у мовленні викладача негативно відображаються на результатах освітнього процесу. Так, курсантам другого курсу було запропоновано визначити основні характеристики мовлення викладачів за ступенем їх негативного впливу на процеси сприйняття та розуміння. Відповіді розподілилися наступним чином: 1) порушення чистоти мовлення; 2) недостатня техніка мовлення; 3) перенавантаження книжковою та термінологічною лексикою.

Аналіз відповідей респондентів виявив, що найсильнішим відволікаючим моментом у мовленні викладачів є слова-бур'яни, які, як відомо, не несуть змістового навантаження, відволікають увагу слухача, зводять до мінімуму інформативність висловлювань і тим самим знижують якість навчальних занять.

На думку курсантів, значно зменшують сприйняття інформації відхилення у темпі мовлення, тобто невміння викладача обрати оптимальний темп, який обумовлюється професійною мовленнєвою компетентністю і повинні відповідати темпу розумової діяльності курсантів.

Технічні характеристики мовлення викладача не завжди відповідають професійним вимогам. Погана дикція вимагає підвищеної концентрації уваги, створює напругу, призводить до деформації семантичних зв'язків між елементами висловлювань. Окрім того, багато викладачів у своїй професійній діяльності компенсують недостатньо розробленість професійного голосу підвищенням голосу, що негативно відображається на процесах слухання та сприйняття [3].

Перенавантаження мовлення книжковою та термінологічною лексикою суттєво утруднює якість інформаційного обміну в навчальному процесі. Це свідчить про те, що викладачі не враховують особливостей наукового стилю та його навчально-наукових різновидів. Науковий стиль адресований фахівцям, які вільно оперують термінологією даної галузі знань, а навчально-науковий – майбутнім фахівцям, які лише починають засвоювати термінологію даної сфери діяльності.

Вимога комунікативно-доцільного мовлення передбачає вміння викладача трансформувати своє мовлення так, щоб зробити його більш доступним для сприйняття та розуміння курсантами.

Серйозною перешкодою в інформаційних обмінах буває розходження в розумінні змісту вжитих слів відправником та отримувачем. Найчастіше розходження пов'язані зі словами, які часто використовуються у засобах масової інформації, у публічних виступах, у мовленні викладачів. Сприймаючи знайоме звучання слів, людина не задумується про їх зміст, не вникає у сутність поняття, позначеного цим словом. Наприклад, у ході анкетного опитування курсанти другого курсу

пояснювали значення слів таким чином: тенденція – заклик; кредо – хобі, авторитет; ідентичний – здатний, енергійний тощо [4].

Особливим різноманіттям відрізнялось тлумачення таких поширених у навчальному процесі слів, як, наприклад,: альтернатива – перевага, обов'язок, принцип, зміст, вільне місце, джерело, договір, мета; адекватний – чесний, вихований, рухливий, стриманий, зрозумілий, схожий, хороший; неординарний – вільний, пасивний, неосвічений, некультурний, неактивний, смішний, поганий, звичайний, простий, непомітний.

Слід зазначити, що активний словник людей старшого віку, до якого відноситься більшість викладачів ВНЗ, у значній мірі відрізняється від активного словнику молоді. Як правило, молоді люди не вміють визначати значення слів, які позначають предмети та явища, які з різних причин не зустрічаються в їх реальному житті. До цієї категорії відносяться також слова, які вже стали історизмами або знаходяться на стадії застаріння (зміна літературних норм) під впливом внутрішньомовних чи соціальних процесів.

Усе вищевказане відображається на якості інформаційного обміну, викликає невідповідність надісланого сигналу та його трактування адресатом, а тому повинно усвідомлюватися та враховуватися викладачами в процесі навчання.

З метою уникнення незрозумілості, спотворення у розумінні інформації, яка передається, викладач повинен пояснювати семантику слів обмеженого вжитку, давати визначення складним поняттям.

У навчально-виховному процесі неможна недооцінювати роль моменту наслідування, впливу особистості викладача на курсанта. Від розуміння викладачами завдань з формування професійної мовленнєвої культури майбутніх фахівців залежить і вдосконалення самого навчально-виховного процесу, і виховання загальної та професійної культури курсантів, формування їх особистості.

Ці завдання полягають у наступному:

- ставити підвищені вимоги до свого мовлення як до еталону, взірця мовлення для курсантів;
- працювати над формуванням та вдосконаленням комунікативних якостей власного мовлення як засобу впливу на курсантів;
- демонструвати нетерпиме ставлення до вияву примітивного мовлення, мовленнєвої недбалості, нерозбірливості у використанні мовних засобів, порушенням етичних норм на заняттях та у поза навчальний час [1].

Для ефективного навчально-виховного процесу слід створити позитивний комунікаційний клімат, який би стимулював активність курсантів і позитивно впливав на перебіг процесів пізнання та спілкування. Кількість інформації, її точність збільшуються в атмосфері довіри та відкритості між учасниками спілкування, а доброзичливий тон викладача,

психологічний комфорт, який він створює, сприяють тому, що у курсантів зникає страх висловлюватися вголос при будь-якій аудиторії.

**Висновки.** Отже, розглядаючи вплив мовленнєвої культури викладача на формування культури професійного мовлення курсанта, можна зробити наступні висновки:

- у ході формування професійно-мовленнєвої культури курсантів викладачеві слід ураховувати її сутність, специфіку та можливості;
- викладач повинен не лише приділяти достатню увагу засвоєнню курсантами теоретичних знань, але й слідкувати за формою їх мовленнєвого вираження, розширенням мовленнєвого потенціалу курсантів;
- викладач, будучи для курсантів зразком вмілого використання лексичних засобів та дотримання літературних норм, повинен уважно ставитися до власного мовлення, прагнути до його вдосконалення.

Таким чином, необхідною умовою успішного формування культури професійного мовлення майбутнього фахівця будь-якого профілю є високий рівень мовленнєвої культури викладачів ВНЗ, їх зацікавленість в ефективній мовленнєвій підготовці курсантів і здатності виконувати певні дії з цією метою.

### *Література*

1. Введенская Л. А. Культура и техника речи: [уч. пос.] / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, В. П. Чихачев. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1994. – 160 с.
2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників МНС України [електронний ресурс]. [http://mns.gov.ua/laws/laws/reference\\_book.txt](http://mns.gov.ua/laws/laws/reference_book.txt) – назва з екрану.
3. Толстой Н. И. Язык и народная культура / Н. И. Толстой. – М., 1995. – С. 16–17.
4. Чирво А. Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников / А. Ю. Чирво // Начальная школа. – №10. – 2009.
5. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – СПб., 1997. – С. 4–5.

**Одарченко Н.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математичного аналізу  
Сумського державного університету*

**Білоус О.**

*кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичного  
аналізу Сумського державного університету*

**УДК 371**

### **СИСТЕМА ТЕСТУВАННЯ В МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІНАХ СУМДУ**

*У статті розглядається застосування тестів різних типів при проведенні поточного та підсумкового контролю з дисципліни «Вища математика» для студентів інженерних спеціальностей Сумського державного університету. Виділяються недоліки та переваги тестів кожного типу, вказуються особливості їх застосування.*

**Ключові слова:** *тести, система тестування, тестові технології.*

**Одарченко Н.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического  
анализа Сумского государственного университета*

**Белоус Е.**

*кандидат физико-математических наук, доцент кафедры  
математического анализа Сумского государственного университета*

### **СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ В МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ СумГУ**

*В статье рассматривается применение тестов разных типов при проведении текущего и итогового контроля по дисциплине «Высшая математика» для студентов специальностей Сумского государственного университета. Выделяются недостатки и преимущества тестов каждого типа, указываются особенности их применения.*

**Ключевые слова:** *тесты, система тестирования, тестовые технологии.*

**Odarchenko N.**

*- candidate of pedagogical sciences, associate professor Department of  
mathematical analysis of SSU*

**Bilous O.**

*- candidate of Science, associate professor Department of mathematical analysis  
of SSU*

### **SYSTEM TESTING IN MATHEMATICAL DISCIPLINE SSU**

---

*The article deals with the use of different types of tests during the current and final control subjects "Higher Mathematics" for engineering students of SSU. Select the advantages and disadvantages of each type of test, indicated their uses, are appropriate examples.*

**Keywords:** *testing, system testing, test technology.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Впровадження системи зовнішнього незалежного оцінювання в формі тестування за курс середньої школи створює якісно нову ситуацію для контролю набутих знань студентів за певний модуль і підсумковому іспиті за курс чи семестр у вищих навчальних закладах освіти. Аналіз цієї ситуації заслуговує уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Педагогічний контроль є однією з головних складових системи навчання. Його значення визначається тим, що він, окрім виконання своєї основної функції – визначення рівня знань, формування навичок та вмінь, забезпечує реалізацію вимог ефективного управління процесом підготовки кадрів, дозволяє будувати адаптивну програму та своєчасно корегувати дії викладачів і студентів в процесі навчання. Серед його методів особливе місце займає тестування, яке сформувався на межі наук і наукових теорій [1].

Правильно розроблені тести і добре організоване тестування дозволяють налагодити не тільки чіткий контроль за роботою студентів і об'єктивно оцінити їх знання, а й допомагає самим студентам концентрувати увагу на вузлових питаннях дисципліни.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Показати накопичений досвід використання тестів у навчальному процесі СумДУ на кафедрі математичного аналізу та методів оптимізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Практика використання тестових завдань на кафедрі математичного аналізу СумДУ для контролю успішності вивчення математичних дисциплін на модулях та іспитах показала доцільність і ефективність їх застосування.

Плюсом системи тестування є формування певного стандарту розділів і питань, які повинен вивчити студент, а також визначення певного спектру задач, які він повинен уміти розв'язувати.

Метою розробки і використання тестів є об'єктивна оцінка якості знань, умінь та навичок студентів на різних стадіях процесу навчання. Нами були розроблені тести, які можуть використовуватися :



– перед початком навчання - з метою визначення рівня готовності студента сприймати навчальний матеріал дисципліни;

– в процесі навчання - для виявлення рівня засвоєння навчальної інформації певного модуля;

– у кінці навчання - для встановлення рівня засвоєння матеріалу з даної математичної дисципліни.

В залежності від задач, що розв'язують тести, та методики їх застосування, можуть використовуватись різні форми тестів.

Серед всіх типів тестових завдань можна виділити два основні [2]:

1. Завдання закритої форми з варіантами відповідей на вибір:

– завдання з однією правильною відповіддю;

– завдання на встановлення відповідності (логічні пари).

2. Завдання відкритої форми, у яких відсутні варіанти відповіді:

– завдання з короткою відповіддю.

– завдання з розгорнутою відповіддю.

Найбільш простою є форма тестових завдань у вигляді відкритих запитань, правильну відповідь на які студент дописує у спеціально відведених місцях тестового бланку. Приклад такого тесту наведений в таблиці 1 [3].

Таблиця 1

**Тест для перевірки якості знань з модуля теми  
«Невизначений інтеграл»**

<i>Записати вірну відповідь</i>
1. Невизначений інтеграл це –.....
2. Одна з первісних для функції $\frac{4}{\cos^2(3-5x)}$ має вигляд -.....
3. Показати, що якщо $F(x)$ –первісна $f(x)$ , то $F(x)+C$ також первісна для $f(x)$ .
4. Яка підстановка, що зводить інтеграл $\int \frac{\sqrt{x-1}}{\sqrt{x-1}+\sqrt{x+1}} dx$ до інтегралу від раціональної функції?
5. Побудувати графік первісної $f(x)=2ax$ .

Така форма тестових завдань є найбільш універсальною: відповіді на запитання можуть даватися у різних видах, починаючи від формулювання означення, теореми, розв'язання задачі (якщо питання сформульовано у вигляді умови задачі), побудови графіка, і закінчуючи найбільш простим – вписування слова, формули, символу у тексті сформульованого завдання. Ці завдання використовуються для перевірки найскладніших умінь (аналізувати ситуацію, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії, чітко записувати їх, робити висновки). Оцінюється

не лише кінцевий результат, а й увесь розв'язок задачі взагалі. Завдання з розгорнутою відповіддю оцінюється експертами з урахуванням правильності і повноти відповіді.

Незручності таких завдань полягають у необхідності підготовки спеціальних бланків для кожного студента і в неможливості формалізувати проведення контролю і перевірки результатів тестування.

Серед тестів відкритої форми можна виділити завдання з вибором варіантів. Інша форма тестових завдань – постановка питання, правильну відповідь на яку студент вибирає із декількох запропонованих готових відповідей (див. таблицю 2.). Перевага таких тестів – оперативність проведення контролю і можливості його автоматизації.

Таблиця 2

## Тест з модуля теми «Невизначений та визначені інтеграли інтеграл»

<i>1. Оберіть помилкове твердження</i>				
<i>A.</i>	<i>Функція <math>F(x)</math> називається первісною на інтервалі <math>(a;b)</math>, якщо <math>F'(x) = f(x)</math></i>			
<i>B.</i>	<i>Невизначений інтеграл від функції <math>f(x)</math> на інтервалі <math>(a;b)</math> - множина всіх первісних функцій <math>F(x) + C</math></i>			
<i>C.</i>	<i><math>C</math> – стала інтегрування, причому <math>C \geq 0</math></i>			
<i>D.</i>	<i>Інтегральна крива – графік первісної</i>			
<i>E.</i>	<i>Сукупність "паралельних" кривих <math>y = F(x) + C</math> – геометричний зміст невизначеного інтегралу</i>			
<i>2. Оберіть відповідну підстановку для інтегрування</i> $\int \frac{\sqrt{x+1} dx}{\sqrt{x+1} + \sqrt[3]{x+1}}$				
<i>A.</i>	<i>B.</i>	<i>C.</i>	<i>D.</i>	<i>E.</i>
$x+1=t$	$\sqrt{x+1} + \sqrt[3]{x+1}=t$	$x+1=t^6$	$\sqrt[3]{x+1}=t$	$\sqrt{x+1}=t$
<i>34. Обчислення інтегралу приводить до результату</i> $\int_{-\pi}^{\pi} \sin^3 x \cdot \cos x dx$				
<i>A.</i>	<i>B.</i>	<i>C.</i>	<i>D.</i>	<i>E.</i>
$1$	$\pi$	$-\pi$	$0,5$	$0$
<i>4. Оберіть формулу для обчислення площі фігури, що обмежена лінією в полярній системі координат.</i>				
<i>A.</i>	<i>B.</i>	<i>C.</i>	<i>D.</i>	<i>E.</i>
$s = \frac{1}{3} \int_{\alpha}^{\beta} \rho(\varphi) d\varphi$	$s = \frac{1}{2} \int_{\alpha}^{\beta} \rho^2(\varphi) d\varphi$	$s = \int_{\alpha}^{\beta} \rho(\varphi) d\varphi$	$s = \frac{1}{2} \int_{\alpha}^{\beta} \rho(\varphi) d\varphi$	$s = \int_{\alpha}^{\beta} \sqrt{\rho(\varphi)} d\varphi$

Ще одна різновидність тестових завдань є така, що складається із питань, які відносяться до однієї теми і сукупність відповідей, або продовження фраз. Задачею учасника тестування є встановлення відповідності між ними. Це більш ускладнена у порівнянні з попередньою форма тестів. Вона робить менш ймовірним вгадування правильної відповіді і дозволяє при побудові запитань в дуже стисненій формі охопити значно більший об'єм навчального матеріалу одної теми.

До цієї ж групи тестів можна віднести тести на виконання завдань на встановлення відповідності (логічні пари) між відповідними формулами, виразами, умовами, твердженнями, висновками тощо, логічно пов'язаними між собою, але розташованими за умовою завдання у різних групах довільним чином (див. таблицю 3).

Завдання цієї форми вважається виконаним, якщо до кожного пункту, позначеного буквою, вказаний один правильний варіант відповіді, позначений цифрою і записаний до бланка відповідей.

Таблиця 3

**Тест для перевірки якості знань з модуля теми  
«Невизначений інтеграл»**

1. Встановити відповідність між твердженнями			
1.	<i>I</i>	Метод інтегрування змінної	$A \int u(x) \cdot V'(x) dx = u(x)V(x) - \int V(x) \cdot u'(x) dx$ $B \int f(x(t)) \cdot x'(t) dt = \int f(x) dx, x = x(t)$
2.	Метод	інтегрування частинами	$C \int f(\varphi(x)) \cdot \varphi'(x) dx = \int f(\varphi(x)) d\varphi(x)$ $D \int f(\varphi(x)) \cdot \varphi'(x) dx = \int f(x) dx$
3.	Метод	піднесення під знак диференціала	$E \int u(x) \cdot V'(x) dx = u(x)V(x) + \int V(x) \cdot u'(x) dx$
4.	Адитивна	властивість інтегралу	$F \int (a_1 f_1(x) \mp a_2 f_2(x)) dx = a_1 \int f_1(x) dx \mp a_2 \int f_2(x) dx$

Незручність тестів такого типу – чітка побудова питань, їх неоднозначне тлумачення і підбір відповідей, що не дає можливості простого вгадування правильної серед запропонованих.

Слід виділити вид тестових завдань відкритої форми, що потребують представлення розгорнутої відповіді. Завдання такого типу дозволяють перевірити вміння студента креативно мислити.

Так, для виконання таких задач необхідні не тільки знання з теми, що вивчається, а й вміння виділяти в задачі математичну частину, формувати умови для складення відповідних співвідношень, навички застосування зв'язків між різними дисциплінами (див. таблицю 4).

Таблиця 4

## Тест для перевірки якості знань з модуля теми «Визначений інтеграл»

<b>1. Розв'язати задачу.</b>
<i>Річка тече лугом, утворюючи криву <math>y = x - x^2</math>, вісь <math>OX</math>- лінія шосе. Яка площа луку між шосе та річкою (одиниця довжини – 1км)?</i>
<b>2. Розв'язати задачу.</b>
<i>Тіло рухається прямолінійно зі швидкістю <math>v(t) = 10t - t^2</math>. Визначити закон руху тіла, якщо <math>s(2) = 5</math>.</i>

У тестовій системі велике значення має знання студентами формул, це можна було б віднести до позитивних результатів. Але практика роботи зі студентами показує, що вони швидко переконуються в необхідності знань формул для успішного розв'язання тестових задач і повністю ігнорують вивчення доведення цих формул і теорем.

Слід відзначити, що тестова система складання іспитів та заліків створює значні психологічні проблеми для студентів з уповільненою реакцією. Вони нерідко мають гарні здібності, але не уміють швидко переключатись з однієї задачі на іншу – і, як результат – складають екзамен з посереднім результатом.

Також тестова форма проведенні іспитів призводить до істотного зниження ролі творчого компоненту при вивченні математичних дисциплін. Можна зробити висновок, що тестова форма перевірки знань студентів призведе до спрощеної форми вивчення математичних дисциплін, в основі якої буде не строгість доведення і логічність побудов, а окремі теореми чи формули, як спосіб одержання відповіді на поставлене питання.

При розробці тестів та їх впровадження у навчальний процес обов'язковим є:

- експертиза тестових завдань у співставленні з робочою програмою, базовими конспектами лекцій і перевірки однозначності трактовки питань, а також правдоподібності готових відповідей, яка проводиться викладачами кафедри;

- встановлення трудомісткості кожного тестового завдання і призначення конкретної кількості балів за кожен вид питань в залежності від трудомісткості і широти навчального матеріала, що охоплюється.

- проведення тренувань студентів на аналогах тестів при проведенні тестування на комп'ютерах.

Сьогодні потрібно обговорити місце тестів у навчальному процесі. Адже постійно відбувається скорочення аудиторних годин на вивчення математичних дисциплін. У той же час при застосуванні тестів відбувається якісна оцінка набутих знань. Але для успішного впровадження тестових технологій у вищому навчальному закладі

необхідно забезпечення комп'ютерами, принтером, сканером та ксероксом. Тести не повинні бути єдиною формою контролю засвоєння навчального матеріалу студентами.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Після проведення тестів викладачами кафедри проводиться збір інформації, як про результати залікових тестів, так і про поточну успішність. Це дозволяє оцінити і провести різнопланові дослідження, які у майбутньому допоможуть скоректувати та спланувати створення різних форм контролю успішності студентів.

### *Література*

1. Крылова Т.В., Гулета Е.М. Применение тестовых заданий для обучения высшей математике студентов технического вуза и контроля приобретенных ими знаний // Материалы III международной научно-методической конференции «Эвристическое обучение математике» (1-3 октября 2009 г.) – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2009.-с.337-338.
2. Аванесов С. Форма тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2006.-152.
3. Дубовик в.П., Юрик І.І. Вища математика. Навч. Посібник. – К.:А.С.К., 2001. -648 с.

*Олару Ю.*

*викладач Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

**УДК 378.147:33**

## **СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПОНЕНТА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розкрито шляхи і принципи формування соціокультурної компоненти творчої особистості майбутніх економістів у процесі вивчення іноземних мов. Доведено корелятивний взаємозв'язок рівня сформованості соціокультурної компоненти і розвитку професійної компетентності творчої особистості майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** *соціокультурна компонента, творча особистість майбутніх економістів, іноземні мови.*

*Олару Ю.*

*преподаватель Криворожского экономического института ГВУЗ  
«Криворожский национальный университет»*

## **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПОНЕНТА ТВОЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*В статье раскрыты пути и принципы формирования соціокультурной составляющей творческой личности будущих экономистов в процессе изучения*

иностранных языков. Доказана коррелятивная взаимосвязь уровня сформированности социокультурной компоненты и развития профессиональной компетентности творческой личности будущих профессионалов.

**Ключевые слова:** социокультурная компонента, творческая личность будущих экономистов, иностранные языки.

**Olaru Yu.**

*teacher of Krivoy Rog Economic Institute state higher educational establishment*

*«National University of Krivoy Rog»*

## **SOCIOCULTURAL COMPONENT OF CREATIVE PERSONALITY FUTURE ECONOMISTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

*In the article reveals the ways and principles of the socio-cultural component of the creative personality of future economists in the study of foreign languages. Proved correlative relationship level of formation and development of social and cultural components of professional competence of the creative personality of future professionals.*

**Keywords:** *sociocultural component, creative personality future economists, foreign languages.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Зміни соціокультурного контексту вивчення іноземних мов в умовах вищої школи зумовлюють зміни у змісті вивчення іноземної мови, яка сьогодні пов'язана з проблемою людини, ідеалу, цінностей, культури. У зв'язку з цим ряд науковців дійшли висновку про необхідність розроблення культурно-історичної або соціально-культурної теорії освіти, оскільки тільки така теорія виключає ідеологію як механізм управління суспільною свідомістю і робить цим механізмом самовизнання людини – індивідуальності у просторі суспільного розвитку [4; 5; 10]. Іноземна мова як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості, що навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкта, який вивчає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, етнос, країну, а також подальший розвиток соціокультурної дійсності в умовах глобалізму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Мовна політика Ради Європи спрямована на збереження та примноження багатої спадщини у вигляді мовного та культурного розмаїття як джерела взаємозбагачення, та як шлях до досягнення взаєморозуміння між людьми у контексті поваги до їхніх думок, почуттів, цінностей, переконань і звичаїв, подолання забобонів та нетерпимості [6, с. 3].

Ґрунтовна підготовка фахівців економічного профілю засобами діалогу культур допомагає долати низку суперечностей, які виникли між наявним традиційним рівнем професійної підготовки економіста та сучасними потребами оновленого суспільства; озброює майбутнього економіста ефективними засобами формування й подальшого розвитку соціокультурної компоненти; стимулює його активність та самостійність у процесі оволодіння професією.

Культурознавча соціологізація іншомовної освіти, як соціально-педагогічний напрям та явище, характеризується дидактичним поєднанням навчання міжкультурного або інтеркультурного спілкування з паралельним вивченням культур, розширенням культурознавчої обізнаності студентів про досягнення матеріальної та духовної культури народів, країн, регіонів, континентів, взаємодією індивіда та суспільства у багатонаціональному світі.

Проголошений у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти *плюрилінгвальний підхід* є підґрунтям для теорій полікультурної освіти в Україні та теорії іншомовної освіти [6, с. 4]. Вітчизняні науковці, зокрема І.Зязюн, Н.Мойсеюк, вважають полікультурну освіту засобом психічного оздоровлення молоді, спрямованої на діалог культур, що сприяє зміцненню і збагаченню носія національної культури [7].

Отже, полікультурна освіта не заперечує національного; разом їх розглядають як органічні складові єдиного процесу, який забезпечує більш глибоке засвоєння і розуміння як національних, так і загальнолюдських моральних цінностей.

**Мета публікації** – розкрити шляхи і принципи формування соціокультурної компоненти творчої особистості майбутніх економістів у процесі вивчення іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** *Полімовна освіта*, таким чином, є сукупністю культурних досягнень людського суспільства, які ведуть до взаєморозуміння та продуктивного спілкування представників різних культур [2; 3].

Прибічники іншомовної освіти вважають: «якщо освіта є передачею культури, то іншомовна освіта є передачею іншомовної культури» [10, с. 9]. На їх думку, іншомовна освіта містить 4 процеси: *пізнання* (оволодіння культурологічним змістом); *розвиток* (оволодіння психологічним змістом); *виховання* (оволодіння педагогічним змістом); *навчання* (оволодіння соціальним змістом іншомовної культури).

Таким чином, *іншомовна культура* – це та частина загальної культури, якою студент може оволодіти у процесі комунікативної іншомовної освіти у пізнавальному (культурологічному), розвивальному

(психологічному), виховному (педагогічному), навчальному (соціальному) аспектах.

Культурознавча та соціальна освіта, плюрилінгвізм, ідеї полікультурної та іншомовної освіти, у свою чергу, створюють умови для *соціокультурної освіти* майбутніх фахівців.

Розглянемо більш детально це питання з позиції філософії, соціології, лінгвістики, педагогіки та методики викладання іноземних мов.

У філософії сформувалися дві концепції дослідження соціокультурного підходу. Згідно з першою концепцією, у повсякденному житті люди діють відповідно до історично складеного змісту культури. Специфіка цього підходу полягає в тому, що про культуру завжди йдеться як про чинсь культуру [1, с. 117].

Іншою соціокультурною концепцією можна вважати концепцію культурного ядра, яка розроблена у працях А. Ракітова. На його думку, будь-яку культуру слід розглядати як двокомпонентну структуру – ядро культури та захисний шар. При цьому ядро культури концентрує в собі норми, стандарти, еталони та правила діяльності, а також систему цінностей, які вироблені у реальній історії певного етнічного, професійного або релігійно-культурного цілого [11, с. 16-17].

З позиції М.Кагана, культура може бути поданою у вигляді потрійної спіралі.

Зміст *першої* спіралі – предметна діяльність людини як основа культури. Спілкування, яке розгортається як у синхронії (у соціокультурному просторі), так і в діахронії (у соціокультурному часі), утворює *другу* спіраль у русі культури, яка йде від людини до людини, охоплюючи їх у їхньому спілкуванні і в процесі спільної діяльності та самостійної форми зв'язку особистостей, поколінь, культур. *Третя* спіраль у розвитку культури утворюється за допомогою руху художньої творчості, поєднання художнього подвоєння життя. Художня предметність пов'язує творчість однієї людини із сприйняттям-співтворчістю інших людей, знову поєднує особистість з особистістю, покоління з поколінням, народ з іншими народами, тобто, у кінцевому результаті, людину з людиною як суб'єктів, які створюють культуру і які є створеними нею [9, с. 79-80].

На наш погляд, тришарове розуміння культури та трактування кожного її шару як спіралеподібного руху, який не тільки накопичує все нові та нові цінності, знання, уявлення, досвід, але й реалізує зв'язок людини з людиною у всіх його формах, слід уважати необхідним і достатнім для філософського обґрунтування природи соціокультурної компоненти творчої особистості майбутніх економістів у процесі вивчення іноземних мов.

Культура у найширшому її розумінні виконує цілу низку функцій, таких, як пристосування до середовища – *пізнавальна, інформативна,*



комунікативна, регулятивна, оцінна та функція соціалізації. Функція соціалізації є синтетичною, яка об'єднує й підпорядковує всі інші функції. Процес соціалізації полягає у засвоєнні індивідом певної системи знань, норм та цінностей (тобто окремих компонентів культури), які дозволяють йому діяти як повноправному члену суспільства. Тому одним з головних завдань у процесі формування соціокультурної компоненти творчої особистості майбутніх економістів є проникнення в культуру, в систему світогляду та світовідчуття етносу, мова якого вивчається.

У сучасних розвідках з окресленої проблеми висловлено також ідею необхідності співвивчення мови та культури, взаємовідносини мови та культури за формулою «культура через мову, мова через культуру» [2; 3; 8].

Вітчизняні дослідники приділяють все більшої уваги вивченню проблеми національної цілісності мови та культури, розглядаючи її ширше, ніж зарубіжні вчені. На думку вітчизняних лінгвістів та методистів, саме визначена об'єктивна дійсність є причиною появи форм та законів її відображення, що, у свою чергу, призводить до узагальнення та створення нових понять.

Наведені вище міркування розширюють наше уявлення про соціокультурний складник творчої особистості майбутніх економістів, актуалізуючи формування *інтеркультурної компоненти*, метою якої є вивчення культури.

У працях багатьох авторів висловлюється думка про необхідність навчання спілкування у культурному контексті мови, що вивчається; оволодіння майбутніми фахівцями соціокультурними знаннями про країну, мова якої вивчається; робиться висновок про те, що навчити іноземної мови не можна без вивчення культури народу, який розмовляє цією мовою.

Ученими визначено передумови соціокультурної освіти, провідними серед яких є такі: 1) *міждисциплінарна інтеграція культурознавчої інформації з різних галузей знань*; 2) *орієнтація на обов'язкову бікультурну та білінгвістичну освіту, віддалення від культурознавчого ізоляціонізму в освітній системі*; 3) *інтегративний, комунікативно-діяльнісний підхід до мовної освіти у процесі співвивчення рідної та іноземної мов як інструменту спілкування, засобу міжкультурної взаємодії, інтеркультурної освіти, узагальнення досягнень матеріальної та духовної культури людської цивілізації, які складають її соціальні спільноти та етноси*; 4) *використання новітніх технологій у розвитку засобів комунікації для цілей соціокультурної освіти* [12, с. 77-80].

Спрямованість на одночасне співвивчення мови та культури визначають один із стратегічних напрямів сучасної мовної освіти, яка отримала у мовній педагогіці назву *соціокультурний підхід*. У цьому плані соціокультурний підхід проголошує основним принципом

взаємопов'язаний комунікативний та соціокультурний розвиток особистості учня, що вивчає іноземну мову, засобами цієї мови.

Беручи свій початок в аудіолінгвальному методі, соціокультурний підхід у педагогіці та методиці розвивався на базі комунікативного методу із залученням країнознавчих матеріалів, які створюють соціокультурний фон, контекст іншомовного спілкування. Логічно доповнюючи та вдосконалюючи комунікативний метод, соціокультурний підхід орієнтує комунікантів на створення картин світу в контексті національної та світової цивілізацій та тим самим підводить студентів до рефлексії власних цінностей, до усвідомлення ними національного стану своєї країни, свого народу. На думку більшості вчених, соціокультурний підхід пов'язаний також з ідеями неперервної освіти, яка дає молодому вчителю можливість постійного професійного вдосконалення, здатність відчувати себе впевнено та комфортно у своїй професійній діяльності [1; 8; 10].

Використання соціокультурного підходу, опора на пріоритетність визначає соціально- професійні орієнтації майбутнього економіста.

Соціокультурна освіта є обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутнього економіста, яка повинна бути спрямована на розвиток його самосвідомості як культурно-історичного суб'єкта, носія колективних та індивідуальних соціокультурних характеристик та його ролі як суб'єкта діалогу культур, інтегративних загальнокультурних та комунікативних умінь застосовувати іноземну мову як засіб культурного спілкування. Це також передбачає узагальнення досягнень культур, що вивчаються спільно у світовому спадку, потреб майбутніх фахівців, які послуговуються у процесі виконання своїх професійних обов'язків іноземною мовою, у соціокультурному пізнанні світу, пізнанні розвитку світового комунікативного процесу, розвитку багатомовності та багатокультурності як характерних рис сучасного інформаційного світу.

Ученими визначено принципи соціокультурної освіти, основним серед яких є *принцип навчання іншомовного спілкування в контексті діалогу культур*. Він забезпечує тісний взаємозв'язок між мовною освітою та міждисциплінарним вихованням у контексті гуманізації та гуманітаризації вищої освіти.

*Принцип опори на міждисциплінарні культурознавчі знання студентів*, реалізація якого передбачає інтеграцію набутих знань з усіх дисциплін, що вивчаються, для вирішення соціокультурних задач в контексті професійного зростання.

*Принцип поєднання навчання міжкультурного спілкування з розвитком правозахисної свідомості майбутніх економістів*, їх підготовка до миротворчої діяльності.

*Принцип збагачення існуючої освіти інтеркультурним компонентом, що сприяє передачі цінностей іншомовної культури та забезпечує поліфонію культур, за якої діалог культур виступає як спосіб заохочення особистості до цінностей культури [12, с. 128-130].*

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, соціокультурний підхід сприяє виконанню основної програмної мети професійно-педагогічної підготовки майбутніх економістів – виховання полікультурної особистості, яка здатна ефективно користуватися комунікативною соціокультурною мовою. Це означає володіти соціокультурною компетенцією, яка становить ключову компоненту творчої особистості майбутнього економіста.

### *Література*

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурный словарь) / А.С. Ахиезер. – М. : Просвещение, 1991. – 297 с.
2. Булыгина М.В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранным языкам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.В. Булыгина. – Екатеринбург, 1997. – 173 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1999. – 341 с.
4. Воробьева Е.И. Профессионально-направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 1999. – 211 с.
5. Грушевецкая Т.Т. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Грушевецкая Т.Т., Попков В.Д., Садохин А.П. / [под ред. А.П. Садохина]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : вер. с англ. – К. : Вид-во Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – С.11-57.
8. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации / В.В. Кабакчи. – С-Пб. : Изд-во «Союз», 2001. – 480 с.
9. Каган М.С. К вопросу о понимании культуры / М.С. Каган // Философ. науки. – 1989. – № 5. – С. 78-81.
10. Пассов Е.И. Диалог культур: Социальный образовательный аспект (статья вторая) – / Е.И. Пассов // Мир Русского слова. – 2001. – № 2. – С. 1-6.
11. Ракитов А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: Пример России / А.И. Ракитов // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 12-17.
12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 189 с.

**Погорелов А.**

*здобувач кафедри педагогічної майстерності вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**УДК 378+ 37.013.42**

### **РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ РОЗВІДОК З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА**

*У статті висвітлено результати наукового дослідження з проблеми формування у студентської молоді ціннісного ставлення до батьківства. Ключову дефініцію дослідження – «ціннісне ставлення студентської молоді до батьківства», автор розглядає як чітке усвідомлення молодими людьми сутності майбутнього батьківства як частини сім'ї – надзвичайної цінності соціального життя; потребу у створенні сім'ї, продовженні свого роду, його традицій; принцип зв'язку об'єктів пізнання з цінностями та найвищою цінністю – людиною.*

**Ключові слова:** *батьківство, ціннісне ставлення до батьківства, студентська молодь.*

**Погорелов А.**

*соискатель кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений  
Республиканского высшего учебного заведения  
«Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

### **РЕЗУЛЬТАТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЦІННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОТЦОВСТВУ**

*В статье отражены результаты научного исследования по проблеме формирования у студенческой молодежи ценностного отношения к отцовству. Ключевую дефиницию исследования – «ценностное отношение студенческой молодежи к родительству», автор рассматривает как четкое осознание молодыми людьми сущности будущего отцовства как части семьи – чрезвычайной ценности социальной жизни, потребность в создании семьи, продолжении своего рода, его традиций, принцип связи объектов познания с ценностями и высшей ценностью – человеком.*

**Ключевые слова:** *отцовство, ценностное отношение к отцовству, студенческая молодежь.*

*Pogorelov A.*

*the applicant of the department of teaching skills of primary school teachers and preschool teachers Republican institution of higher education «The Crimean Humanitarian University» (Yalta)*

### **THE RESULTS OF SCIENTIFIC STUDIES ON THE PROBLEM OF FORMATION THE VALUABLE ATTITUDE OF STUDENTS TO PARENTING**

*The article highlights the results of scientific research on the formation of students valuable attitude to parenthood. The key definition of research – «value attitude students to parenthood», the author sees as a clear understanding of the essence of the young people of the future fatherhood as part of the family – the extreme values of social life, the need to create a family, continuing his family, its traditions, the principle called communication objects of knowledge with values and the highest value – human.*

**Keywords:** *parenting, valuable attitude to parenting students.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** В сучасному суспільстві все більше загострюється криза – домінування смертності над народжуваністю; нівелювання цінностей сім'ї, збільшення кількості розлучень, стійка тенденція щодо небажання молоді створювати власну сім'ю, народжувати дітей. Усе це актуалізує необхідність пошуку шляхів формування в студентській молоді ціннісного ставлення до батьківства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зміни, що відбуваються з родиною, торкнулися й батьківства, а дослідження з цієї проблеми (В. Абраменкова, О. Антонов, В. Брутман, А. Захаров, Ц. Мещерякова, В. Петровський, Н. Синягіна, Г. Філіппова) свідчать про зростання девіантного батьківства. Змістовними є дослідження вчених щодо формування усвідомленого батьківства (Л. Буніна, Т. Веретенко, Т. Говорун, І. Зверева, Г. Лактіонова, В. Кравець, Н. Шевченко).

Дослідники І. Кон, Б. Кочубей, О. Лосєва, З. Янкова, Т. Юферова акцентували увагу на питаннях статевої відмінності та диференціації соціальних ролей. Формуванню усвідомленого батьківства присвячені роботи О. Безпалько, І. Братусь, Т. Веретенко, В. Гурова, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, Р. Овчарової. Проблема виховання особистості сім'янина знайшла відображення в низці дисертаційних і монографічних досліджень вітчизняних психологів і педагогів (М. Вовчик-Блакитна, Т. Говорун, А. Даник, К. Журба, С. Закопайло, В. Каган, І. Кон, В. Кравець, Г. Лактіонова, І. Мачуська, І. Мезеря, О. Гарган, Р. Федоренко).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті висвітлено результатів наукового дослідження з проблеми формування у студентської молоді ціннісного ставлення до батьківства.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У ході дослідження було уточнено сутність і структуру ключового поняття дослідження – «ціннісне ставлення студентської молоді до батьківства», яке ми розглядаємо як чітке усвідомлення молодими людьми сутності майбутнього батьківства як частини сім'ї – надзвичайної цінності соціального життя; потребу у створенні сім'ї, продовженні свого роду, його традицій; принцип зв'язку об'єктів пізнання з цінностями та найвищою цінністю – людиною.

Структура ключового поняття дослідження – «ціннісне ставлення студентської молоді до батьківства» чітко визначає місце сім'ї – цінностей соціального життя – в загальній системі цінностей, що передбачає проходження декількох послідовних взаємопов'язаних етапів: емоційного прийняття або неприйняття цінності батьківства; усвідомлення особистої і суспільної значущості цінності батьківства; включення цінності батьківства в систему ціннісних орієнтацій на рівні емоційних реакцій і особистісної значущості. Тобто, дефініція «ціннісне ставлення до батьківства» містить такі важливі складові, як прагнення до створення власної сім'ї; дотримання сімейних традицій, обрядів, устоїв; толерантне вирішення конфліктів у сім'ї; шанобливе ставлення до власних батьків; повага до партнера.

Визначено особливості формування в студентської молоді ціннісного ставлення до батьківства. З-поміж них:

- наявність знань із психолого-педагогічних дисциплін (сімейна педагогіка, теорія і методика виховання та ін.);
- сформованість у студентської молоді чітких ціннісних орієнтацій;
- різноманітність заходів, що проводяться у вищому навчальному закладі, спрямованих на формування в студентів ціннісного ставлення до батьківства (диспути, лекції, зустрічі з провідними фахівцями в галузі психології, медицини, сімейної педагогіки та ін.);
- наявність позитивного прикладу ціннісного ставлення до батьківства в сім'ях студентів та викладачів;
- усвідомлення молоддю продовження себе, свого роду в дитині.

Структура уявлень про майбутнє батьківство та сім'ю включає: когнітивний (система знань про сімейне життя, батьківство і себе як майбутнього батька, мати, сім'янина), емоційно-оцінний (ставлення до майбутньої сім'ї, народження в ній дитини, батьків і сімейного життя і їх

оцінка) і поведінковий (ідентифікаційна поведінка у сім'ї і моделі поведінки в конфліктних ситуаціях в сім'ї) компоненти.

Когнітивний компонент уявлень про батьківство характеризується: неповним усвідомленням студентами функцій батька, матері, та сім'ї загалом; орієнтованістю на рівноправність у господарсько-економічних відносинах; поверхневими уявленнями про якості, що є необхідними для щасливого сімейного життя; розбіжностями уявлень у визначенні якостей ідеальних батька та матері; обмеженими уявленнями про організацію сімейного життя, про права й батьківські обов'язки, матеріально-побутову організацію сімейного життя, способах проведення родиною вільного часу; спрямованістю на створення інтимно-особистісного шлюбу.

Емоційно-оцінний компонент уявлень студентів про сім'ю характеризується позитивним ставленням до сімейного життя, до народження дітей, до осіб протилежної статі, критичним сприйняттям сімейного життя своїх батьків і ідентифікацією себе з батьками тієї ж статі.

У поведінковому компоненті уявлень про батьківство виділяються рівні ідентифікаційної поведінки (у юнаків ступінь ідентифікації батьківського стилю спілкування з дітьми зі своїми майбутніми діями у якості батька, виражена сильніше) і стилі реагування особистості в конфліктних ситуаціях (дівчата більше орієнтовані на компроміс, а юнаки на суперництво).

Зміст уявлень студентів про майбутнє батьківство та сім'ю характеризується неповнотою і неоднозначністю, а наявна педагогічна система школи недостатньо формує оптимальний рівень уявлень юнаків та дівчат про батьківство і вимагає перегляду і розробки нових форм роботи в цьому напрямі.

На першому етапі робота була спрямована на формування емоційно-мотиваційного компоненту усвідомленого ставлення батьків до дитини, на створення соціально-педагогічних та психологічних умов, що впливають на процес формування у батьків ціннісних настанов щодо дитини; досягнення стимулюючих та мотиваційних цілей, що пов'язані з оволодінням батьками знаннями та вміннями щодо створення умов для виховання дитини в сім'ї. Це здійснювалось на презентаційних тренінгових заняттях із батьками у межах локального проекту «Моя дитина».

Другий етап полягав у формуванні когнітивного та поведінкового компонентів усвідомленого ставлення до батьківства. Він передбачав оволодіння цілісною системою теоретичних знань щодо батьківства та вироблення у майбутніх батьків необхідних умінь і навичок щодо створення практичної основи реалізації виховання дитини в сім'ї шляхом

систематичної участі у заняттях, що проводилися за програмою просвітницького тренінгу.

Третій етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на вирішення завдань рефлексивно-оцінювального характеру. За допомогою різноманітних діагностичних методів ми виявляли рівні усвідомленого ставлення до батьківства.

Визначено й експериментально перевірено низку ефективних педагогічних умов формування в студентській молоді ціннісного ставлення до батьківства, зокрема:

- створення толерантного середовища вищого навчального закладу;
- активне залучення студентської молоді до загальноуніверситетських заходів, спрямованих на виховання ціннісного ставлення до батьківства;
- стимулювання студентів до одержання знань з різних інформаційних джерел про сім'ю, батьківство, традиції та їх осмислення;
- спрямованість виховної роботи вищого навчального закладу на формування гендерної особистості.

Схарактеризовано ефективні форми роботи з формування в студентській молоді ціннісного ставлення до батьківства: емінар-практикум «Я – батько»; круглий стіл «Майбутнє батьківство»; мережевий проект з сімейного консультування; організація роботи сімейного клубу; проблемна група «Сім'я 21 сторіччя»; відеодискусія «Сімейні цінності»; колоквиум «Сім'я моїх батьків: технологія сумісного життя»; тренінг «Мое відношення до оточуючих»; презентація «Моя майбутня сім'я»; педагогічна вітальня «Формування готовності до батьківства»; арт-майстерня «Ідеальна сім'я»; вечори відкритого спілкування «Мої страхи як майбутнього батька»; вивчення Сімейного кодексу України методом ажурної пилки; рольова гра «Сімейний відпочинок»; сімейна рада «Пікнік у колі батьків»; недільні читання «Традиції моєї сім'ї»; сімейна фотогалерея «Мій приклад ідеальної сім'ї»; ток-шоу «Сімейна наступність професій: за та проти»; майстер-клас «Безконфліктне спілкування»; економічна прес-служба «Як розподілити кошти сімейного бюджету»; університет педагогічних знань «Як вірно виховувати своїх дітей»; сімейний практикум «Толерантність між батьками»; поетична майстерня «Я люблю своїх батьків»; виготовлення колажу «Моя сім'я – найкраща»; педагогічне змагання «День народження моєї майбутньої дитини»; диспут «Кишенькові гроші моєї дитини»; педагогічна вечеря «Мистецтво бути батьками»; проект «Покарання дітей: за та проти»; лікбез «Я та група: толерантність до себе та інших»; фабрика педагогічних ідей «Зрозумій свою дитину!»; мозковий штурм «Батьківська любов – технології прояву».



На підставі кількісного та якісного аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи констатували, що в експериментальних групах відбувся значний перерозподіл рівнів сформованості в студентській молоді ціннісного ставлення до батьківства. Так, високий рівень зріс із 8,9% під час констатувального обстеження до 20,5% при контрольному зрізі. Суттєво збільшилася кількість респондентів, які перебували на достатньому рівні: з 12,4% до 27,5%. Дещо зросла кількість студентів із середнім рівнем сформованості ціннісного ставлення до батьківства. Суттєво зменшилася кількість респондентів, які перебували на задовільному та низькому рівнях: відповідно до 10,2% (було 25,5%) та 11,1% (було 27,7%).

У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни щодо перерозподілу рівнів сформованості ціннісного ставлення до батьківства. Так, кількість респондентів із високим рівнем збільшилася з 9,3% при констатувальному обстеженні до 10,5% при контрольному. Достатній рівень збільшився з 11,7% при констатації до 13,4% під час контролю. На середньому рівні під час контрольного обстеження перебувало 34,1% студентів (було при констатації 27,7%). Дещо зменшилася кількість студентів, які перебували на задовільному та низькому рівнях, відповідно до 21,5% (було 24,8%) та 20,5% (було 26,5%).

Аналіз якісних результатів засвідчив наявність у свідомості людей своєрідних «типових сценаріїв», у тому числі й сімейних. Саме ці типові сценарії застосовуються у конкретних ситуаціях. Дослідження також свідчать про помилковість широко розповсюдженої думки, ніби уявлення індивіда про ту чи іншу ситуацію формується виключно в той самий момент, коли він з нею стикається. Навпаки: вже наявний до моменту виникнення такої ситуації сценарій її розвитку значної мірою визначає те, як він її сприйме, якими будуть його подальші дії і поведінка.

У студентської молоді унаслідок реалізації моделі та педагогічних умов було сформовано такі ціннісні якості: цінність позитивного емоційного стану сім'ї (утвердження атмосфери радості); цінність моральної любові дитини до людей (уміння сприймати себе не ізольовано від навколишнього світу, а як його невід'ємну складову); цінність поваги дитини до людської особистості (набуття загальнолюдських духовних цінностей); цінність гуманізму сімейних стосунків (безкорислива любов до дитини, розвиток у неї високої самосвідомості); цінність бережливості дитини (забезпечення діяльного ставлення до світу речей, рослин, тварин) (С. Жигалін, Н. Заверико, Н. Шевченко) [1; 2].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, результати проведення формувального експерименту показали, що рівень сформованості усвідомленого ставлення

до батьківства за всіма компонентами в експериментальній групі став вищим, особливо це помітно стосовно когнітивного компоненту. Співвіднесення рівнів сформованості усвідомленого ставлення, отриманих у результаті початкового та підсумкового контролю, свідчить про ефективність обраних соціально-педагогічних засад формування усвідомленого ставлення студентської молоді до батьківства. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в забезпеченні методичного супроводу навчального виховного процесу у вищому навчальному закладі формування в студентській молоді ціннісного ставлення до батьківства.

### **Література**

1. Жигалин С. С. Родительская позиция и ее роль в психологической структуре родительства // Психолого-педагогические проблемы этической психологии: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Шадринск, 2003. Ч. I. – С. 163–164.

2. Заверико Н. В., Шевченко Н. Ю. Просвіта батьків як ціннісна парадигма освіти в контексті євроінтеграції // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: Зб. наук. праць / За заг. ред. Г. Є. Гребенюка. – Харків : Стиль Іздат, 2005. – С. 110–114.

### **Посторонко А.**

*кандидат технічних наук, доцент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії*

**УДК 378.147**

## **ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті розглянуто проблему формування активного навчання як засобу розвитку пізнавальної діяльності студентів. Наведені шляхи активізації цієї роботи, приклади використання при викладанні фахових хімічних дисциплін.*

**Ключові слова:** *активне навчання, пізнавальна діяльність, активізація, навчальний процес.*

### **Посторонко А.**

*кандидат технических наук, доцент кафедры химической технологии неорганических веществ Украинской инженерно-педагогической академии*

## **ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*В статье рассмотрена проблема формирования активного обучения как средства развития познавательной деятельности студентов. Приведены пути активизации этой работы, примеры использования при преподавании специальных химических дисциплин.*

*Ключевые слова:* активное обучение, познавательная деятельность, активизация, учебный процесс.

**Postoronko A.**

*the candidate of technical sciences, associate professor, the department of chemical technology of inorganic substances Ukrainian Engineering-Pedagogical Academy*

### THE FORMATION OF THE ACTIVE LEARNING AS A WAY OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY

*The problem of the formation of active learning as a means of development of cognitive activity of students is considered in the article. The ways of activization of this work, examples of using, are brought for teaching of the special chemical disciplines.*

**Key words:** active learning, cognitive activity, activization, educational process.

**Постановка проблеми.** В навчальному процесі активні методи навчання розглядаються і реалізуються як поліфункціональні системи, як методи педагогічного управління, як діяльнісні компоненти змісту освіти, як проекти навчальної діяльності і форми організації навчального процесу.

Принцип активності в процесі навчання був і залишається одним з основних в теорії і практиці навчальних технологій. Під активністю розуміють таку якість діяльності, яка характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою в засвоєнні умінь та навичок, результативністю і відповідністю існуючих норм.

Навчальний процес сьогодні – це спільна творчість викладача і студента. За мету у своїй діяльності викладачі кафедри ставить задачу знайти, підтримати і розвинути творчого студента, закласти в нього механізм самореалізації особистості, навчити творчо мислити. А це можливо насамперед при використанні активних форм навчання. Сьогодні для хімічної промисловості України необхідно готувати фахівців професійно мобільних, які мають глибокі професійні знання за фахом, здатні до технічної творчості, самовдосконалення.

Активні форми навчання виступають ведучим фактором розвитку освіти, а їх упровадження – предметом систематичної і цілеспрямованої діяльності для підвищення якості підготовки фахівців для хімічної галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі активізації методів навчання присвячено чимало досліджень в області педагогіки. Застосування у практиці проблемного і розвиваючого навчання привело до виникнення методів, які отримали назву «активні», у складі яких лежить діалогічна взаємодія викладача і студентів. Велику роль у становленні та розвитку активних методів навчання зіграли роботи А.О. Вербицького [1],

М.М. Бирштейн [2], А.М. Смолкіна [3], П.Г. Лузана [4], І.Я. Лернера [5], А.О. Балаєва [6] та інших.

**Метою статті** є висвітлення впровадження активних форм навчання при вивченні фахових хімічних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Праця викладача, його основні зусилля завжди направлені на дослідження прийомів і способів активізації пізнавальної діяльності студентів, що досягаються дослідним шляхом. Це і зрозуміло: з активізацією пов'язано багато надій на підвищення ефективності і якості підготовки фахівця для промисловості.

Проте учбовий процес – це не лише робота мислення: результати навчання залежать від узгодженої дії інших учбових процесів, прояви особливих збідностей студента. Якщо при навчанні на першому місці за значимістю виявляється засвоєння, то потрібно активізувати передусім пам'ять студента; якщо ж переважають задачі розвитку, потрібна активізація мислення. Але оскільки рушійною силою у будь-якому випадку є потреби, треба обов'язково створити і потім підтримувати відповідну мотивацію, що дуже важливо для підготовки фахівця для хімічної промисловості.

Специфіка підготовки кадрів для хімічної промисловості пред'являє особливі вимоги до методів навчання майбутніх інженерів-технологів. Ці методи, по-перше, повинні забезпечувати органічну єдність професійного і освітнього компонентів; по-друге, орієнтуватися на перебудову способу мислення від однозначно детермінованого, "лінійного" до комплексного, творчого, "об'ємного", дозволяючого оперативно орієнтуватися в складній і насиченій новаторськими явищами обстановці оновлення усіх сфер життя нашого суспільства. По-третє, методи навчання слід направляти на формування і розвиток у студентів відповідних умінь, необхідних їм для роботи в умовах підвищення конкурентоспроможної хімічної галузі. По-четверте, усі методичні прийоми повинні стимулювати активну учбово-пізнавальну діяльність студентів, допомагати їм об'єднувати знання, що отримуються при вивченні фахових хімічних дисциплін, інтегрувати їх в науковий потенціал, досвід і навички для майбутньої роботи на хімічних комплексах України. І нарешті, по-п'яте, методи навчання повинні сприяти обміну і поширенню позитивного і цікавого досвіду в діяльності майбутнього інженера-технолога хімічного виробництва.

Сьогодні створюються нові педагогічні системи, спрямовані на вирішення задачі формування інженера-технолога хімічної галузі. Для цього необхідне впровадження в навчальний процес прогресивних технологій навчання, які дозволять зробити учбовий процес більш ефективним, вплинути на рівень самостійної пізнавальної діяльності

студентів. Існують різні технології навчання, але усі вони дотримуються наступних вимог:

- навчання має бути мотивованим і розвиваючим;
- технологія навчання повинна впливати на сфери особи: інтелектуальну, емоційну, моральну, волюву;
- при навчанні необхідно використовувати діяльнісний підхід, тобто включати кожного студента в активну роботу;
- навчання повинне формувати знання, уміння, навички, розвивати здібності; мислення, пам'ять, волю;
- технологія навчання повинна сприяти розвитку рефлексивних здібностей студентів.

Педагогічна практика показала, що, використовуючи прогресивні технології навчання, можна активізувати пізнавальну діяльність студентів, прищеплювати їм навички самостійної роботи, що дуже важливо для майбутнього інженера-технолога. Проте більшість викладачів віддає перевагу звичному для них репродуктивному режиму навчання, який не приділяє достатньої уваги розвитку майбутнього фахівця хімічної галузі.

Пізнавальна діяльність студентів є особливим видом інтелектуальної, творчої роботи, будучи органічною складовою частиною усіх різноманітних видів діяльності ВНЗ. За період навчання студент включається в різні види учбової і позаучбової роботи. Він залучається до виконання практичних задач і задач, пов'язаних з розробкою проектів хімічних виробництв, дидактичних матеріалів, наочних посібників, а його пізнавальна діяльність відрізняється великим ступенем самостійності, самоорганізації і носить дослідницький характер. З урахуванням рекомендацій керівництва кафедри, академії на основі курсів «Теоретичні основи технології неорганічних речовин», «Хімічна технологія неорганічних речовин», «Загальна хімічна технологія», «Технологія галузі» студенти планують свою роботу над виконанням контрольних робіт, курсових проектів, рефератів на тиждень і місяць, намічають послідовність виконання всіх цих завдань. Вони розподіляють час на написання наукових конкурсних робіт, на підготовку доповідей, виступів на семінарах, засіданнях наукових гуртків, загальноакадемічних і республіканських наукових конференціях. Усе це дозволяє направляти пізнавальну діяльність і постійно здійснювати контроль за її ходом для підготовки висококваліфікованого інженера.

Пізнавальний інтерес, особливо на початковому етапі, пов'язаний з волевими зусиллями студента, заснованими на сприйнятті учбового матеріалу, що робить стійкою увагу студента. Являючись внутрішнім елементом пізнавальної діяльності, воля в ході її формується і розвивається, чому сприяє організація занять, постановка різних

пізнавальних задач, що послідовно ускладнюються, вирішення проблемних ситуацій, збільшення інтелектуальних і фізичних навантажень. При цьому викладач виступає як організатор. Взаємодія студента з ним накладає відбиток і на характер пізнавальної діяльності і на навчання в цілому.

Аналіз занять свідчить про наступне: коли викладач лише повідомляє знання, формулює питання і розкриває їх, то студент орієнтується найчастіше на просте сприйняття змісту і його фіксацію (у пам'яті і конспекті). Але діяльність викладача може носити і інший характер, коли він не просто ставить питання по ходу заняття, а показує їх складність і актуальність, суперечність, можливі шляхи рішення. В цьому випадку студенти бачать не лише новизну змісту, але і методику підходу до питання і його вирішення, спонукають до активної розумової роботи, а викладач, у свою чергу, звертається до їх досвіду, спираючись при цьому на фундаментальні положення хімічної науки. Такий підхід створює в аудиторії атмосферу творчості і загальної зацікавленості

Активізація пізнавальної діяльності студентів представляє собою систему доцільних, творчо активних, інтелектуальних і практичних дій, спрямованих на об'єкти пізнання, рішення різних завдань, досягнення загальної мети з вивчення матеріалу хімічних фахових дисциплін, що забезпечує засвоєння нових технологічних процесів, знань теорії виробництва, оволодіння професійно необхідними навичками і уміннями керувати ходом технологічного процесу.

Навчання є спільною діяльністю викладача і студента, спрямованою на формування у останнього системи знань, умінь і навичок, на розвиток творчих здібностей, мислення і особистості в цілому. Розглядаючи навчання як діяльність, слід підкреслити, що ефективність його залежить не лише від студента, готового сприйняти відповідний матеріал, але і від викладача, здатного в доступній і логічній формі піднести цей матеріал, організувати оптимальні способи його засвоєння в ході занять, використовуючи при цьому активні форми навчання.

Одноманітність методів і прийомів викладання викликають монотонність і, як правило, сприяють зниженню у студентів інтересу до навчання. При проведенні занять викладач повинен постійно звертати увагу на психологічні закономірності виховання особи, враховувати психолого-вікові і індивідуальні особливості кожного студента.

Активізація інтересу студентів до вивчення фахових хімічних дисциплін проявляється при використанні в процесі занять елементів ігрової діяльності: при проведенні ділових ігор, а також на практичних заняттях, коли імітуються хімічні процеси виробництва продуктів неорганічної хімії. При вивченні „Загальної хімічної технології” та „Хімічної технології неорганічних речовин” на кафедрі хімічної технології

неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії викладачі використовують методи "круглого столу".

Ця група методів об'єднує близько півтора десятка різновидів учбових занять, в основі яких лежить принцип колективного обговорення проблем.

Найпоширенішими є учбові дискусії:

Вони на кафедрі проводяться:

- за матеріалами лекції;
- за підсумками практичних занять;
- за проблемами, запропонованими самими студентами;
- на основі подій і фактів з практики сфери діяльності, що вивчається;
- за публікаціями у фахових журналах.

Учбові дискусії по вивченому матеріалу закріплюють знання; збільшують об'єм нової інформації; допомагають виробити вміння сперечатися, доводити, захищати і відстоювати свою думку і прислухатися до думки інших.

Велику практичну цінність представляють учбові зустрічі за "круглим столом". Для студентів надзвичайно корисними в пізнавальному відношенні являються зустрічі за "круглим столом" з фахівцями – ученими регіону, працівниками хімічних заводів Донбасу, викладачів споріднених кафедр. Перед кожною такою зустріччю викладач пропонує студентам вибрати тему, що цікавить їх, і сформулювати питання для обговорення. Відібрані питання передаються гостю "круглого столу" для підготовки до виступу і відповідей. Одночасно на "круглий стіл" можуть бути запрошені декілька фахівців, що займаються дослідженням цієї проблеми. Щоб засідання "круглого столу" проходило активно і зацікавлено, необхідно настроїти студентів на обмін думками і підтримувати атмосферу вільного обговорення.

Для підвищення активності студентів їм викладачі кафедри запропонують для обговорення одну-дві критичні, гострі ситуації які відбуваються в цехах, які можуть скластися при роботі на хімічних комплексах. Для ілюстрації тих або інших думок, положень і фактів викладачі використовують відповідні кіно-та телефрагменти із роботи хімічних підприємств, матеріали роботи цехів, комплексів, результати практик тощо.

**Висновки.** Використання активних форм при вивченні фахових хімічних дисциплін дозволяє підвищити пізнавальну діяльність студентів, що призводить до підвищення якості підготовки фахівців для хімічної промисловості.

---

**Література**

1. Вербицкий А.А. Актуальное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Бирштейн М.М. Возникновение, состояние и перспективы развития деловых игр / М.М. Бирштейн, Р.Ф. Жуков, Т.П. Тимофеевский // Деловые игры и методы активного обучения: материалы зональной школы – семинара. – Челябинск: ЧПИ, 1982. – С. 29 – 32.
3. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
4. Лузан П.Г. Яктивізація навчання студентів / П.Г. Лузан. – Київ.: Редак. – вид. відділ Наукметодцентру агроосвіти. – 1991. – 216 с.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание. – 1974. – 64 с.
6. Балаев А.А. Активные методы / А.А. Балаев. – М.: Профиздат. – 1986. – 365 с.

**Дубовец А.**

*кандидат технических наук, доцент кафедры интеллектуальной собственности и креативной педагогики Украинской инженерно-педагогической академии*

**Резниченко Е.**

*кандидат педагогических наук доцент кафедры интеллектуальной собственности и креативной педагогики Украинской инженерно-педагогической академии*

**УДК 378.146.1****ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД РАСШИРЕНИЯ, ЗАКРЕПЛЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ**

*В статье рассмотрены способы выделения объектов изучения любой дисциплины и методы их разделения по определенным признакам. Показаны схемы представления объектов познания при тестировании студентов. Определено, как использование тестов для обучения способствует развитию творческих способностей студента, его способности к решению неординарных задач.*

**Ключевые слова:** *дисциплина, объекты познания, тестирование, контроль знаний, систематизация знаний.*

**Дубовець О.**

*кандидат технічних наук, доцент кафедри інтелектуальної власності і креативної педагогіки Української інженерно-педагогічної академії*

**Резніченко О.**

*кандидат педагогічних наук доцент кафедри інтелектуальної власності і креативної педагогіки Української інженерно-педагогічної академії*

**ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД РОЗШИРЕННЯ, ЗАКРІПЛЕННЯ І СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ**



*У статті розглянуті способи виділення об'єктів вивчення будь-якої дисципліни і методи їх розподілу за певними ознаками. Показані схеми представлення об'єктів пізнання при тестуванні студентів. Визначено, як використання тестів для навчання сприяє розвитку творчих здібностей студента, його здібності до вирішення неординарних завдань.*

**Ключові слова:** дисципліна, об'єкти пізнання, тестування, контроль знань, систематизація знань.

**Dubovech A.**

*-a candidate of engineering sciences, associate professor of department of intellectual property and creative pedagogics of the Ukrainian Engineering Pedagogics Academy*

**Reznichenko E.**

*-a candidate of pedagogical sciences associate professor of department of intellectual property and creative pedagogics of the Ukrainian Engineering Pedagogics Academy*

#### **TESTING AS METHOD OF EXPANSION, FIXING AND SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE**

*In the article the methods of selection of objects of study of any discipline and methods of their division are considered on certain signs. The charts of presentation of objects of cognition are shown at testing of students. It is certain how the use of tests for educating assists developing creative flairs of student, his capacity for the decision of eccentric tasks.*

**Keywords:** *discipline, objects of cognition, testing, control of knowledge, systematization of knowledge.*

**Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями.** При изучении любой дисциплины студенты познают ее объекты (объекты познания), которые можно условно подразделить на элементарные, сложные (состоящие из нескольких элементарных), комплексные (состоящие из нескольких сложных) и интегральные (состоящие из нескольких сложных) и интегральные (состоящие из нескольких комплексных). Естественно, что указанное деление достаточно условное и может трансформироваться в зависимости от структуры и элементов познания каждой дисциплины.

**Анализ последних исследований.** Объективное и качественное тестирование возможно при качественно разработанном тестовом инструментарии. Стандартные наборы для многих дисциплин или еще не разработаны или имеют низкое качество. Тесты для подготовки студентов к решению творческих задач вообще отсутствуют, а при правильном подходе к решению этой задачи такие тесты могут стимулировать мыслительную деятельность студентов к творческой активности. Вопросами педагогического тестирования занимались Аванесов В. С.[1],

Майоров А. Н.[3], Нейман Ю. М.[5], и др., но вопрос качественного тестирования в технических дисциплинах был раскрыт недостаточно или не в полном объеме. Решению проблемы тестирования неординарных задач посвящена эта статья.

**Формулировка целей статьи (постановка задания).** Независимо от того, какой метод используется при классификации объектов познания дисциплины, первое, что необходимо сделать при подготовке к ее преподаванию – это выделить все объекты дисциплины. При этом следует помнить, что к объектам дисциплины следует относить и те знания обеспечивающих дисциплин, без которых не могут быть решены вопросы и задачи изучаемой дисциплины. Дисциплина в данном случае должна выполнять две взаимосвязанные функции – формировать в сознании студентов новые знания и умения и закреплять необходимые для ее знания и умения обеспечивающих дисциплин.

**Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.** К элементарным объектам следует отнести, например, символы ГОСТов, обозначения, размерности, которые не могут быть разделены на более мелкие, пока используются в качестве символов. К интегральным объектам относят, как правило, решения сложных задач, схемы сложных технических аппаратов или процессов и т.д.

Практика выделения объектов познания дисциплины показывает, что их удобно подразделять по следующим признакам:

- символы;
- понятия и определения;
- формулы (не являющиеся законами);
- законы и закономерности;
- графические закономерности (одномерные и многомерные);
- машины и аппараты;
- технологии и процессы;
- средства измерения;
- средства автоматизации;
- алгоритмы решения задач в общем виде;
- описания устройства и принцип действия и т.д., хотя данный перечень может видоизменяться и базироваться на основе других признаков.

После разделения объектов познания по выбранным признакам можно определить, в каких объектах и в каких связях (независимо от сложности объектов) использованы объекта познания более "низкого" ранга, как часто повторяются при изучении дисциплины и использовании

различные объекты познания и какие объекты необходимо задействовать как базовые при изучении последующих объектов дисциплины и, главное, при решении каких ее практических задач? Указанная информация является базой для разработки тестов, которые могут использоваться не только в процессе модульных контролей, но и при подготовке студентов к любому учебному занятию, к решению любой практической задачи.

Выделение объектов познания в тестах не представляет сложности, если предварительно произведена их "классификация".

Элементарные объекты познания в процессе тестирования удобно представлять по схеме, когда 5-7 объектов (но не более 7) размещены в столбце (друг под другом) и напротив каждого из них дается предельно точное определение объекта, но не совпадающее с его символьным обозначением.

А. – постоянная времени объекта	1
Б.- коэффициент передачи объекта	2
В. - кинематическая вязкость	3
Г. - время регулирования	4
Д. - коэффициент усиления объекта	5
Е. - степень самовыравнивания	6
Ж. - транспортное запаздывание	7

Студент должен найти для каждого символа его словесное определение.

Чаще всего в материалах дисциплины (технической) насчитывается около 100 символьных объектов познания, поэтому все они могут быть представлены опросными картами, а знания их студентами контролироваться как в общей массе, так и при подготовке к решению конкретного задания.

Подобным образом можно составлять и тесты объектов познания, представленных формулами, которые позволяют также контролировать знания студентами формул в границах дисциплины и необходимых для решения конкретной задачи.

Для представления при тестировании объектов познания в виде различных законов может также использоваться подобная схема, но в данном случае в первом столбце указывается закон, а во втором – его определение, не совпадающее построчно с данным законом.

1.Закон Архимеда – текст закона Ампера	А
2.Закон Паскаля – текст закона Архимеда	Б
3.Закон Гука – текст 1-го закона Ньютона	В
4.Закон (1-й) Ньютона – текст закона Паскаля	Г
5.Закон Ампера – текст закона Гука	Д

Число "вопросов" и "ответов" в столбцах должно быть в пределах 5-7.

Могут быть выделены в отдельный "класс" утверждения, которые являются "аксиомами" для данной дисциплины, например:

1) отрицательно влияет на качество регулирования запаздывание объекта;

2) уменьшение абсолютной погрешности измерения достигается посредством уменьшения класса точности прибора;

3) критерием качества регулирования является динамическая ошибка и т.д.

В данном случае тестовое задание имеет вид:

1. Отрицательно влияет на качество А. Динамическая ошибка регулирования

2. Уменьшение абсолютной погрешности В. Запаздывания объекта измерения достигается посредством...

3. Критерием качества регулирования С. Класс точности является...

При этом "ответ" не должен быть продолжением утверждения, но копировать его смысл, его суть.

Аксиомных утверждений в границах технической дисциплины набирается в пределах 100 – 200, но они являются основными – справочными знаниями и если студент знает указанные утверждения, то он имеет достаточную базу для мышления при решении любой задачи дисциплины и обоснования правильности алгоритма ее решения.

"Класс" аксиомных утверждений может быть расширен значительно за счет наделения их информацией практической направленности.

1. Не рекомендуется использовать ареометры на пенообразующих жидких средах.

2. Капиллярные вискозиметры могут использоваться только на ньютоновских жидкостях.

3. Поплавковые уровнемеры имеют дополнительную погрешность при использовании на средах с переменной плотностью.

В данном случае тестовое задание будет иметь следующий вид.

1. Не рекомендуется использовать А. Ньютоновские жидкости ареометры...

2. Капиллярные вискозиметры могут Б. Среда с переменной плотностью использоваться...

3. Поплавковые уровнемеры имеют В. Пенообразующие жидкие среды дополнительную погрешность при использовании...

При составлении указанных тестов очень важно представлять "ответы" так, чтобы они не были подсказкой, но были абсолютно достоверными.

К следующему "классу" можно отнести алгоритмы решения типовых задач дисциплины в общем виде, например, словесный алгоритм снятия кривой разгона (при наличии экспериментальной установки):

1) стабилизируются все влияющие на исследуемый параметр факторы;

2) в режиме стабилизации объект выдерживает 10-15 мин.;

3) на вход объекта подается перемещением регулирующего органа ступенчатое возмущение (10-20)%;

4) точное значение возмущения фиксируется по шкале индикатора;

5) наблюдается по кривой, отображаемой самописцем прибора на ленточной диаграмме, закономерность изменения параметра в объекте после ступенчатого возмущения;

6) процесс снятия кривой разгона заканчивают, когда исследуемый параметр достигает нового равновесного состояния (если объект обладает самовыравниванием) или когда скорость изменения параметра становится постоянной (если объект не обладает самовыравниванием);

7) из прибора извлекается отрезок ленточной диаграммы с изображением кривой разгона, расшифровка которой позволяет определить данные о динамических свойствах объекта регулирования.

На первом этапе студенту могут быть предъявлены несколько полностью оформленных различных алгоритмов и он должен определить их назначение.

На последующих этапах информация алгоритма представляется студенту с шагом через одну операцию (можно и через две), студент должен в промежутках вписать содержание пропущенных операций. При этом пропущенные операции могут быть представлены в хаотическом порядке (или не представляться вообще). В конечном итоге студент должен составить алгоритм полностью, но самостоятельно.

Когда алгоритмы разработаны, их число (в границах дисциплины) находится в пределах 25-30. Студенту они могут представляться на отдельных карточках, но желательно связанные тематикой конкретной задачи. В этом случае осуществляется и тренинг, и обучение, и запоминание алгоритмов, последовательности и содержания, что очень важно, их операций.

В конечном итоге до 75 % студентов узнают все алгоритмы, в некоторые (до 25%) студентов могут их составить самостоятельно.

Любой алгоритм легко переоформляется в тестовое задание, так как алгоритм – это число, последовательность и содержание операций

деятельности. Но тогда каждая операция преследует конкретную цель (для чего-то выполняется) и можно представить одним столбцом операции алгоритма, вторым – их назначение в другом порядке. В этом случае студент должен правильно выбрать "ответы" и показать понимание цели своей деятельности в границах каждой операции алгоритма.

Очень хорошо "тестируются" алгоритмы решения задач, когда студент, выделяя правильные ответы, одновременно показывает и назначение каждой операции и обоснование ее рациональности – правильности – оптимальности.

Подобное тестирование дает максимальный результат, когда тестируются фрагменты "сложных" задач, решение которых многие студенты не понимают, вследствие чего следует обратить их внимание и на логику решения, и на используемый при этом аппарат, и на выбранные методы и средства.

Практика показывает, что достаточно часто даже хорошо подготовленные студенты не могут ответить на вопрос, почему (с какой целью) они выполнили ту или иную операцию, хотя полностью и уверены, что ее необходимо выполнять. Применение подобного тестирования достаточно быстро устраняет "бездумность" выполняемых студентами операций решения задачи, более того некоторые из них начинают вносить в решения детальные обоснования выполняемых операций.

Очень эффективными подобные тесты оказались в процессе контроля знаний студентов о назначении конкретных (или всех) элементов схемы (чаще всего наиболее значимых элементов или тех, на которые следует обратить внимание студентов), когда в первом столбце указывались элементы схемы, а во втором столбце – их назначение. Если элементов много, то можно их разделить на группы (по 5-7) и представлять отдельными заданиями.

Могут быть разработаны тесты, формирующие у студентов умения прогнозировать, выбирать из нескольких вариантов лучший и т.д., то есть четко задающие направленность мышления. Так, например, на базе любой схемы, любого чертежа можно сформулировать вопросы, что произойдет, если:

- 1) уменьшится напряжение питания схемы;
- 2) изменятся параметры сопротивления;
- 3) выйдет из строя конденсатор;.....и т.п.

и будут даны ответы на эти вопросы в неопределенном порядке.

Подобным образом могут составляться тесты для выбора правильного (оптимального) решения при изменении условий эксплуатации объекта, когда указываются, например, 5-7 возможных изменений условий эксплуатации объекта и столько же ответов и

требуется определить (на основе тестового задания) для каждого из изменения условий правильный или оптимальный ответ.

Максимальный эффект данные тесты дают при использовании реальных промышленных условий эксплуатации объектов дисциплины, когда необходимо принимать конкретные и единственно правильные решения. В указанных случаях при разработке тестов для каждого агрегата (технологического аппарата) выделяют возможные в условиях реальной эксплуатации объектов ситуации и дают соответствующие ответы, каждый из которых является оптимальным для конкретного случая.

Например, требуется установить конструктивные особенности (и дополнительные устройства), которыми должен обладать чувствительный элемент поплавкового уровнемера в зависимости от физических свойств жидкой среды и условий эксплуатации:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Среда с постоянной плотностью находится в объекте в спокойном состоянии | А. Поплавок имеет длину, равную пределу измерения уровня среды в емкости   |
| 2. На поверхности среды возможно волнообразование                          | Б. Поплавок имеет минимальную из возможных высоту  |
| 3. Среда закручивается в объекте в процессе его заполнения                 | В. Поплавок перемещается вертикальном направлении при помощи вибрирующих тросов  |
| 4. На поверхности среды возможно   | Г. Поплавок выполнен в пенообразование виде полого кольца, которое перемещается вертикально и горизонтально относительно чувствительного элемента следящей системы |
| 5. В широком пределе изменяется плотность жидкой среды                     | Д. Поплавок помещен в кожух с отверстиями заданного диаметра   |

Тесты могут также использоваться для контроля и закрепления знаний, традиционно трудно усваиваемых студентами.

В этом случае разработка тестов усложняется, так как прежде, чем их создавать, необходимо выяснить причину непонимания студентами учебного материала и выбрать форму его представления понятную для студентов. Так, например, достаточно часто студенты не понимают неразрывную взаимосвязь следствий и формулы, из которой они выводятся, особенно в том случае, когда формула содержит логарифмы, сложные степени, множество различных элементов и т.д. Но любое следствие, выведенное из формулы, может быть представлено графиком – изменением конкретной величины в зависимости от других величин или другой величины. График намного понятнее представляет, во-первых,

учебную информацию и следствия, вытекающие из нее, и, во-вторых, позволяет продемонстрировать студентам справедливость следствий из формулы, и во многих случаях объяснить студентам, почему данное следствие вытекает из конкретной формулы.

Необходимо поэтому в процессе подготовки к тестированию (в процессе подготовки к разработке тестов) определить формы представления объектов познания студентам, которые максимально эффективно могут быть представлены в виде "вопросов" и "ответов" тестов, понятные для студентов.

Если такие формы найдены, то тестирование может быть использовано и для обучения студентов методам решения неординарных задач и творческих задач. В качестве подтверждения указанных возможностей тестирования может быть рассмотрен алгоритм движения к изобретению.

Известно, что у каждого изобретения имеется прототип, от которого изобретение отличается существенными отличительными признаками. Известно также, что "движение мысли" от прототипа к изобретению является своеобразным алгоритмом и, следовательно, указанное движение может быть представлено числом, последовательностью и содержанием конкретных операций мышления – результатом мышления в границах выполняемой операции. Поэтому указанные операции могут быть представлены хаотично и их необходимо расставить (в простейшем случае) в требуемом порядке, операции могут быть представлены через одну и т.д. Все зависит от сложности операций мышления и подготовленности к решению задачи студентов (конкретного студента).

Любая творческая задача возникает в том случае, когда известный объект имеет существенный недостаток и указанный недостаток необходимо устранить. В связи с этим "началом творческого процесса" студентов можно считать формирование у них умения анализировать существующие объекты, определять их недостатки, причины появления недостатков, которые далее следует устранить.

В данном случае тестовые задания могут содержать три объекта, изученных студентами и с позиций теории, и с позиций их промышленной эксплуатации и хаотично относительно указанных объектов – девять недостатков (по три для каждого объекта), которые студенты должны распределить по конкретным объектам. Возможен вариант, когда объектов два, а недостатков десять и так далее, и даже когда объектов три, а недостатки относятся только к двум объектам. Очевидно, что оперирование объектами и их недостатками зависит от сложности объектов, очевидности или неочевидности недостатков и других факторов. Дело в другом, тестовые задания могут выполнять практически любые функции, проверку и формирование (систематизацию и закрепление)



необходимых знаний и умений. При таком подходе тестовые задания в большей мере могут рассматриваться как "метод" обучения, а не контроля, а вернее как метод обучения и контроля, обеспечивающий минимальные затраты времени на осуществление контроля при максимальной его (при высоком качестве тестовых заданий) объективности.

Первичные эксперименты показали возможность использования тестов и для обучения (доучивания) и для формирования у студентов творческих способностей, но данный вопрос требует более глубокого исследования. Однако очевиден вопрос о возможности подготовки студентов к решению творческих задач. Суть в том, что для решения творческих задач необходимы базовые знания. Тесты (на первом этапе) могут сформировать базовый уровень подготовки студента, а на втором этапе обеспечить правильное направление мышления студентов в процессе решения творческой задачи. При этом очень важно не допускать ошибки, заключающейся в абсолютной подсказке тестовыми "ответами" решения творческой задачи. Ответы должны играть роль указателя к решению, активизировать мышление студентов, показывать достаточность их потенциальной возможности для решения творческой задачи, но не указывать прямой путь к ее решению.

**Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших разработок в данном направлении.** Для осуществления эффективного тестирования необходимо выделить все объекты познания дисциплины и разделить их на "классы" по необходимым признакам.

1. Рационально представлять тестовые "вопросы" и "ответы" в виде параллельных столбцов, в первом из которых размещаются вопросы, во втором – ответы.

2. Число "вопросов" и "ответов" в каждом задании должно находиться в пределах 5-7, при этом ответы должны располагаться хаотично относительно вопросов и не являться подсказкой к ответу.

3. Рационально выделять в отдельные "классы" при разработке тестов "аксиомные утверждения", алгоритмы решения типовых задач, фрагменты алгоритмов решения сложных задач, алгоритмы деятельности специалистов, алгоритм решения оперативного персонала при различных ситуациях, возникающие в процессе эксплуатации объектов дисциплины и специальности и т.д.

4. Тесты могут быть эффективно использованы для подготовки студентов к решению неординарных и творческих задач, при формировании знаний и умений, необходимых для их решения, а также для управления направленностью мышления в процессе указанных задач.

5. При использовании тестов для формирования у студентов творческих способностей необходимо разрабатывать их таким образом,

чтобы они максимально стимулировали мыслительную деятельность студентов, поощряли их к активной деятельности указанием на правильность движения к результату творческой задачи, не упрощали самого решения подсказками, но в то же время при существенных затруднениях обеспечивали максимум информации, необходимой для ее решения.

6. Тесты при правильном составлении тестовых заданий могут рассматриваться как инструменты обучения и контроля знаний студентов и как инструменты управления самостоятельной деятельностью студентов. При этом необходимо стремиться к тому, чтобы обучающая функция в тестовых заданиях была достаточно высокой, так как нет смысла контролировать задания, не создав их, или не обеспечив достаточных условий для их формирования в сознании студентов.

### *Литература*

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: учебная книга / Аванесов В. С. – [3 изд., доп.]. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240с.

2. Берещук М. Я., Рубаненко О. І., Терещук В. Ф. Удосконалення механізму тестового контролю теоретичних знань і практичних умінь студентів з інженерно-технічних дисциплін / М.Я.Берещук, О.І. Рубаненко, В.Ф. Терещук // Вісник ТІМО. – 2008. – №6 – С.11-13.

3. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования./ Майоров А. Н. – М : Интеллект-Центр, 2002. – 296с.

4. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Педагогические измерения: учебное пособие. / Морев И. А. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – Ч.2. – 174с.

5. Нейман Ю. М., Хлебников В. А. Педагогическое тестирование как измерение. / Нейман Ю. М., Хлебников В. А. – М. : Центр тестирования МО РФ, 2002. – Ч.1. – 67с.

### *Ромашенко В.*

*аспірант Маріупольського державного університету, асистент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки*

**УДК 378.22:81(045)**

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ**

*У статті обґрунтовано дефініційні ознаки поняття інформаційно-комунікаційної компетенції (ІКК) (поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, комплексність, дуалістичний характер, професійна і особистісна спрямованість) як здатності людини працювати в інформаційному просторі, виконуючи основні функції*

*Гуманізація навчально-виховного процесу*

*Спецвипуск 6. – Ч. 1*

*Слов'янськ – 2012*

вчителя мови та літератури. Враховуючи компоненти педагогічної діяльності вчителя, визначено зміст і структуру ІКК у сукупності загальних, загально-професійних і професійно-предметних компетенцій.

**Ключові слова:** бакалавр філології, компетенція, інформаційна інформаційно-комунікаційна компетенція, інформаційно-комунікаційні технології.

**Ромашенко В.**

*аспірант Мариупольского государственного университета, ассистент кафедры образовательного менеджмента и педагогики*

### **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННО КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ**

*В статье дано обоснование дефиниционным признакам понятия информационно-коммуникационной компетенции (ИКК) (полифункциональность, надпредметность, междисциплинарность, комплексность, дуалистичный характер, профессиональная и личностная направленность) как способности человека работать в информационном пространстве, выполняя основные функции учителя языка и литературы. Учитывая компоненты педагогической деятельности учителя, определено содержание и структура ИКК в совокупности общих, обще-профессиональных и профессионально-предметных компетенций.*

**Ключевые слова:** бакалавр филологии, информационная информационно-коммуникационная компетенция, информационно-коммуникационные технологии.

**Romashenko V.**

*a graduate student of Mariupol State University, an assistant of Education management and pedagogic department.*

### **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND COMMUNIKATIONAL COMPETENCE OF BACHELOR OF PHILOLOGY**

*In the article the concept "Definitional attributes of information and communication competence" (multifunctional, complexity, dual nature, professional and personal orientation) as the ability of a person to work in the information space performing the basic functions of a teacher of language and literature are presented. The components of teachers, definition of the content and structure of the ICC are considered as well as the general professional and vocational subject competencies.*

**Key words:** bachelor of linguistics, competence, information and communication competence, information and communication technology.

Висвітлення проблем, що пов'язані з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ,

розвинуто в роботах вітчизняних та російських дослідників В. Бикова, О. Виштака, В. Волова, Л.Грофф, Р.Гуревича, А. Гуржія, М. Жалдака, Т. Коваль., С.Сисоевої та інших.

У наукових дослідженнях розглядаються особливості формування інформаційно-комунікаційної компетенції вчителів-філологів у системі неперервної освіти (Г.Дегтярьова); професійно-орієнтованої підготовки бакалаврів філології до застосування комп'ютерних засобів навчання (Л. Тітова), до використання аудіовізуальних та комп'ютерних технологій навчання (О. Трофімов).

Предметом дослідження обрано методичну систему підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів (Л.Морська); структуру педагогічної діяльності вчителя іноземної мови в інформаційному суспільстві (І.Самойлюкевич); вміння майбутнього учителя-філолога застосовувати інформаційні технології у профільному навчанні (Ю.Самойленко), використовуючи інформаційні технології у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов (Л.Скалій).

Однак, поза межами комплексного дослідження залишається проблема формування інформаційно-комунікативної компетенції бакалаврів філології у вищих навчальних закладах. Тому *предметом* нашого дослідження визначено зміст та структуру інформаційно-комунікативної компетенції бакалаврів філології, а *мета* полягає в обґрунтуванні організаційно-методичних умов її формування у процесі професійної підготовки вчителя мови та літератури у вищому навчальному закладі.

Експертами Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (*International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)*) поняття *компетенції* визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Компетенція включає сукупність знань, умінь та навичок, які дають можливість особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [8].

За твердженням експертів Ради Європи, компетенція включає *здатність індивіда* застосовувати знання й уміння, сприймати і відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; *сукупність* ставлень, цінностей, знань і навичок [7].

Ми дотримуємося думки Н. Соколової та С. Сисоевої [5, с.273], що компетентність є сукупністю сформованих компетенцій. Компетенція має предметну спрямованість – певний рівень сукупності знань, умінь, навичок, ставлень, необхідних для успішної діяльності в межах визначеного кола повноважень, тобто у певній сфері діяльності людини. У

процесі формування певної компетенції – набуття знань про предмет і досвіду їх застосування – відбувається формування компетентності як особистого інструментарію, рівень володіння яким визначається мотиваційно-оцінним компонентом – особистим ставленням людини до своєї професійної діяльності.

В контексті нашої проблеми дослідження слід говорити як про множинність спеціальних знань вчителя-філолога, так і про необхідність формування інформаційної компетенції вчителя на рівнях користувача або користувача-професіонала. Для цього варто заакцентувати на структурі інформаційно-комунікаційної компетенції вчителя-філолога.

Постановою Кабінету Міністрів України [4] на виконання Національного плану дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» було затверджено Національну рамку кваліфікацій (НРК) - системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Відповідно НРК ОКР бакалавра відповідає 6 рівню, який описано у здобутих знаннях, сформованих вміннях, комунікації, автономії та відповідальності, які забезпечують здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, спираючись на концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, критично осмислюючи основні теорії, принципи, методи і поняття у навчанні та професійній діяльності.

У НРК визначено також уміння випускника ВНЗ розв'язувати складні непередбачувані задачі і проблеми у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. Комунікація означає донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності і здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію. Автономність і відповідальність передбачає управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб, здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності.

Новий Державний стандарт базової повної і середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, серед завдань освітньої галузі «Мови і літератури» в старшій школі визначає вироблення вмінь орієнтуватися у різноманітній інформації українською та іншими мовами, у світі класичної і масової літератури, користуватися сучасними інформаційними комунікаціями,

провадити пошуково-дослідницьку діяльність, застосовувати на практиці здобуті у процесі вивчення мови і літератури знання, набуті вміння та навички», а серед переліку основних понять називає інформаційно-комунікаційну компетентність – «здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань» [3].

На нашу думку, інформаційно-комунікаційна компетенція (ІКК) майбутнього бакалавра філології – це складне професійно-індивідуальне новоутворення, що на основі інтеграції соціального, професійного та особистого досвіду, набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей зумовлюють здатність людини працювати в інформаційному просторі, виконуючи основні функції вчителя мови та літератури. Унаочнено ми представляємо інформаційно-комунікаційної компетенції у формулі З+У+М+Д або мобільні знання + гнучкі уміння + критичне мислення + накопичений досвід, який особа набуває у процесі безперервної освіти і професійної діяльності.

Спираючись на наукові розвідки [2; 5; 7; 8], а також враховуючи результати наших досліджень, зазначимо ознаки ІКК майбутнього вчителя-філолога: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, комплексність, дуалістичний характер, професійна і особистісна спрямованість. Поліфункціональність засвідчує здатність особи вирішувати проблеми повсякденного соціального життя, розв'язувати професійні завдання засобами ІКТ. Надпредметність означає можливість застосовувати ІКК у різних сферах діяльності вчителя-філолога, що зазначено у його освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Комплексність ІКК враховує специфіку підготовки фахівця за галуззю знань «гуманітарні науки», напрямом підготовки «філологія» з можливістю отримати кваліфікацію вчителя мови (із зазначенням мов) та літератури. Дуалістичний характер компетенції означає наявність об'єктивної (зовнішньої оцінки) та суб'єктивної (внутрішньої) самооцінки рівня сформованості компетенції.

Варто охарактеризувати знання, що структуровані в ІКК. Знання мають характер швидко змінюваної, динамічної, різноманітної, селективної інформації, яку треба знайти і відібрати, перевести у власний досвід завдяки сформованим вмінням, які особою з дипломом бакалавра філології у подальшому будуть безперервно удосконалюватися. Особливістю знань є їхня структурованість, акумулятивність, самоорганізованість і мобільність. З приводу останньої ознаки варто навести думку В. Кременя про те, що вимоги глобального світу змінюють якість інформації. Інформація передається не тільки на рівні понять, що вимагає її внутрішнього смислового оброблення, а й на рівні образів, які

сприймаються почуттями. Вона стає більш легкою, доступною для сприйняття, що з одного боку, різко збільшує швидкість її оброблення і накопичення, а з іншого – призводить до трансформації її змісту, аж до повного спотворення за збереження видимості об'єктивності [7, с. 28].

– У нашій роботі ми класифікуємо ІКК на загальні, загальнопрофесійні, професійно предметні. При цьому ми враховували компоненти педагогічної діяльності вчителя: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний.

– *Загальні компетенції свідчать про здатність бакалавра філології:* застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язування завдань, пов'язаних з пошуком, опрацюванням, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням інформації; будувати й досліджувати інформаційні моделі; розуміти сутність і значення інформації у розвитку сучасного інформаційного суспільства, усвідомлювати загрози, що виникають у цьому процесі, дотримуватись правила техніки безпеки.

*Загально професійні компетенції* в галузі педагогічної діяльності свідчать про здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології; працювати з програмними пакетами загальнонаукового і педагогічного призначення. *Професійно-предметні компетенції* вчителя-філолога дозволяють отримувати і оцінювати інформацію в галузі професійної діяльності з зарубіжних джерел, виявляючи знання, демонструючи мовний досвід.

*Ціннісно-мотиваційний компонент* включає мотиви, мету, потреби особи в професійному навчанні на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра. Він припускає наявність інтересу до професійної педагогічної діяльності, засвідчує потребу людини в знаннях, в безперервному оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності із застосуванням ІКТ. Також ціннісно-мотиваційний компонент спрямовує вчителя-філолога на особистісно орієнтовані відносини з колегами, батьками, учнями.

Сфера *рефлексійного компонента* ІК-компетентності бакалавра філології визначається відношенням вчителя до себе, до інформаційного світу, до професійної педагогічної діяльності. Означений компонент включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінку, розуміння значущості професії педагога і цінностей педагогічної діяльності; усвідомлення результатів своєї діяльності і шляхів самореалізації особистості у професійній діяльності через засоби ІКТ.

Гностична складова ІКК майбутнього вчителя-філолога представлена сукупністю знань: про структуру та зміст інформаційно-комунікативної

компетенції (ІКК) вчителя-філолога; психофізіологічні основи сприйняття аудіовізуальної інформації людиною; інформаційні комп'ютерні технології (програмоване комп'ютерне навчання та контроль, гіпертекст, гіпермедіа, мультимедіа, комп'ютерного моделювання); комунікаційно-інформаційні технології навчання (аудіо, відео-курси, відео-телевізійні курси, відеоконп'ютерні курси, CD-Rom курси, електронна пошта, телеконференції, відео конференції, електронні конференції); інтерактивні технології навчання; дидактичні умови використання інформаційних технологій в навчальному процесі, зокрема в процесі вивчення та навчання ІМ; технології дистанційного навчання; особливостей організації та підтримки інформаційного середовища в закладі освіти; правил техніки безпеки у роботі з комп'ютерною технікою; про можливості графічних редакторів, програмних пакетів загально-наукового призначення; використання таких програм, як MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); інформаційних сервісів: (WWW, World Wide Web), електронної пошти, електронних конференцій, IRC (Internet Relay Chat), електронних бібліотек, Web2.; принципів функціонування систем управління базами даних; психолого-педагогічних засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій, до формування інтерактивних навчально-методичних комплексів з мови та літератури; відмінностей інформаційно-комунікаційні технологій навчання від традиційних технологій; дидактичних можливостей персонального комп'ютера; особливостей управління навчальним процесом за допомогою ІКТ; комп'ютерно орієнтованих методів навчання.

Діяльністьна складова ІКК спрямовується на активне застосування майбутніми вчителями-філологами інформаційних технологій у професійній діяльності як засобів пізнання і розвитку інформаційно-комунікаційної компетенції, самовдосконалення і творчості, а також виховання подібних якостей у своїх учнів. Комунікативна складова виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, демонструвати засоби вербального і невербального спілкування.

Вважаємо за доцільне класифікувати вміння у складі інформаційно-комунікаційної компетенції вчителя-філолога на аналітичні, інформаційні, прогностичні, проєктивні, організаційні і комунікативні. Ураховуючи особливості діяльності вчителя-філолога і освітньо-професійну програму його підготовки на профільних факультетах вищих навчальних закладів ми визначили компонентний склад умінь.

*Інформаційні уміння:* редагувати текстову і числову інформації; (уведення формул, використання символів псевдографіки, художнє оформлення тексту, впровадження графічних об'єктів і т.п.); зберігати,



копіювати та переносити інформацію на електронних мультимедійних носіях та в мережі Інтернет; представляти інформацію з використанням презентаційних технологій; опрацьовувати електронні документи; використовувати комп'ютер при розв'язуванні практичних задач; працювати в глобальній та локальній мережах Інтернет та з комп'ютерними програмами; використовувати сучасні джерела та засоби обробки інформації (електронні посібники, перекладачі, бази даних бібліотек, теле-відеоконференції, електронної пошти, пошукових систем, і як результат – вибір необхідної галузі знань); формулювати пошуковий запит, знаходити необхідний документ, відсилати пошту, користуватися бібліотечними каталогами, довідковою інформацією, працювати з педагогічною періодикою, брати участь в міжнародних телекомунікаційних конкурсах і проектах, розташовувати результати власних досліджень в мережі Інтернет.

*Аналітичні уміння:* аналізувати педагогічні програмні засоби і ресурси мережі Інтернет з урахуванням основних дидактичних, ергономічних і технічних вимог; оцінювати освітній потенціал електронних ресурсів, ступень їх інтерактивності і інформативності, форм подання інформації, способів організації освітнього процесу, залучення учнів в активну пізнавальну діяльність; на рівні користувача спостерігати за розвитком сучасних інформаційних технологій, оцінювати власний досвід використання ІТН.

*Прогностичні вміння:* прогнозувати ефективність використання програмних засобів навчального призначення та ресурсів мережі Інтернет в навчально-виховному процесі відповідно до поставлених дидактичних завдань, передбачивши можливі відхилення і небажані наслідки тощо.

*Проективні вміння:* проектувати навчально-виховний процес з використанням електронних ресурсів і розробляти конкретні методичні рекомендації щодо їх застосування в професійній діяльності; визначати систему засобів навчання, необхідних для викладання мови та літератури з використанням інформаційних технологій, а також проведення педагогічних досліджень; діяти відповідно до типових правил користування ІТН; конструювати електронні навчальні матеріали; визначати необхідні джерела інформації для реалізації функцій педагогічної діяльності.

*Організаційні уміння:* управляти педагогічним процесом з використанням ІКТ; проводити психолого-педагогічну діагностику рівня навченості, просування в навчанні на базі комп'ютерних тестуючих, діагностуючих методик для встановлення рівня інтелектуального потенціалу учнів, контролю і оцінки їх знань, умінь і навичок.

*Комунікативні уміння:* оцінювати актуальність професійних проблем і прогнозувати їх масштабність з метою винесення на колективне обговорення в мережевій взаємодії; вибирати спосіб мережевої взаємодії (або їх комбінації), що найбільш відповідає характеру проблеми; використовувати всі можливості обраного способу мережної взаємодії для найбільш точного відображення суті проблеми та забезпечення оперативності її рішення тощо.

У діяльнісному компоненті інформаційно-комунікаційної компетенції вчителя-філолога можна виділити два рівні: базовий і предметно-орієнтований. Під базовим рівнем розуміється інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний вчителю для вирішення педагогічних завдань засобами комп'ютерних технологій загального призначення.

Предметно-орієнтований рівень припускає освоєння і формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих технологій і ресурсів за профілем підготовки у ВНЗ. Зміст предметно-професійної ІКТ-компетенції вчителя безпосередньо залежать від потреб його предметної галузі, яким є філологія. Наприклад, вирішення завдань інформаційно-методичного забезпечення і управління навчальним процесом на базі ІКТ вимагає від учителя-філолога вмінь користування розміщеними на електронних носіях методичними матеріалами, як: набори комплексних комунікативних завдань, проблемних ситуацій, сценаріїв ділових ігор, тестів, текстів для аудіювання та читання; нормативно-методичні та законотворчі документи галузі освіти; анотовані каталоги науково-педагогічної, художньої, науково-популярної та публіцистичної літератури, робота з інформаційно-освітніми середовищами на рівні соціальних мереж таких, як «Щоденник» і «Відкритий світ».

На підставі вивчення психолого-педагогічної та методико-лінгвістичної літератури визначено такі основні *організаційно-педагогічні умови* формування інформаційно-комунікативної компетентності бакалавра філології у ВНЗ: інформаційне середовище; інформатизація педагогічного процесу, формування модулів професійно-орієнтованих дисциплін; реалізація в навчальних програмах індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до рівня інформаційно-комунікативної компетенції; використання у навчальному процесі і практичної підготовки комп'ютерно-орієнтованих освітніх технологій.

Проведене дослідження дозволило дійти певних висновків. Інформаційно-комунікаційна компетенція бакалавра філології, як сукупність загальних, загально-професійних і професійно-предметних компетенцій, відбувається безперервно на кожному з етапів його професійної підготовки у ВНЗ. Організаційно-методичними умовами визначено компоненти змісту (ціннісно-мотиваційний, когнітивний,

діяльнісно-операційний, рефлексивний), інформатизація педагогічного процесу, використання комп'ютерно-орієнтованих освітніх технологій, зокрема електронного навчального комплексу з мови та літератури. Подальших досліджень потребує розробка технологія формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології.

### Література

1. Інформаційні технології як фактор суспільних перетворень в Україні: зб. аналіт. доп. / М. А. Ожеван, С.Л. Гнатюк, Т.О. Ісакова; за заг. ред. Д. В. Дубова. – К. : НІСД, 2011. – 96 с. – С.21-22.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23.11.2011р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#n9>

3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP111341.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html)

4. Сисоєва С.О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ-Маріуполь: 2010. – С. 273.

5. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред.. В.Г.Кременя. –К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

6. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

7. Spector, J. Michael\_de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. – ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p.11.

**Соколова І.**

*доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземних мов  
Маріупольського державного університету*

**Бондаренко О.**

*аспірант Маріупольського державного університету, асистент кафедри  
грецької мови та перекладу Маріупольського державного університету*

**УДК 378.1(470+571)(045)**

**СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У  
РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ**

*У статті викладено основні напрямки модернізації вищої освіти в Російській Федерації; розглянуто особливості стандартизації вищої професійної освіти; проаналізовано принципи формування Федерального державного освітнього стандарту вищої професійної освіти; показано специфіку проектування такого стандарту за напрямком підготовки «Філологія».*

**Ключові слова:** стандартизація, федеральний державний освітній стандарт, компетентнісний підхід, магістр філології, компетенції.

**І. Соколова**

*доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Мариупольского государственного университета*

**Е. Бондаренко**

*аспирант Мариупольского государственного университета, ассистент кафедры греческого языка и перевода Мариупольского государственного университета*

**СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩЕГО ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*В статье изложены основные направления модернизации высшего профессионального образования Российской Федерации; рассмотрены особенности стандартизации высшего профессионального образования; проанализированы принципы формирования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования; показана специфика проектирования такого стандарта по направлению подготовки «Филология».*

**Ключевые слова:** стандартизація, федеральний державний освітній стандарт, компетентнісний підхід, магістр філології, компетенції.

**Sokolova I.**

*Dean of Faculty of Foreign Languages of Mariupol State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

**Bondarenko O.**

*Postgraduate of Mariupol State University, Assistant Professor of Greek Language and Translation Department of Mariupol State University*

### **STANDARDIZATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION**

*The article presents the main directions of the process of modernization and standardization of the Russian Higher Education Area; analyses the formation and the main principles of the Federal State Standard of Higher Education for Master of Philology.*

**Key words:** *standardization, Federal State Standard of Higher Education, competence approach, Master of Philology, competences.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У постіндустріальному суспільстві, що формується на досвіді ХХ століття, надзвичайно зростає соціальна і культурна роль вищої освіти, змінюється її місце в суспільстві знань, по іншому розглядаються її функції. Модернізація вищої освіти, яка є ознакою новоствореного європейського освітнього простору, потребує підвищеної уваги до проблем стандартизації. Освітній стандарт стає предметом методологічного, філософського, соціологічного та педагогічного аналізу. З соціально-педагогічної, філософської точок зору (В. Андрущенко, В. Беспалько, І. Бех, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Петренко, Н. Фоменко) стандарти розглядають як інструмент забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти, збереження і примноження національних освітніх традицій, а також підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення у контексті розвитку світових освітніх систем.

За роки, що минули від розпаду Радянського Союзу, в освітньому просторі Росії було затверджено та впроваджено низку важливих документів. Вони визначають стратегію та тактику розвитку вищої професійної і педагогічної освіти у формуванні єдиної загальнонаціональної стратегії інноваційного, випереджального розвитку російської освіти, що забезпечує її якісний прорив, і на цьому фундаменті – нову якість життя країни. Тому *предметом* нашого дослідження визначено нові державні стандарти вищої професійної освіти Російської Федерації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблему стандарту та стандартизації вищої освіти широко досліджують такі російські вчені, як В. Беспалько, В. Зінченко, Н. Нікандров, В. Краєвський, В. Сластьонін.

Поширеним є розгляд проблеми стандартів як складової освітньої політики зарубіжних країн у роботах Н. Воскресенської, Є. Дніпрова, З. Малькової, Г. Перфілова тощо. Наші розвідки збагатили системні дослідження В.Байденко (зарубіжний досвід стандартизації освіти) [1], Н. Есева (національний стандарт як умова і механізм забезпечення якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ) [3]; а також порівняльні студії О. Разумової [11], Н. Кузьменко [6], В. Загвоздкіна [4].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання)** полягає у визначенні принципів і підходів до стандартизації вищої професійної освіти, унормованих у Федеральному державному освітньому стандарті Російської Федерації (РФ). Особливості проектування стандарту розглянемо на прикладі професійної освітньої програми у магістратурі за напрямом «філологія».

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Для розуміння сучасних тенденцій стандартизації вищої професійної освіти РФ варто нагадати основні етапи формування системи ступеневої вищої освіти Росії, як одного з напрямів її модернізації.

У 90-ті роки минулого століття було прийнято низку поправок до Закону РФ «Про освіту» (1992) і Федерального закону «Про вищу і післявузівську професійну освіту» (1996), в яких встановлено ступені вищої професійної освіти (ВПО): «бакалавр»; «дипломований спеціаліст»; «магістр» [14].

У 2004-2005 роках (після приєднання Росії до європейського освітнього простору) у пропонуваніх поправках в російські закони була передбачена принципово інша дворівнева схема підготовки фахівців: перший рівень – бакалавріат (3-4 роки залежно від напрямку), другий рівень (тільки через бакалавріат) – магістратура (2 роки) або спеціалітет (1-2 роки). Таким чином, на відміну від перших варіантів поправок, поняття «спеціаліста» в законопроекті зберігалось, але його підготовка могла бути реалізована не безперервно, а тільки через бакалавріат.

Протягом 2006-2007 років було розроблено державні стандарти педагогічної освіти, спрямовані на посилення змісту психолого-педагогічного, філософсько-культурологічного й еколого-гігієнічного циклів дисциплін; на практико-орієнтоване навчання, тобто засвоєння інноваційних форм, методів, технологій навчальної, виховної, організаційної, проектної, психолого-консультативної роботи і комунікацій. У цей час упроваджується модель одночасної підготовки кожного майбутнього педагога загальноосвітньої школи як з основного предмета, так і додатково (за бажанням) ще з 1-2 предметів для повного задоволення потреб шкіл (особливо сільських), і підвищення доступності для них якісної освіти. В

освітньо-професійних програмах підготовки вчителів започатковано обов'язкову підготовку не менше ніж з однієї іноземної мови та із сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Сучасна система вищої професійної освіти (ВПО) Росії складається з двох освітніх підсистем: одна - безперервна (монорівнева) підготовка дипломованих фахівців за 530 спеціальностями вищої професійної освіти, друга – ступенева підготовка з присвоєнням випускникові кваліфікації «бакалавра» (термін навчання 4 роки) і «магістра» (термін навчання 6 років) за 120 напрямками підготовки ВПО.

Наявні дві моделі професійної підготовки фахівців. За першою моделлю працюють майже 10% ВНЗ Росії. Особливістю такої моделі є вибір вищим навчальним закладом незалежної траєкторії організації навчання майбутніх бакалаврів і спеціалістів. Інша модель упроваджена у понад 90% російських вишах і передбачає суміщені траєкторії навчання бакалаврів та спеціалістів на перших курсах (з 1 по 2 або по 3 курс) з наступним розподілом потоків для навчання за програмами бакалавріату (переважна більшість яких безперервно переходить на навчання за програмами магістратури) на старших курсах і підготовки спеціалістів.

У 2007 році в результаті більш ніж трирічного обговорення структури підготовки кадрів з вищою освітою в Росії в умовах глобалізації постіндустріального суспільства Державною Думою було прийнято два законопроекти: Федеральний закон № 232-ФЗ «Про внесення змін в окремі законодавчі акти Російської Федерації (у частині встановлення рівнів вищої професійної освіти)» і Федеральний закон № 309-ФЗ «Про внесення змін в окремі законодавчі акти Російської Федерації в частині зміни поняття і структури державного освітнього стандарту».

Федеральний закон № 232-ФЗ встановив у системі ВПО Росії два самостійних рівня освіти: перший рівень – бакалавріат (термін навчання 4 роки), другий рівень – магістратура (два роки) і підготовку за програмою спеціаліста (не менше 5 років безперервно). Згідно з Законом інші нормативні терміни освоєння основних освітніх програм вищої професійної освіти (бакалавріату, магістратури або програм підготовки спеціаліста) встановлюються Урядом РФ. При цьому підготовка магістра дозволена законом лише на базі бакалавріату. Закон забороняє також реалізацію освітніх програм другого рівня (магістратури та підготовки спеціаліста) у скорочені терміни. Виключено поняття неповної (незакінченої) вищої професійної освіти після закінчення студентом перших двох курсів ВНЗ. Затвердження переліку напрямів підготовки (спеціальностей) вищої професійної освіти, що підтверджується присвоєнням особі кваліфікації «спеціаліст», даним Законом віднесено до повноважень Уряду Російської Федерації [ 13].

Федеральним законом № 309-ФЗ було змінено підхід до структури і змісту державних освітніх стандартів, встановлено норми чинного законодавства в галузі освіти відповідно до Конституції РФ (ст.43, п.5), визначено поняття «федеральних державних освітніх стандартів» (ФДОС), припинено практику формування стандартів з урахуванням федерального, регіонального (національно-регіонального) компонентів і компонента вищого навчального закладу. Зазначимо, що нові підходи до структурування ФДОС не означають усунення від участі у процесах стандартизації інших суб'єктів управління вищою освітою, зокрема ВНЗ і студентів.

Згідно із Федеральним законом у ФДОС визначено вимоги до структурування основної освітньої програми (ООП), до визначення співвідношення обов'язкової складової і частини, сформованої учасниками освітнього процесу; виписано умови реалізації основних освітніх програм (кадрові, фінансові, матеріально-технічні тощо); регламентовано очікувані результати освоєння основних освітніх програм.

Основна освітня програма (до такого типу віднесено програми бакалавріату, магістратури, а також підготовки спеціаліста) розробляється і затверджується вищим навчальним закладом самостійно з урахуванням вимог ринку праці на основі федерального державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, із врахуванням орієнтовних освітніх програм Міністерства освіти і науки Російської Федерації [10]. Освітні програми поділяються на загальноосвітні (основні й додаткові), професійні (основні й додаткові), а також орієнтовні основні освітні програми, які мають характер рекомендацій [13].

У програмі визначено вимоги до рівня підготовки вступника; подано характеристику професійної діяльності випускника ООП, компетенції випускника за результатами опанування програмою, а також нормативно-методичне забезпечення системи оцінки якості освоєння програми студентами (зазначимо тут передусім фонди оціночних засобів для проведення поточного контролю успішності та моніторингової атестації). Компонентом основної освітньої програми є документи, що регламентують зміст і організацію освітнього процесу, а саме: календарний навчальний графік, навчальний план, робочі програми навчальних курсів, предметів, дисциплін, програми практик і організації науково-дослідної роботи студентів.

З 1 вересня 2011 року російські вищі навчальні заклади перейшли до практичної реалізації Федерального державного освітнього стандарту вищої професійної освіти третього покоління (ФДОС ВПО 3) [12], який за своїм призначенням є комплексною федеральною нормою якості вищої освіти за напрямками підготовки і рівнями бакалавра, магістра, спеціаліста [12].



Цей нормативний документ було розроблено відповідно до вимог Болонського процесу та на засадах компетентнісного підходу, з урахуванням особливостей вищої системи освіти Російської Федерації, а також з метою спрощення процесу інтеграції російської вищої школи до європейського освітнього простору. Стандарти третього покоління покликані мінімізувати можливість їх суперечливих інтерпретацій в суб'єктах Російської Федерації і вищих навчальних закладах. Очевидною є їхня спрямованість на створення і реалізацію конкурентоспроможних освітніх програм, стимулювання творчого підходу до їх проектування, забезпечення гнучкості освітнього процесу.

Виділимо особливості формування нового державного стандарту вищої професійної освіти РФ: цільова спрямованість кожного рівня вищої професійної освіти та кожного напрямку підготовки; розширення академічних свобод вищих навчальних закладів в частині розробки основних освітніх програм; встановлення нової форми обчислення трудомісткості навчальних занять у вигляді залікових одиниць замість часових еквівалентів, які представлено у гуманітарному, соціальному, економічному, математичному, природничо-науковому, професійному циклах дисциплін базової і варіативної складових.

Результати опанування основними освітніми програмами визначено у компетенціях: загальних (універсальних) і професійних (предметно-спеціалізованих), до яких відносять загальнонаукові, інструментальні, соціально-особистісні, загальнокультурні, професійні [5].

Для прикладу розглянемо ФДОС ВПО за напрямком підготовки "Філологія" для освітньо-кваліфікаційного рівня магістра [10]. Федеральний державний освітній стандарт вищої професійної освіти містить два цикли дисциплін (загальнонаукові та професійні), які структуровано у два розділи: практика та науково-дослідна робота; підсумкова державна атестація. Нормативний термін опанування основною освітньою програмою магістра філології становить 2 роки або 120 залікових одиниць (кредитів).

Кожен цикл дисциплін складається з двох частин обов'язкової (або базової) та варіативної або профільної. Варіативна частина визначається ВНЗ і спрямована на поглиблення знань, вмінь та навичок, необхідних фахівцю для подальшої успішної професійної діяльності або навчання в аспірантурі. Базова частина першого навчального циклу передбачає вивчення обов'язкових дисциплін, однією з яких є «Філологія в системі сучасного гуманітарного знання» трудомісткістю від 2 до 4 залікових одиниць. Дисципліни варіативної частини першого гуманітарного навчального циклу оцінюються у 10-12 залікових одиниць та визначаються вищими навчальними закладами згідно із програмою спеціалізованої

підготовки магістрів філології, враховуючи наукові традиції вишу, наукові школи, рекомендації навчально-методичних об'єднань ВНЗ і роботодавців.

В результаті опанування дисциплін загальнонаукового циклу студент повинен *знати*, розуміти та глибоко осмислювати: філософські концепції в галузі філології, місце гуманітарних наук та роль філології в розробці наукового світогляду; сучасні наукові парадигми в галузі філології та динаміку їх розвитку; систему методологічних принципів та методологічних прийомів філологічного дослідження; вміння удосконалювати та розвивати свій інтелектуальний рівень на основі поглиблених знань з обраної студентом галузі філології, адаптуватися до зміни профілю діяльності; використовувати фундаментальні знання з філології у сфері професійної діяльності; володіти основами методології наукового пізнання, методами та прийомами мовленнєвого впливу в різних сферах комунікації.

Базова частина навчального циклу основної магістерської освітньої програми передбачає опанування студентом низки компетенцій, що визначають сформовану здатність вчитися протягом життя. З-поміж основних виділимо такі вміння: удосконалювати та розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень; самостійно опановувати нові методи ведення дослідження, змінювати науковий та науково-виробничий профіль своєї діяльності; самостійно набувати за допомогою інформаційних технологій та використовувати в практичній діяльності нові знання та навички, у тому числі й у нових галузях знань, які не є безпосередньо пов'язаними з основною сферою діяльності магістра філології. Випускник магістратури має бути здатним продукувати креативні ідеї, адаптуватися до нових ситуацій, переоцінювати вже набутий досвід, аналізувати власні можливості [10].

Базова частина професійного навчального циклу передбачає опанування студентами знаннями сучасних інформаційних технологій; вмінням самостійно користуватися ними для розв'язання науково-дослідницьких та виробничо-технологічних завдань, пов'язаних з професійною діяльністю. Базова частина професійного циклу має на меті навчити студентів володіти комунікативними стратегіями та тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами та прийомами, прийнятими в різних сферах комунікації; адекватно користуватися ними під час рішення професійних завдань.

Для розуміння особливостей формування змістовних модулів дисциплін професійної підготовки заакцентуємо на спеціальних вміннях магістра філології. Випускник магістратури знає основні закономірності функціонування фольклору та літератури в синхронічному та діяхронічному аспектах; має володіти навичками ведення самостійного

дослідження мовної системи, усної та писемної комунікації з викладенням аргументованих висновків; кваліфікованого синхронного або послідовного супроводу міжнародних форумів та переговорів; кваліфікованого аналізу, коментування, реферування та узагальнення результатів наукових досліджень з широкої філологічної проблематики, підготовки та редагування наукових публікацій.

Магістр філології вміє створювати, редагувати реферувати та систематизувати тексти всіх типів офіційно-ділового та публіцистичного стилю; здатний трансформувати тексти різних типів (змінювати стиль, жанр, цільову приналежність тексту); планувати публічну промову та виступати публічно; брати участь у розробці наукових, соціальних, педагогічних, творчих, рекламних, видавничих та інших проектів; проводити заняття та позакласну роботу з мови та літератури у закладах освіти; готувати навчально-методичні матеріали з окремих філологічних дисциплін; розробляти прогностичні сценарії та моделі розвитку комунікативних та соціокультурних ситуацій; організовувати і проводити заняття, практики, семінари, наукові дискусії та конференції; керувати науково-дослідницькими та виробничими роботами під час рішення конкретних завдань, пов'язаних з профілем магістерської програми [10].

Федеральний державний освітній стандарт окреслює вимоги щодо практичної підготовки магістрів філології, складовими якої є практика і наукова-дослідницька робота. Визначені стандартом види практик (науково-дослідницька, педагогічна, прикладна, проектна, організаційно-управлінська тощо – відповідно до основної освітньої програми вищого навчального закладу) спрямовані на розвиток у магістрів-філологів вмінь практично застосовувати набуті теоретичні знання, самостійно створювати наукові та критико-публіцистичні тексти, працювати з нормативними документами та іншою інформацією. Програмою науково-дослідницької практики передбачено збір і обробку матеріалу для підготовки магістерської кваліфікаційної роботи [10].

Федеральним державним освітнім стандартом чітко окреслені вимоги до умов реалізації програм підготовки магістрів філології, основними з яких є вимоги щодо кадрового забезпечення навчального процесу. У магістратурах науково-дослідницького типу кількість докторів і кандидатів наук повинна складати 70% від загальної кількості викладацького складу. Виключне право керувати магістерською програмою має професор або доктор наук, причому, один професор або доктор наук може керувати не більш ніж двома профілями основної освітньої програми підготовки магістра філології.

Випускники магістратури проходять державну підсумкову атестацію (26 залікових кредитів), якою передбачено захист випускної

кваліфікаційної роботи та складання державного екзамену згідно з рішенням вченої ради ВНЗ. Магістерська робота являє собою самостійну та логічно завершену наукову роботу, виконану в одній з таких форм: *магістерська дисертація* (самостійне логічно завершене дослідження, спрямоване на вирішення певного наукового або науково-практичного завдання); *проект* (для вирішення прикладних або практико-орієнтованих завдань професійної галузі); *портфоліо*; *презентація* за результатами проектної діяльності магістранта.

За новими стандартами науково-дослідницька робота магістра повинна розглядатися, обговорюватися та оцінюватися не тільки керівником, а й роботодавцями або представниками організацій, де вона виконувалася. Саме ці суб'єкти реалізації федеральних стандартів надають зовнішню оцінку рівня набутих магістром філології знань, вмінь та сформованих компетенцій, а також компетенцій, які пов'язані з формуванням професійного світогляду та певного рівня професійної культури. Процедура захисту підсумкової кваліфікаційної роботи має на меті продемонструвати рівень сформованості професійної компетентності випускника магістратури, зокрема його здатність застосувати сформовані під час навчання компетенції на практиці в умовах ринкової конкуренції.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Стандартизація вищої професійної освіти в Росії спрямована на формування системи освіти в нових умовах на основі децентралізації та регіоналізації, академічних свобод та автономності навчальних закладів, плюралізму в освіті, пріоритеті особистісних орієнтацій, збереженні єдиного освітнього та культурного простору. Федеральні державні освітні стандарти вищої професійної освіти нового покоління є багатофункціональним нормативним документом, який визначає систему показників у вигляді компетенцій для різних рівнів вищої освіти і дає змогу визначити ступінь відповідності професійній діяльності випускника вимогам ринку праці. Наші подальші розвідки будуть спрямовані у площину порівняльних студій щодо формування стандартів вищої освіти України і Росії.

### *Література*

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : Метод. пособие. / Байденко В. И. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Дохикян Л. С. Сравнительный анализ высшего образования в России и США : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Дохикян Лилит Саркисовна. – Рязань, 2006. – 20 с.
3. Есева Н. Д. Государственный образовательный стандарт как условие и механизм обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов в вузе :

автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Есева Наталья Дмитриевна. – Ставрополь, 2005. – 22 с.

4. Загвоздкин В. К. Опыт применения стандартов в Швеции / В. К. Загвоздкин // Оценка качества образования. – 2009. - № 3. – С. 74 – 79.

5. Ковтун Е. Н., Родионова С. В. Филологическая магистратура в России: вчера и завтра [Электронный ресурс] / Е. Н. Ковтун, С. В. Родионова. – Режим доступа : [http://www.slavcenteur.ru/Proba/Kovtun/kovtun\\_magistratura.pdf](http://www.slavcenteur.ru/Proba/Kovtun/kovtun_magistratura.pdf)

6. Кузьменко Н. В. Сравнительный анализ стандартизации высшего образования в России и Германии на рубеже XX – XXI веков. Текст.: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Кузьменко Наталья Васильевна. – Ставрополь, 2009. – 199 с.

7. Максимов Н. И. Каким будет Федеральный государственный образовательный стандарт для высшей школы [Электронный ресурс] / Н. И. Максимов. – Режим доступа: [http://www.akvobr.ru/fgos\\_dla\\_vysshei\\_shkoly.html](http://www.akvobr.ru/fgos_dla_vysshei_shkoly.html)

8. Марчук А. В. Розвиток вищої освіти у Російській Федерації в контексті європейських інтеграційних процесів : монографія / Алла Марчук ; за ред. С. О. Сисоевої. – Львів : Українська академія друкарства, 2012. – 328 с.

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008г. № 71 «Об утверждении типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» [Электронный ресурс] : - Грант – информационно-правовой портал. - Режим доступа : <http://base.garant.ru/192772/>

10. Приказ Минобрнауки РФ от 14.01.2010 № 24 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (Квалификация (степень) «Магистр»)». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/668002>

11. Разумова Е. В. Стандартизация образования в России и зарубежом (80- е гг. XX – начало XXI вв.) : Сравнительный анализ : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Разумова Елена Викторовна. - Ульяновск, 2009. – 24 с.

12. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-нормативная база проектирования и реализации : Учебно-информационное издание. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 100 с.

13. Федеральный закон № 309 – ФЗ от 01. 12. 2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru/doc/fgos/>

14. Федеральный закон № 125 – ФЗ от 22. 08. 1996 г. «О высшем и послевузовском профессиональном образовании (с изменениями)». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/135916/2/>

**Сгадова В.**

*кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології  
Державного вищого навчального закладу «Київський національний  
економічний університет імені Вадима Гетьмана»*

УДК 378.147

**ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС**

*У статті розкрито сутність понять «творчість» та «творча індивідуальність», висвітлено види, форми, етапи творчої діяльності та рівні творчої індивідуальності педагога.*

*Ключові слова: творчість, творча індивідуальність, види, форми, етапи творчої діяльності, рівні творчої індивідуальності педагога.*

**Сгадова В.**

*кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ГВУЗ «Киевский национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана»*

**ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

*В статье раскрыто сущность понятий «творчество», «творческая индивидуальность», освещены виды, формы, этапы творческой деятельности и уровни творческой индивидуальности педагога.*

*Ключевые слова: творчество, творческая индивидуальность, виды, формы, этапы творческой деятельности, уровни творческой индивидуальности педагога*

**Sgadova V.**

*Ph. Degree in Pedagogy, Professor of pedagogy and psychology department,  
Kyiv National Economic University*

**LECTURER'S PROFESSIONAL ACTIVITY AS A CREATIVE PROCESS**

*The essence of notions such as “creativity” and “creative individuality” is disclosed and analyzed. Forms, types, stages of creative activity and levels of pedagogue’s creative individuality are highlighted.*

*Key words: creativity, creative individuality, forms, types, stages of creative activity and levels of pedagogue’s creative individuality*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Специфіка сучасного етапу розвитку суспільства визначається необхідністю набуття кожною людиною соціально-економічного і професійного досвіду. Це стосується всіх сторін суспільного і культурного життя, оскільки в усіх сферах відбувається болючий процес руйнування стереотипів традиційних

форм професіоналізації. Освіченість, інтелект, професійна компетентність, творчий потенціал нині стають провідною продуктивною силою, визначальною передумовою прогресу цивілізації.

Істотна роль у формуванні такої особистості належить вищій освіті, яка стає фаховою і духовною потребою громадян, обов'язковим етапом у розвитку людини. Саме випускники вищих навчальних закладів мають визначати в недалекому майбутньому науково-технічний, економічний та соціально-культурний рівень нашої країни, її інтелектуальний потенціал.

Впровадження в економіку ринкових принципів істотно вплинуло на виконання вищою школою її ролі в підготовці кадрів потрібної кваліфікації, на процеси планування їх підготовки і розподілу, фінансово-економічне забезпечення вищих навчальних закладів. Сучасне суспільство вимагає від особистості ініціативи, відповідальності й творчості, значного інтелектуального і наукового потенціалу, відчуття нового, а також швидкого адаптування до реалій сьогодення.

Визначальним в оновленні вищої освіти є завдання підготовки нової генерації викладачів вищої школи. Саме їхня професійна і психолого-педагогічна компетентність як вихователів виступає важливим чинником ефективної організації навчально-виховного процесу у вищій школі, особистісної і професійної реалізації і самореалізації студента в освітній діяльності.

Тому актуальною є розробка педагогічних систем, спрямованих на пошук принципово нових підходів до підготовки майбутнього викладача в процесі його навчання у вищому закладі освіти. Суть таких перетворень полягає в тому, щоб у процесі професійної підготовки студент зміг набути: стійкої системи знань, що розкриває суть, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності та механізми запровадження інноваційних процесів у систему освіти; вміння цілеспрямовано генерувати нестандартні ідеї; вміння проектувати цілісну освітню програму, що враховує індивідуально-психологічні особливості дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; знань і вмінь запроваджувати нові педагогічні технології в навчальний процес та ефективно здійснювати керівництво ним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У сучасній науковій літературі існує кілька підходів до вивчення проблем творчості. Обґрунтуванню її суті присвячені дослідження представників різних наук: у філософії – В.С. Біблера, Б.І. Кедрова, М.Т. Ярошевського; у психології – О.В. Брушлінського, Л.С. Виготського, О.М. Матюшкіна, К.К. Платонова, Я.О. Пономарьова; у педагогіці – В.І. Андрєєва, В.І. Загвязинського, І.Я. Зазюна, В.О. Кан-Калика,

В.В. Краєвського, Н.В. Кузьміної, Г.М. Сагач. Вчені-філософи підходять до проблеми творчості з визнання того факту, що творчість виникає і розвивається в процесі взаємодії суб'єкта і об'єкта, внаслідок чого створюється якісно нове, що характеризується неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. Я.О. Пономарьов вважає, що творчість – це атрибут людської діяльності.

Вивчення наукових джерел свідчить, що в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах у них має бути сформована особлива педагогічна свідомість, яка, з одного боку, давала б їм змогу виявляти творчу активність як суб'єктів пізнання, моделювання, спілкування (І.А. Зязюн, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна), особистісно професійного самопізнання, самопроекування, саморегулювання і саморозвитку (Т.В. Осадча, О.М. Пехота), а з іншого – як менеджера навчально-пізнавального процесу (В.І. Бондар, В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков). Така ситуація зумовлює потребу спеціально готувати студентів до інноваційного педагогічного менеджменту як сукупності принципів, методів і засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає в розкритті сутності понять «творчість» та «творча індивідуальність» педагога та характеристиці видів, форм, етапів його творчої діяльності

**Виклад основного матеріалу у дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У психології творчість розглядається як продукт мислительної діяльності людини. На думку Л.С. Виготського, результатом репродуктивного мислення є відтворення існуючих знань, а результатом продуктивного мислення – відкриття чогось нового [3].

Педагогічна творчість – це активна професійна діяльність педагога, спрямована на пошук ефективних форм і методів навчання учнів (студентів), розвиток їхніх творчих можливостей, а також умова становлення педагога, його самопізнання і самореалізації як особистості. Водночас педагогічну творчість розглядають як процес розв'язання вчителем різноманітних навчально-виховних завдань у ситуаціях, що постійно змінюються. До речі, у багатьох стандартних педагогічних завданнях, які розв'язуються за зразком, також є елементи творчості, зокрема у визначенні характеру завдання, аналізі й оцінці новизни ситуації. Розв'язання проблемних педагогічних завдань вимагає від педагога вже цілеспрямованого творчого пошуку. Отже, його творчість – усвідомлена педагогічна діяльність, яка характеризується його активністю, самостійністю, творчим ставленням до своєї справи. Сьогодні творчість учителя та викладача не зводиться лише до запровадження педагогічних



інновацій, а розглядається як їх активна участь у педагогічному експериментуванні, результатом якого є збагачення змісту, форм і методів навчання і виховання учнів (студентів). Тобто дедалі виразнішою стає тенденція поєднання педагогом функцій фахівця і вченого. Саме про цей факт у свій час писав В.О. Сухомлинський, наголошуючи на необхідності виведення кожного вчителя на шлях дослідження, адже стає майстром педагогічної праці скоріше той, хто відчуває в собі дослідника.

Щодо навчального процесу вчені виокремлюють такі форми творчої діяльності педагога:

1) використання відомих засобів у нових поєднаннях до педагогічних ситуацій, що виникають у навчальному процесі;

2) розробка нових засобів стосовно відомих.

Розкриваючи суть творчості, В.І. Андрєєв вказує на такі її ознаки:

а) наявність суперечності, проблемної ситуації чи творчого завдання;

б) соціальна й особистісна значущість і прогресивність;

в) наявність об'єктивних (соціальних і матеріальних) передумов для творчості;

г) наявність суб'єктивних (особистісних) якостей – знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей особистості;

д) новизна й оригінальність процесу або результату [2].

Створюючи і перетворюючи умови існування, людина паралельно створює і перетворює себе, тобто здійснює творчий саморозвиток. Отже, одна з ознак творчості – розвиток і саморозвиток особистості людини, причому основним механізмом як розвитку, так і саморозвитку є, на думку В.І. Андрєєва, розв'язання суперечностей, творчих завдань, для яких необхідні об'єктивні й суб'єктивні особистісні умови. Результат цієї діяльності має новизну й оригінальність, особистісну і соціальну значущість, а також прогресивність [2].

Загальні й специфічні особливості професійної творчої діяльності вчителя досліджуються в працях Ю.П. Азарова, Ф.М. Гоноболіна, В.І. Загвязинського, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кузьміної, І.П. Раченка, В.О. Сластьоніна, Г.С. Сухобської та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виділити два важливих підходи в розкритті суті професійної творчості вчителя. Перший з них характеризується тим, що професійна творчість учителя розглядається як діяльність, спрямована на оволодіння передовим досвідом і вдосконалення на його основі своєї професійної діяльності (І.П. Раченко, М.М. Скаткін). Найхарактернішим для цього напряму є визначення І.П. Раченка, який розглядає творчість як активний процес праці педагога, спрямований на пошук раціональних шляхів навчально-виховної роботи, ефективно розв'язання педагогічних проблем.

Другий підхід – це розгляд творчості вчителя як діяльності, пов'язаної з творчим розв'язанням проблем, що постійно виникають у педагогічному процесі (В.О. Кан-Калик, В.О. Сластьонін). Розвиваючи цю позицію, В.О. Кан-Калик визначає творчість учителя як діяльність, спрямовану на постійне розв'язання безлічі навчально-виховних завдань у змінюваних умовах. У процесі цієї діяльності педагог розробляє і реалізує в спілкуванні з дітьми оптимальні, не стандартизовані педагогічні рішення. Цей підхід, на нашу думку, найповніше характеризує суть педагогічної творчості, оскільки творчий характер має не тільки акт розробки ідеї розв'язання проблеми, а й сам процес її втілення на практиці. Це дає змогу розглядати творчість і в аспекті створення нових форм, методів, засобів, технологій навчання, і як необхідну складову професійної діяльності кожного вчителя [5].

Викладене вище дає можливість визначити професійну творчість учителя чи викладача як усвідомлену, особистісно і професійно значущу діяльність, спрямовану на продуктивне розв'язання професійних завдань.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення етапів професійної творчої діяльності, які відображають її функціональну структуру.

Так, В.О. Кан-Калик і М.Д. Нікандров, конкретизуючи структуру творчої діяльності вчителя, визначають таку її послідовність:

- 1) виникнення педагогічного задуму, спрямованого на розв'язання педагогічної проблеми;
- 2) розробка задуму;
- 3) втілення педагогічного задуму в діяльність, у спілкуванні з людьми;
- 4) аналіз і оцінка результатів творчості [5].

Водночас у наведеній послідовності бракує такого важливого етапу як усвідомлення проблеми, пов'язаного з умінням учителя бачити суперечності.

Найповніше етапи творчого процесу виклав В.О. Сластьонін. Він вважає, що в основі творчої природи педагогічної діяльності лежить грамотне рішення вчителя, яке за своєю організацією відповідає правилам евристики, котрими керуються дослідники: аналіз педагогічної ситуації (діагноз) – проектування результату відповідно до вихідних даних (прогноз) – аналіз засобів для перевірки гіпотези і досягнення результату – оцінка й інтерпретація здобутих даних – формування нових завдань.

Узагальнюючи змістові характеристики етапів, запропонованих В.О. Кан-Каликом, Я.О. Пономарьовим (усвідомлення проблеми, її розв'язання, перевірка рішення) та В.О. Сластьоніним, ми пропонуємо такі етапи професійної творчої діяльності викладача:

- 1) усвідомлення педагогічної проблеми;

- 2) пошук шляхів (ідей) розв'язання педагогічної проблеми;
- 3) висунення гіпотези;
- 4) втілення педагогічного задуму в діяльність;
- 5) перевірка й оцінювання результату.

Значне місце в психолого-педагогічній літературі відведено характеристиці структури професійної творчої діяльності вчителя. Н.В. Кузьміна, характеризуючи творчість у діяльності вчителя, пропонує дворівневу структуру, виокремлюючи винахідництво і педагогічне дослідження. Педагогічне винахідництво, на її думку, має місце у процесі добору й систематизації змісту інформації, організації навчання, у способах розв'язання педагогічних завдань, розробки різних засобів навчання.

Змістом педагогічного винаходу є перевірка ефективності різних аспектів педагогічного процесу відповідно до мети діяльності певного освітнього закладу.

В.О. Кан-Калик і М.Д. Нікандров розрізняють такі рівні творчої діяльності вчителя: елементарної взаємодії з класом, коли вчитель, використовуючи досвід колег, коригує свої дії, свою «методику» за її наслідками; оптимізації діяльності на уроці, доцільне поєднання вже відомих педагогові змісту, методів і форм навчання; евристичний рівень – учитель використовує творчі можливості спілкування з учнями; самостійний рівень, що передбачає внесення педагогом своїх ідей у відомі методи й прийоми.

Ми підтримуємо класифікацію рівнів творчої діяльності вчителя, запропоновану В.І. Загвязинським, як таку, що повніше відображає структуру і зміст творчої діяльності вчителя, а також сучасні вимоги до його професійної діяльності: активне включення в інноваційні процеси закладу освіти щодо створення і запровадження нових навчальних технологій, авторських систем; здатність учителя до теоретико-методологічного осмислення педагогічних проблем [4].

У психолого-педагогічних публікаціях досить часто зустрічається поняття «творча індивідуальність» педагога. Під терміном «індивідуальність» розуміють, з одного боку, особливе й одиничне, а з іншого – цілісну якість особистості, що робить її самобутньою, унікальною і відображає певний рівень розвитку людини.

Творчу індивідуальність пов'язують з творчою активністю, значною результативністю продуктів її творчості. Про творчу індивідуальність педагога говорять тоді, коли він виступає як самостійний суб'єкт діяльності, а його дії і їх результат виходять за межі традиційного.

Характерними ознаками творчої індивідуальності є інтерес до педагогічної діяльності, спілкування з іншими людьми; здатність відчувати

натхнення у взаємодії зі своїми вихованцями; широке коло захоплень; відповідні інтелектуальні якості; гнучкість розуму, метафоричність, оригінальність, образність, несподівана асоціативність, високий рівень емпатії; професійна інтуїція; воля і цілеспрямованість; значущість педагога для студента, опора на досвід і його цінності.

Б.Г. Ананьев розглядає індивідуальність педагога на трьох рівнях: індивідуальному (загальний стан здоров'я, темперамент, особливості пізнавальних процесів, емоційно-вольові особливості, здібності), особистісному (професійно-педагогічна спрямованість, система професійно-значущих відносин, якості особистості) і суб'єктивному (система локальних та ситуативних Я-образів, професійна Я-концепція, готовність до особистісно-професійного саморозвитку) [1].

Отже, індивідуальність і професіоналізм – дві рівноцінні характеристики особистості педагога, однаково важливі для його успішної творчої діяльності.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Нові завдання вищої школи актуалізували низку проблем, пов'язаних з підготовкою викладача, якому відводиться провідна роль у реформуванні вищої освіти. Визначення особливостей його професійної діяльності, розвиток його особистісних якостей, формування готовності до самовдосконалення є важливим напрямом реформування педагогічної освіти. Умови сьогодення потребують від вищих навчальних закладів формування у студентів не лише професійних знань і вмінь, але й навчання їх творчості, оволодіння дослідницьким методом. Участь студентів-майбутніх викладачів у науково-дослідній роботі надає їм можливість реалізувати свій творчий потенціал, забезпечити набуття первинного досвіду дослідницької діяльності та розвиток творчих здібностей та якостей особистості.

Перспективу подальшого дослідження даної проблеми вбачаємо в розробці структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього викладача до творчої діяльності та визначенню умов її ефективної реалізації.

### *Література*

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб: Питер, 2001. – 263с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1989.
3. Выготский Лев Семенович. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - Издательство «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2005. – 208 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный, 1986.

*Смульська А.*

*старший викладач кафедри державно-правових дисциплін юридичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*

**УДК 378.015.3 : 159.922**

### **ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВЦІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

*У статті акмеологічна культура майбутніх правознавців розглядається як здатність особистості розкривати і реалізовувати власний потенціал у правовій діяльності. Суть акмеологічної культури особистості розкривається через самотрансценденцію, відповідальність за самоздійснення, готовність до саморозвитку.*

**Ключові слова:** *культура, акмеологія, правознавці, класичний університет, професійна підготовка.*

*Смульская А.*

*старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин юридического факультета Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина*

### **ФОРМИРОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПРАВОВЕДОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*В статье акмеологическая культура будущих правоведов рассматривается как способность личности раскрывать и реализовывать собственный потенциал в правовой деятельности. Сущность акмеологической культуры личности раскрывается через самотрансценденцию, ответственность за самоосуществление, готовность к саморазвитию.*

**Ключевые слова:** *культура, акмеология, правоведы, классический университет, профессиональная подготовка.*

*Smulska A.*

*senior lecturer of the State and Legal Subjects Department, School of Law, V.N. Karazin Kharkiv National University*

### **ON THE PROBLEM OF DEVELOPING ACMEOLOGICAL CULTURE BY JURISTS-TO-BE STUDYING IN A CLASSICAL UNIVERSITY**

*In the article acme culture of future lawyers is studied as ability of personality to reveal and fulfill their potential in legal activity. The essence of acme culture of personality is disclosed by self-transitive relation, responsibility for self-fulfillment, willingness to self-development.*

**Key words:** *culture, acme, lawyers, state university, professional training.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Успіх демократичних процесів в Україні сьогодні залежить від того, настільки кожна людина вміє розв'язувати проблеми, що виникають з позиції правознавчої культури, виявляти культуру професійної поведінки, розвивати власні професійні здібності. На жаль, у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема й правознавців, переважають фахові знання. Знання є важливим чинником людського процесу, але не єдиним. Реальну конкуренцію їм складають мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний аспекти розвитку особистості, які визначають орієнтацію людини на розкриття і реалізацію внутрішнього потенціалу в різних видах професійної діяльності.

Майбутній правознавець в умовах модернізації освіти має розглядатися як суб'єкт професійної взаємодії, носій ініціативи, здатний до самопізнання і саморозвитку. Перш ніж допомагати, підтримувати іншу людину, надавати їй правову консультацію, правознавцеві самому потрібно бути впевненим у правильності прийнятих рішень, виборі оптимальних засобів переконання людини, мати чітку точку зору щодо мотивації досягнення успіху, отримання знань про природу самості, оволодіння вміннями самореалізації в різних видах професійної діяльності, коригування розвитку власних думок і спрямування їх на досягнення акме-вершини. Таким чином, виникає необхідність говорити про акмеологічну культуру правознавця як таку його властивість, що відбиває прагнення себе зберігати, змінювати і вдосконалювати правову культуру впродовж життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Останнім часом з'явилися праці, присвячені дослідженню питань акмеологічної культури керівника, мотивації його досягнень як управлінця, психолого-акмеологічного забезпечення управлінської діяльності державних службовців [1]. Акмеологічна культура особистості розглядається невід'ємним складником процесу підготовки майбутніх учителів і вдосконалення професійної діяльності викладачів [3]. На жаль, у підготовці правознавців класичного університету ще недостатньо реалізуються ідеї акмеології, педагогічної акмеології, з позиції яких змінюється уява про роль правознавців у сучасному суспільстві, значущість їх самовдосконалення у правовій діяльності.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті акмеологічну культуру майбутніх правознавців розглядаємо як особистісно-професійна якісна характеристика особистості, яка прагне до саморозвитку упродовж усього життя. Для даного дослідження важливим є те, що

акмеологічна культура забезпечує успіх самореалізації правознавця у професійній діяльності. Уперше робимо спробу розкрити потенційні можливості майбутніх юристів з позиції формування акмеологічної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У психолого-педагогічних, акмеологічних дослідженнях частіше використовуються терміни «аутопсихологічна культура», «рефлексивна культура», «когнітивна культура», «інформаційна культура», «педагогічна культура», «культура спілкування». Акмеологія, яка інтегрувала і переосмислила результати досліджень в інших галузях гуманітарної науки, показала, що поняття «саморозвиток», «самоактуалізація», «самовдосконалення», «самореалізація», «само-здійснення» пов'язані з поняттями «акме» і «культура». Акме як результат і водночас як процес саморозвитку людини виражається у його культурі. Культура, зі свого боку, є інтегральним показником саморозвитку і особистісною якістю, яка забезпечує ефективність розвитку процесів самості.

З позиції акмеологічного підходу людина розглядається як суб'єкт діяльності й спілкування, а культура – як: спосіб реалізації творчих сил і здібностей людини у конкретній діяльності, що відбиває її ступінь влади над зовнішньою і над власною психічною і фізичною природою; властивість особистості, яка виявляється у здібностях до самоконтролю, творчої реалізації своєї діяльності, думок, почуттів; внутрішня позиція щодо створення таких продуктів діяльності, що стануть надбанням людської культури; механізм самоздійснення людини, знаходження нею сенсу життя; ступінь досконалості особистісно-професійних якостей особистості; готовність особистості до самозмін, які прискорюють досягнення нових вершин; система цінностей та ідей саморозвитку людини, яка детермінує його діяльність і право на найбільш повну самореалізацію в особистісно-професійному аспекті життєдіяльності.

Акмеолог О. Селєзньова [1] пропонує розглядати становлення акмеологічної культури особистості як послідовне формування акмеологічної грамотності, акмеологічної компетентності, власне акмеологічної культури як одного з механізмів досягнення акме та самоздійснення.

Наукове становлення акмеологічної культури майбутніх правознавців спирається на такі теоретичні положення: акмеологічна культура не лише обумовлює ефективність саморозвитку як фактора досягнення акме і самоставленням, але й сама є результатом саморозвитку особистості; культура особистості з позиції акмеологічного підходу є інтегральною її характеристикою, що реалізується в різних формах; розвиток акмеологічної культури є потенційно варіативним, але

спрямованість його єдина – досягнення акме; здатність до самоствавлення характеризує кожну людину, піки її розвитку можуть приходиться на будь-які періоди життя людини і тому становлення акмеологічної культури не обмежується певним часом; особливості розвитку акмеологічної культури обумовлені особистісними характеристиками і життєвим досвідом людини; важливими ознаками акмеологічної культури є невизначеність моменту зародження її, впливу різних факторів та умов на її сформованість та неадекватність зовнішнього опису результатів, що необхідно враховувати у дослідженні; акмеологічна культура є саморегульовальним системним утворенням, містить структурно-функціональні складники, володіє інтегративними властивостями цілого.

Суть (як внутрішній зміст предмету, який виявляється у зовнішніх формах його існування) акмеологічної культури майбутніх правознавців складають здатність до самотрансценденції, відповідальність за самоздійснення, готовність до саморозвитку [2].

*Здібність до самотрансценденції* обумовлює вихід людини за межі самої себе, перехід за межі власного буття. Це розширює можливості саморозвитку особистості, а, отже, і руху до акме. Рухають самотрансценденцією ситуації, в які потрапляє людина.

*Відповідальність за самоздійснення* – це якість особистості, яка виявляється в здібності приймати правильні рішення, що ведуть до саморозвитку, бути наполегливою і добросовісною людиною, яка відповідає за результати діяльності, заподіяні вчинки. Така відповідальність виявляється у різних формах контролю за діяльністю суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил. Розрізняють зовнішні форми контролю, що забезпечують покладання на суб'єкта відповідальності за результати його діяльності (звітність, наказовість), і внутрішні форми саморегуляції діяльності (почуття відповідальності, почуття обов'язку). Відповідальність за самоздійснення виявляється сукупністю рис особистості, що характеризують її ставлення до саморозвитку, до самого себе як суб'єкта саморозвитку, а також відбивають особливості самореалізації особистості.

*Готовність до саморозвитку* – це цілісне виявлення активності особистості, подолання внутрішніх суперечностей і творчої самореалізації планів і програми самоздійснення. Стан готовності до саморозвитку можна віднести до інтелектуально-вольового стану, оскільки його провідними складниками є прагнення успішно вирішувати завдання саморозвитку, виявляти творчість і впевненість у своїх акмеологічних здібностях, що сприяють свідомому управлінню поведінкою, діяльністю і власним станом у процесі прийняття рішення. Ступінь готовності до саморозвитку виявляється в акмеологічних знаннях, уміннях, навичках, результатах



самовдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, відповідальності за результати розвитку.

Оскільки акмеологічна культура є новоутворенням майбутніх правознавців, то привертають увагу, виділені в науковій літературі [1-3], етапи формування новоутворень. Перший етап – виникнення новоутворень (властивостей) – пов'язаний з формуванням динамічного опорного ядра, що складається з психічних процесів, в яких вони виявляються, конкретної діяльності та ситуації, де вони розвиваються. На другому етапі новоутворення становляться більш вираженими і закріплюються в конкретній діяльності та поведінці, вдосконалюється опорне ядро, підвищується стійкість його елементів і динамічність у межах ситуацій професійної діяльності та спілкування. Це досягається за рахунок повторення психічних станів і виникнення типових стійких ситуацій. На наступному етапі сформоване новоутворення саме репродукує психічний стан, завдяки якому воно виникло, а також обумовлює появу інших психічних станів.

Акмеологічна культура у житті кожної людини, в тім числі й правознавця, відіграє інтегрувальну, координаційну, проектувальну, регулювальну функції.

У межах інтегрувальної функції акмеологічна культура гармонізує взаємодію різноманітних властивостей і характеристик на кожному рівні внутрішньої організації правознавця, сприяє розвитку самості як загального системоутворювального фактору, інтегрує якості правознавця як індивіда, особистості та суб'єкта, розвиваючи його індивідуальність. На рівні індивіда інтегрувальна функція акмеологічної культури виявляється в узгодженості темпераменту і задатків правознавця як передумови формування здібностей, зокрема й акмеологічних, розвитку його внутрішнього світу; на рівні особистості – забезпечує об'єднання в єдине системно-структурне утворення ціннісно-сміслової, мотиваційно-цільової та емоційно-вольової сфери особистості вчителя; на рівні суб'єкта – дозволяє правознавцеві максимально повно реалізувати свою суб'єктність у взаємодії з колегами, громадянами.

Таким чином, акмеологічна культура правознавця з внутрішнього боку є особистісним новоутворенням, що забезпечує прискорення акме-орієнтованого саморозвитку майбутніх правознавців, закріплення нових досягнень у навчально-виховному процесі, а із зовнішнього – система головних функцій, особистісних якостей і діяльнісних виявлень, сформованість яких є передумовою ефективного акме-орієнтованого саморозвитку.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Акмеологічна культура майбутніх правознавців є

феноменом, особистісно-професійною якістю особистості, суттєвими ознаками якої можна вважати здібність до самотрансценденції, відповідальність за самоздійснення, готовність до саморозвитку. Вона виконує функції інтегрування різних властивостей особистості правознавця на рівні внутрішньої організації, координування виявлення сутнісних сил захисниками прав і свобод громадян України, проектування їх життєвого шляху, регулювання взаємодії внутрішнього і зовнішнього аспектів правової діяльності.

### *Література*

1. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
2. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 256 с.
3. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

### *Сорокіна Є.*

*аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка*

**УДК 378.22 – 054**

## **ЕТНОПЕДАГОГІКА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті розглянуто значення етнопедагогіки у процесі підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності і досягнення ними високого рівня професійних якостей. Висвітлено проблему формування професіоналізму та національної свідомості майбутнього фахівця на засадах української етнопедагогіки.*

**Ключові слова:** *українська етнопедагогіка, професіоналізм, національне виховання, національна свідомість, майбутній учитель.*

### *Сорокіна Є.*

*аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка*

## **ЕТНОПЕДАГОГІКА В ПРОФЕСІОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕННІ БУДУЩОГО УЧИТЕЛЯ**

*В статье рассмотрено значение этнопедагогики в процессе подготовки будущих учителей к педагогической деятельности и достижению ими высокого уровня профессиональных качеств. Отражена проблема формирования профессионализма и национального сознания будущего специалиста на принципах украинской этнопедагогики.*

**Ключевые слова:** украинская этнопедагогика, профессионализм, национальное воспитание, национальное сознание, будущий учитель.

**Sorokina E.**

*postgraduate student of social and correction pedagogic department of the Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko*

### **ETHNOPEDAGOGIC IN PROFESSIONAL BECOMING OF FUTURE TEACHER**

*The value of ethnopedagogic is considered in the process of preparation of future teachers to pedagogical activity and achievement by them high level professional qualities is considered in the article. The problem of forming of professionalism and national consciousness of future specialist is reflected on principles of Ukrainian ethnopedagogic.*

**Keywords:** Ukrainian ethnopedagogic, professionalism, national education, national consciousness, future teacher.

Серед найбільш актуальних завдань розвитку освіти в Україні є підвищення рівня професіоналізму педагогів, формування національної спрямованості, питання історії розвитку української етнопедагогіки, її реалізації в навчально-виховному процесі закладів освіти.

Геніальний український філософ, поет, педагог Г.С. Сковорода сверджував: «Кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе». Використання етнопедагогічного досвіду українського народу має без перебільшення важливе значення у підготовці майбутніх фахівців, професіональних педагогів, адже він забезпечує можливість постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Етнопедагогічний досвід має особливе значення у розвитку особистості, оскільки від його впливу значною мірою залежить формування у майбутнього вчителя-професіонала повноти соціального світогляду, ціннісних орієнтацій, зокрема відродження національної культури [9].

Значення етнопедагогіки у навчально-виховному процесі в психолого-педагогічній літературі розглядали такі науковці як М. Г. Стельмахович, О. І. Вишневський, Л. М. Кравченко, О.С. Березюк, Л. М. Маєвська, Є. І. Сявавко, В.А Мосіяшенко та інші. Проблемі формування професіоналізму майбутнього вчителя в умовах педагогічного процесу також приділяється значна увага багатьма вченими та викладачами,

серед них: І.А.Зязюн, С.С.Вітвицька, Н.В.Гузій, Н.В.Кузьміна, І.П.Підласий, А.К.Маркова, Л.П.Пуховська, О.Я.Савченко та інші.

У своїх дослідженнях вони зосереджують увагу на необхідності використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь студента в процесі його професійної підготовки в умовах співробітництва, вироблення студентом на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення. Навчальний процес, побудований на принципах етнопедagogіки, спиятиме формуванню у майбутнього педагога національної свідомості, патріотизму, світогляду, глибокої поваги до споконвічних традицій свого народу, професійної відповідальності, стійкого інтересу та постійного прагнення до власного професійно-педагогічного вдосконалення [1].

Професіоналізм є основою, надійним фундаментом для справжнього фахівця і водночас метою та вищою ланкою педагогічної праці. Зокрема його можна трактувати як певний рівень майстерності, педагогічну творчість, ототожнювати з поняттям самоосвіта та самовиховання. Сутність професіоналізму розкривається як сукупність характеристик суб'єкта діяльності [7].

Поняття “професіоналізм учителя” — не пояснюється у довідково-енциклопедичній літературі. Тобто точного, конкретного визначення терміна “професіоналізм учителя” немає. Тому ми посилаємося на дослідження вищезазначених науковців щодо визначення такого поняття, як “професіоналізм учителя”. Зокрема, С.С.Вітвицька тлумачить професіоналізм як інтегровану якість, що передбачає високий рівень продуктивності праці і є результатом довготривалої педагогічної діяльності [4].

Професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності передбачати перебіг педагогічних процесів, їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників, — уважає І.П.Підласий. Тобто професіоналізм — це вміння мислити і діяти професійно [5].

Професіоналізм учителя слід розглядати як соціально-педагогічне явище і як персоналізований психолого-педагогічний феномен. Згідно з дослідженнями Н.В.Гузій, поняття “професіоналізм”, “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя” широко використовуються для позначення педагогічної праці високої якості і в цілому розуміються, по-перше, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає суспільним регулятивним механізмом праці вчителя, по-друге,

ідентифікується з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя, а по-третє, — з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов'язків на рівні покликання, місії [6].

Надійним помічником та супутником на шляху досягнення педагогічного професіоналізму є етнопедагогіка. Саме вона здатна пробуджувати, розвивати, удосконалювати якості педагога, що так необхідні для виховання та навчання майбутніх поколінь.

Термін «етнопедагогіка» запроваджено у педагогічну науку Г. Н. Волковим у 60-х роках ХХ ст. Якщо поняття «народна педагогіка» охоплює емпіричні педагогічні знання без належності до конкретної етнічної спільноти, то поняття «етнопедагогіка» пов'язане з конкретною етнічною належністю педагогічних традицій, також включає в себе знання, навички та досвід певного етносу у вихованні підростаючого покоління. Загальнолюдські аспекти й елементи етнопедагогіки, її норми ґрунтуються на властивих для нашого суспільства зв'язках між людьми, на обов'язкових для суспільного виробництва і самого життя відносинах. Етнопедагогіка досліджує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення явищ народного життя і визначає їх відповідність сучасним завданням виховання [10]. Завдання етнопедагогіки полягає в тому, щоб людина засвоїла широке коло правил і навиків співжиття у суспільстві, оволодівши перш за все духовними надбаннями рідного народу. Формування гармонійно розвиненої особи, цілісної особистості відбувається на основі засвоєння майбутнім педагогом історично надбаних рідним народом знань і етнічних норм у таких сферах духовності як народний світогляд, народна філософія, народна ідеологія, народна мораль, етика, народна естетика та інших сферах народної духовної культури. Провідними принципами етнопедагогіки є природовідповідність, культуровідповідність, єдність навчання і виховання, зв'язок навчання з працею, гуманізм, національне виховання та інше [9].

Розглянемо докладніше сутність національного виховання як необхідного компонента у професійному становленні майбутнього вчителя. Отже, національне виховання — це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь [2].

Національне виховання — це виховання студентів у дусі українського виховного ідеалу на багатовікових традиціях. Воно ґрунтується на засадах родинного виховання, ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють кращі зразки виховної мудрості народу. Основні положення національного виховання — гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, виховання у праці, самодіяльність студентів [13].

У навчально-виховній роботі майбутній педагог повинен враховувати, що національний характер і темперамент багатьох українців мають деякі нашарування, які історично не притаманні їм і виникли під впливом чужорідних факторів, політичних віянь і установок, ідеологічних догм, привнесених зовні. Такими нашаруваннями (тимчасовими в історії розвитку народу) у частини українців є: неповага до рідної мови, відчуття національної неповноцінності, недостатнє відчуття єдності людей своєї нації, соборності всіх українських земель, примиренність і довготерпимість до явищ, які порушують цілісність, згуртованість народу, принижують його духовні, культурні цінності [14].

Педагоги, куратори, батьки повинні брати до уваги соціальні і політичні фактори, які впливають на національний характер, можуть його як зміцнювати і поглиблювати, так і послаблювати та гальмувати. Історична місія батьків, педагогів, усієї громадськості — сприяти створенню таких суспільно-політичних умов і виробляти у студентів таку громадську позицію, які б не руйнували національний характер, а всіляко його підтримувати, зберігати і розвивати [11].

Кожен громадянин суверенної України, зокрема майбутній педагог, повинен мати свою національну свідомість і самосвідомість. Без духовного багатства, що несуть у собі ці поняття, неможливий повноцінний внутрішній світ майбутнього учителя. Національна свідомість формується всіма засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народними традиціями і звичаями тощо. Надійним фундаментом, на якому успішно формується національна свідомість українців, є історична пам'ять, безцінний досвід, що зберігає кожну сторінку життя, боротьби рідного народу за соціальні, політичні і національні права на всіх етапах його розвитку [14].

Необхідно зазначити, що відсутність національної свідомості нерідко спричиняє оманливе відчуття «меншовартості», «другорядності» рідної мови, культури, врешті решт самого себе, народжує комплекс національної і громадської неповноцінності. Це питання дуже яскраво виражене у праці нашого земляка Ф. Т. Моргуна «Куди йдеш Україно?». Перший розділ книги, що має назву «Дати відсіч нав'язуванню

українцям комплексу меншовартості», пронизаний щирим співчуттям та душевним болем за гірку правду сьогодення. Автор усім серцем вболіває за відтворення національної української ідеї і впровадження її в усі сфери життя наших співвітчизників, закликає до роздумів, як допомогти прагненню українців відкинути нав'язаний їм за простоту, щирість, доброту, гостинність і порядність різного роду провокаторами «комплекс меншовартості» [8].

Коли духовні цінності рідного народу забуваються, штучно звужуються (з різних причин – політичних, ідеологічних тощо), національна система виховання гальмується і занепадає. У суспільстві поширюється як соціальна хвороба, моральні «пустоцвіти», духовні безбатченки. При цьому в молоді, як правило, досить слабо формуються національні і загальнолюдські цінності, послаблюється відчуття своїх рідних, родоводу, рідного краю, батьківської землі, рідного народу, а відтак – і відчуття та розуміння інших людей, зокрема представників різних національностей, що призводять до міжнаціональних конфліктів, а то й до ворожнечі. Порятунком із таких ситуацій, обставин є організація широкої національно-просвітницької діяльності, повноцінного науково обгрунтованого національного виховання, яке формує в особистості найкращі людські чесноти та національну свідомість [13].

Національна свідомість складається навколо усвідомлення причетності людини до роду і соціальної групи, існуючих як факт існування певної культурної системи. Національне усвідомлення – це раціональне, інтелектуальне прагнення завбачати перспективи життя народу в системі його самозабезпечення. Тому поняття української перспективи адекватне національній свідомості народу [9].

У розвитку національної свідомості О. Вишневський виділяє три окремі етапи: перший – етап раннього етнічного самоусвідомлення. Він починається з раннього періоду життя в сім'ї, з маминої колискової, бабусиної казки, народних звичаїв та обрядів, народної пісні. У сім'ї та школі діти вчаться поважати ідеал свого народу, шанобливо ставитись до видатних українських історичних і культурних діячів. У ранньому віці дитина засвоює культуру рідного дому, сім'ї, предків рідного села, міста. Другий етап – етап національно-політичної свідомості. Він припадає переважно на підлітковий вік і передбачає усвідомлення себе як частки нації серед інших націй. На цьому етапі відновлюється історична пам'ять і формується почуття національної гідності. До факторів відродження історичної пам'яті належить все, що відбиває історичний шлях нашого народу, його боротьбу за волю. Для відновлення почуття національної гідності величезне значення має

висвітлення правдивої історичної культури та освіти нашого народу, повернення до культурних надбань. Важливу роль тут відіграє викладання історії України, культури народознавства, повернення забутих або невідомих імен українських вчених, художників, композиторів, культурних діячів, видатних політиків. Етап національно-політичного усвідомлення пов'язаний з громадською активністю. Юнак чи дівчина усвідомлює політичну ситуацію, в якій живе та розвивається нація. Становлення руху базується на любові до інших інтересів, до рідного краю. Молода людина повинна розуміти інших людей, які теж люблять свою націю. Третій етап – етап громадського самоусвідомлення, людина усвідомлює, що бути націоналістом - значить любити свою націю, бути патріотом - значить любити свою Батьківщину. Тут вся багатогранна діяльність громадянина концентрується в загальнонаціональних завданнях, проблемах національної свідомості, стимулює самовіддану працю на користь Україні [3].

Актуальним у сьогодні є впровадження здобутків української етнопедагогіки, українознавства в навчання у вищих навчальних закладах. Адже синтез концептуальних положень сучасної теорії виховання та етнопедагогічного досвіду українського народу – запорука професіоналізму майбутнього вчителя. Нажаль в сучасних навчальних закладах, що готують майбутніх педагогів, спостерігається процес спаду інтересів студентів до участі у виховних заходах, тематичних громадських акціях, традиційних святах, обрядах та звичаях нашого народу. Вузкість інтересів майбутнього вчителя є показником його недостатньої спрямованості на педагогічну діяльність. І навпаки, різнобічні інтереси передбачають розвиток творчого ставлення, створюють умови для формування соціальної позиції, національної свідомості і, відповідно, високого рівня педагогічної майстерності, професіоналізму. Тому одним з головних напрямків формування професійного інтересу повинно стати залучення студентів до вищезазначених заходів, з метою засвоєння їхнього філософського, ідейно-морального, психологічного та етнічного змісту, поступово ставати повноцінною невід'ємною частиною нації. В свою чергу педагоги вищої школи повинні зробити усе від них залежне, щоб сформоване професійне самовизначення та професійний інтерес студентів не згасали і змінювалися лише у позитивному напрямку [12].

Педагогіка, за справедливим визначенням К.Д. Ушинського, не тільки наука, а й мистецтво. А мистецтво, як правило, має своє національне вираження. Етнопедагогіка через виховання та навчання



молоді відтворює, продовжує і розвиває у кожному наступному поколінні український народ [14].

Отже, особистісний розвиток людини несе на собі віддзеркалення особливостей свого народу, нації, які необхідно враховувати в процесі навчання та виховання. З народом пов'язані характер діяльності людини, особливості її мислення, коло її запитів, інтересів, а також соціальні прояви. Традиції, звичаї і обряди об'єднують минуле і майбутнє народу, старші і молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю [1,13].

Після тривалого періоду ігнорування і заборони в Україні національної системи нині виховання у навчальних закладах стає на шлях відродження, науково-педагогічного осмислення і обґрунтування. По-новому осмислюється значення і роль етнопедагогіки у вихованні майбутніх учителів. Прийняття Державної національної програми «Освіта» надало процесам етнопедагогічного відродження цілеспрямованого характеру на державних засадах і спиятиме зростанню на педагогічній ниві справжніх професіоналів [10].

### Література

1. Андрущенко В., Табачук І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. - 2005. - № 1 ( 10 ). - С.58-59.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. - Львів, 1996. - 238 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. - Видання друге, доопрацьоване і доповнене. - Дрогобич, 2006. - 608 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Навч. посібник. - К.: Центр навч. літератури, 2003. - 316 с.
5. Григоренко Л.О. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності // Рідна школа. - 2005. - №5. С. 22 - 23.
6. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посібник. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. - 156 с.
7. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. - 1995. - №6. - С. 55-68.
8. Моргун Ф. Т. Куди йдеш Україно? Національна ідея, рідна мова і українка. Видання друге, доповнене. - Полтава: «Полтавський літератор», 2003. - 396 с.
9. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка: Навч. посіб., — Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. — 176 с.
10. [Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: Навчально-методичний посібник: / за ред. А.М. Бойко. - К. - Полтава, 2004. - Ч. 1. - 370 с.](#)
11. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. - 2-ге вид., допов. І перероб. - К.: Вища шк., 2004. - 422 с.

12. Пуховська Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 20-25.

13. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. - К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.

14. Чорна К.І. Основні пріоритети у вихованні національної самосвідомості і громадянської культури учнів / К.І.Чорна // Педагогіка і психологія. – 1994. – №1. – С. 125-130.

### **Хіміч І.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання  
Національного технічного університету України «Київський політехнічний  
інститут»*

**УДК 378.147**

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОЗДОРОВЧОГО ПЛАВАННЯ**

*В статті розроблено методику формування спеціальних умінь та навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання оздоровчого плавання, яка враховує ряд важливих чинників: стан здоров'я, рівень фізичної підготовленості, володіння спеціальними вміннями та навичками. Залежно від цих чинників здійснюється планування навчального процесу.*

**Ключові слова:** *методика, вміння, навички, оздоровче плавання, студенти.*

### **Химич И.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания  
Национального технического университета Украины «Киевский  
политехнический институт»*

## **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ПЛАВАНИЮ**

*В статье разработана методика формирования специальных умений и навыков студентов вузов в процессе обучения оздоровительного плавания, которая учитывает ряд важных факторов: состояние здоровья, уровень физической подготовленности, владение специальными умениями и навыками. В зависимости от этих факторов осуществляется планирование учебного процесса.*

**Ключевые слова:** *методика, умения, навыки, оздоровительное плавание, студенты.*

*Khimich I.*

*an associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Physical Education, National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"*

### **METHOD OF FORMING SPECIAL ABILITIES AND SKILLS OF STUDENTS OF UNIVERSITIES IN LEARNING RECREATIONAL SWIMMING**

*In this article developed a method of forming special skills of university students in the learning process of recreation swimming, which takes into account a number of important factors, health status, level of physical preparedness, knowledge of special skills and abilities. Depending of these factors performed the planning of the educational process.*

**Keywords:** *methodology, abilities, skills, recreational diving, students.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Недостатня диференціація методик формування спеціальних умінь та навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання оздоровчого плавання в залежності від стану здоров'я і фізичної підготовленості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Незважаючи на те, що в останні роки з'явилося чимало робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку із вивченням інших проблем досліджуються питання досягнення результатів у формуванні умінь і навичок у процесі фізичного виховання та необхідності використання принципово нових підходів (О. Благій, 1998; В. Зайцева, 1994; Т. Круцевич, 2003; І. Медведєва, 2004; М. Савченко, 2004), бракує обґрунтування засобів та методів, котрі відповідають індивідуальним психофізичним особливостям організму студентів, сприяють максимально ефективній реалізації їх інтересів, схильностей та здатностей у процесі навчання оздоровчого плавання.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті розробляємо методику формування спеціальних умінь та навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання оздоровчого плавання з врахуванням фізичних якостей, підготовленості, мотиваційних уподобань студентської молоді ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** На основі аналізу програм оздоровчого плавання для людей різного віку та фізичної підготовленості таких авторів як М. М. Булатової, К. П. Сахновського, Дж. Сандера, В. М. Сенча, Л. Я. Іващенко, З. П. Фірсова [1, с. 59-72], була

розроблена програма навчально-тренувальних занять з урахуванням їх індивідуального рівня підготовленості для трьох груп студентів, що займаються оздоровчим плаванням, яка є основою для методики формування спеціальних умінь та навичок.

В залежності від рівня володіння спеціальними вміннями та навичками оздоровчого плавання, студенти були поділені на три групи (табл. 1).

Таблиця 1

**Диференціація студентів в залежності від рівня володіння спеціальними вміннями та навичками оздоровчого плавання**

Група	Спрямованість	Критерій диференціації
А	Спортивного вдосконалення	студенти, які володіють усіма спортивними стилями плавання та можуть проплисти одним з них 200м без зупинки та спотворення техніки плавання; 12 хв. плавання: юнаки – більше 650м; дівчата – більше 550м; 50 м в/с хв.: юнаки – $0,33 \pm 0,04$ ; дівчата – $0,42 \pm 0,02$
Б	Оздоровчо-тренувальна	студенти, які опанували техніку спортивного плавання, не менше двох стилів, а також можуть проплисти одним з них 100м без зупинки та спотворення техніки плавання; 12 хв. плавання: юнаки – 500-650м; дівчата – 400-550м; 50 м в/с хв.: юнаки – $0,38 \pm 0,02$ ; дівчата – $0,50 \pm 0,02$
В	Навчально-оздоровча	студенти, що можуть самостійно подолати 25м будь-яким способом без зупинки; 12 хв. плавання: юнаки – менше 500м; дівчата – менше 400м; 50 м в/с хв.: юнаки – $0,58 \pm 0,06$ ; дівчата – $1,10 \pm 0,03$

Кожне заняття оздоровчим плаванням починають з 19-24-хвилинної розминки на суші, що включає загально-розвиваючі та спеціальні вправи. Потім у воді поступово підвищують навантаження в плаванні до тренувального, яке визначається за рівнем фізичного розвитку та фізичної підготовленості для кожної групи студентів (А, Б, В).

Цикл занять в групах був спланований згідно з розкладом навчальних занять студентів, які закінчувалися змаганням та контрольними випробуваннями.

Тижневий обсяг тренування забезпечували два заняття з оздоровчого плавання та дві години занять самостійної підготовки. Заняття мали характер спортивного тренування із застосування різних форм, методів та засобів для опанування спеціальних умінь та навичок.

Для наших груп студентів ми пропонуємо схему методики формування спеціальних умінь та навичок у процесі навчання оздоровчого плавання (табл. 2).

Таблиця 2

**Схема методики формування спеціальних умінь та навичок у процесі навчання оздоровчого плавання студентів**

Група	Основні задачі заняття	Метод тренування	Зміст тренувального навантаження	
			обсяг	інтенсивність
А	1) підтримка високого рівня результатів; 2) розвиток витривалості; 3) зниження ЧСС; 4) розвиток серцево-судинної, кардіо-респіраторної систем;	переміно-інтервальний; повторний	1700-2000 м	75-80% від максимальної швидкості плавання
Б	1) вдосконалення рівня плавальної підготовленості; 2) розвиток загальних і спеціальних силових можливостей, гнучкості та швидкісних якостей; 3) зниження ЧСС.	переміно-інтервальний;	1000-1200 м	60-75% від максимальної швидкості плавання
В	1) зміцнення і корекція здоров'я; 2) навчання основам техніки всіх спортивних способів плавання; 3) розвиток витривалості, сили, гнучкості та координаційних здібностей.	рівномірно-неперервний	600-900м	55-60% від максимальної швидкості плавання

Необхідно зауважити, що зміна у постановці основних задач заняття відбувається у спрямованості вправ для покращення рівня володіння спеціальними уміннями та навичками, а також у тривалості виконання цих вправ.

При виконанні фізичних навантажень помірної інтенсивності, які добре розвивають витривалість, максимальна сила м'язового скорочення залишається практично незмінною навіть для слабо підготовлених спортсменів. Тому силу, гнучкість і швидкісні здібності необхідно розвивати цілеспрямовано, за допомогою спеціальних вправ.

Специфічність тренувального ефекту зумовлена не тільки відмінностями за видами вправ, але і комбінацією основних характеристик навантажень. Залежно від обраного поєднання основних параметрів фізичного навантаження формується специфічний тренувальний ефект, який визначається величиною і спрямованістю зрушень у внутрішньому середовищі організму [2, с. 125].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На нашу думку, розроблена методика формування спеціальних умінь та навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання оздоровчого плавання враховує основні методичні засади фізичного виховання: гуманістична орієнтація; пріоритет потреб, мотивів та інтересів особистості; оздоровча спрямованість; індивідуалізація; зв'язок фізичного виховання з іншими видами діяльності людини. При цьому ми враховували ряд важливих чинників: мотиваційні уподобання студентської молоді, стан її здоров'я, рівень фізичної підготовленості, володіння спеціальними уміннями та навичками.

Для побудови ефективної і в той же час безпечної програми оздоровчих тренувань важливо дотримуватися принципу відповідності величини навантаження можливостям студентів, що займаються. Можна виділити кілька рівнів навантаження, що викликають принципово різні адаптаційні реакції організму:

- незначне навантаження не призводить до яких-небудь довготривалих змін в організмі;
- підтримуюче навантаження дозволяє зберегти досягнутий рівень фізичної підготовленості, але недостатнє для подальшого зростання працездатності;
- оптимальне тренувальне навантаження сприяє підвищенню рівня фізичної підготовленості;
- надмірне навантаження перевищує функціональні можливості організму і може призвести до перенапруження.

Перспективи подальших досліджень полягають у формування оздоровчої спрямованості засобів та методів оздоровчого плавання у процесі формування спеціальних умінь та навичок студентів ВНЗ.

### *Література*

1. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом./ Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К. : Наук. світ, 2008. – 198 с.
2. Булгакова Н. Ж. Оздоровительное, лечебное и адаптационное плавание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ж. Булгакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 432с.
3. Хіміч І.Ю. Формування спеціальних умінь та навичок студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання оздоровчого плавання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. Ю. Хіміч ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2011. — 19 с.

***Чередніченко Г., Шапран Л., Куниця Л.***

*м.Київ*

**УДК 378.091.33-028.22:81'243**

## **СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Автори статті розкривають важливість використання електронного підручника як цінного джерела навчання студентів, визначають переваги та проблеми створення та використання електронних підручників, а також виокремлюють основні етапи підготовки електронних підручників (ЕП).*

**Ключові слова:** електронний підручник, мультимедія, гіперпосилання, інтерактивність, іноземна мова.

***Чередніченко Г., Шапран Л., Куниця Л.***

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Автори статті розкривають важливість використання електронного учебника как ценного источника обучения студентов, определяют преимущества и недостатки создания и использования электронного учебника, а также выделяют основные этапы подготовки электронных учебников (ЭУ).*

**Ключевые слова:** электронный учебник, мультимедия, гиперссылка, интерактивность, иностранный язык.

***CherednichenkG., Shapran L, Kunitsa L.***

## **ELECTRONIC TEXTBOOK IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS**

*Authors of the article expose importance of the use of an electronic textbook as a valuable source of students' training, and identify advantages and*

---

*disadvantages of using and developing e-textbooks, and also determine the basic stages of electronic textbooks development (e-textbooks).*

**Keywords:** *electronic textbook, multimedia, hyperlink, interactiveness, foreign language.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** В час бурхливого розвитку комп'ютерних технологій усе більш актуальною задачею є розробка і використання в навчальному процесі електронних навчальних систем, що розробляються з застосуванням гіпертекстових і мультимедійних технологій. Такі системи ще називаються інтерактивними навчальними Web-матеріалами та можуть використовуватися при вивченні різних предметів студентами денної, заочної та дистанційної форм навчання.

Сучасні напрями модернізації вітчизняної системи вищої освіти, актуалізують потребу в електронних підручниках (ЕП), створених з дотриманням основних дидактичних принципів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів; здійснення ефективного контролю, оцінювання і моніторингу навчальних досягнень; вирішення проблеми індивідуалізації навчання студентів та ефективної організації їхньої самостійної роботи. Ефективність навчання студентів при вивченні такої навчальної дисципліни як іноземна мова може бути досягнута при наявності у студентів повного комплексу навчально-методичних і дидактичних матеріалів, основою якого є ЕП. Водночас проблемі розробки ЕП для навчання студентів іноземній мові не приділялося належної уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам проектування та використання засобів навчання, дослідженню взаємозв'язків окремих компонентів системи дидактичних засобів, вивченню їх впливу на результативність навчання присвячені ґрунтовні праці Ю.Бабанського, В.Бейлінсона, Т.Габая, В.Євдокимова, Б.Єсипова, Л.Зоріної, І.Зязюна, В.Краєвського, Ч.Куписевича, І.Лернера, В.Окона, М.Скаткіна, А.Прокопенка, Г.Хозяїнова, Н.Шахмаєва, С.Шаповаленка та ін.

Одним з основних положень дидактики стосовно системи засобів навчання є визнання підручника ядром цієї системи. Дослідження, присвячені визначенню сутності підручника, його структури, дидактичних функцій, ролі та місця в системі засобів навчання, сформували окремий напрям педагогічної науки - теорію підручника, фундаторами якої є В.Бейлінсон, В.Беспалько, С.Бондаренко, Г.Гранік, А.Гречихін, І.Журавльов, Д.Зуєв, І.Зверєв, Л.Концева, В.Краєвський, І.Лернер, Н.Тализіна, І.Товпинець, С.Шаповаленко та ін.

Проблеми теорії та практики створення електронних підручників досліджували українські й зарубіжні вчені, зокрема Л. Гризун, М. Беляєв, В. Вимятін, С. Григор'єв та ін., Ю. Дреус, М. Нельсон, С. Сисоєва, О. Шмегера та ін.



Електронні підручники з соціально-гуманітарних дисциплін аналізували К. Блінова, О. Кирилов, Н. Самаріна, Т. Антонова й О. Харитонов, О. Штомпель і Л. Штомпель та ін.

**Мета статті** – розкрити важливість використання електронного підручника як цінного джерела навчання студентів у процесі вивчення іноземної мови, визначити переваги та проблеми створення та використання електронних підручників, виокремити основні етапи створення електронного підручника.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літературних джерел [4,5,7,8,9] показав, що більшість перших електронних навчальних видань являли собою електронні копії друкованих видань і, здебільшого, не враховували комп'ютерних можливостей подачі матеріалу. Однак, останнім часом значна увага приділяється розробці електронних підручників, роботу над якими можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до рішення проблеми створення підручників нового покоління.

Розглянемо головні переваги та проблеми у використанні та створенні ЕП.

Першою перевагою ЕП є новий принцип побудови навчального матеріалу, основними рисами якого є багаторівневість подання інформації, що підлягає засвоєнню, та поєднання інформаційних масивів різних типів на підставі асоціацій в єдине смислове ціле. Це дозволяє тому, хто навчається, сформуванню власну систему істотних зв'язків між видами знань, що сприяє засвоєнню не тільки фактологічних відомостей, а й причинно-наслідкових відношень між відповідними інформаційними одиницями; надає можливість навчатися за індивідуальною траєкторією навчання та в найбільш зручному темпі [3: 6].

Друга перевага ЕП полягає в можливості здійснення діяльнісного характеру навчання. Використання гіпермедійних можливостей сучасних комп'ютерних технологій дозволяє включити до складу підручника структурні елементи, які надають можливість комплексного використання в навчанні як традиційних видів навчальної діяльності, так і нових – опрацювання теоретичного матеріалу на динамічних моделях, проведення комп'ютерного експерименту, розв'язування задач в інтерактивному режимі тощо.

Надзвичайно важливими є мотиваційні аспекти комп'ютерного навчання, тобто третьою перевагою використання ЕП є стійке мотиваційне заохочення студента до довготривалого пізнавального спілкування з "електронним вчителем". Інтерес є засобом активізації пізнавальної діяльності, допомагає зробити процес навчання привабливим. Один зі способів зацікавити користувача – надати йому можливість (у певних межах)

самостійно встановлювати формат подання матеріалу на екрані або навіть керувати системою в цілому, в тому числі й розміщенням фрагментів тексту, ілюстрацій, тобто повністю конфігурувати екранний інтерфейс.

Використання засобів мультимедіа в ЕП дозволяє збагатити процес навчання наочним високоякісним ілюстративним матеріалом - двохвимірними, об'ємними, статичними та динамічними зображеннями, звуковим супроводом відображеного на екрані матеріалу та дій того, хто навчається. Це зумовлює четверту перевагу електронного гіпертекстового підручника, яка полягає в тому, що аудіовізуальне подання матеріалу включає в систему сприйняття та запам'ятовування образну й емоційну пам'ять і таким чином суттєво впливає на формування уявлень, які займають центральне місце в образному та словесно-логічному мисленні.

П'ята перевага гіпертекстового ЕП полягає у забезпеченні якісного зворотного зв'язку з тим, хто навчається. Цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії студента з середовищем електронного підручника і наявності автоматизованої системи діагностики знань. Таким чином створюються умови для ефективного самонавчання, самоконтролю, самокорекції студента та підвищення його пізнавальної активності. Накопичені діагностичною системою статистичні дані про хід навчання дають можливість викладачеві аналізувати, коригувати та прогнозувати навчальний процес.

Шоста перевага ЕП полягає в його інтегрованості. ЕП поєднує різні компоненти системи дидактичних засобів: підручник, що містить теоретичний матеріал, задачі для його опрацювання та засвоєння; засоби для проведення комп'ютерного експерименту; тестові завдання для різних видів контролю якості знань. З іншого боку, ЕП цілком природно інтегрує навчальні ресурси, подані в електронній формі, зокрема й ресурси глобальної мережі Інтернет. Це створює сприятливі умови для швидкого оновлення та модифікації представленого в підручнику навчального матеріалу, динамічного збагачення його новим змістом відповідно до рівня сучасної науки.

Сьома перевага ЕП – можливість організації природного взаємозв'язку навчального матеріалу за допомогою гіперпосилань. Наявність їх розгалуженої структури дає змогу отримати додаткову інформацію у процесі його засвоєння і при цьому швидко повернутися до основного тексту. Гіперпосилання допомагають переміщуватися по ЕП, переглядати малюнки, звертатися до інших видань, навіть написати електронного листа авторові з проханням роз'яснити певні моменти [9: 41].

Створення ЕП є найбільш ефективним при поєднанні зусиль трьох фахівців: викладача із певної навчальної дисципліни, що на високому науковому рівні володіє змістом який повинен бути засвоєний студентом

та має досвідом організації навчання в тій навчальній аудиторії для якої створюється підручник; педагога-методиста, який володіє методикою складання ЕП та технологією навчання із його застосуванням та спеціаліста із комп'ютерних технологій, що забезпечить виконання ЕП операцій по представленню студенту навчального матеріалу та керування його навчальними діями [6:196]. Однією з проблем створення ЕП є те, що вищі навчальні заклади України безумовно мають у своєму складі викладачів відповідного фахового рівня, але фахівців з методики побудови електронних підручників та і спеціалістів з комп'ютерних технологій в них поки що не вистачає.

Ще одна проблема створення ЕП, як свідчать педагогічні дослідження та практика, полягає у неготовності викладачів ВНЗ до представлення своїх матеріалів у вигляді, що враховує специфіку сприйняття і засвоєння електронної інформації. Для вирішення цієї проблеми необхідно знати педагогічні вимоги та познайомитися із досвідом накопиченим під час створення електронних підручників з окремих розділів та на їх основі створювати повноцінні навчальні курси [1,2].

Для того, щоб ЕП щонайкраще відповідав пропонованим вимогам, необхідно, щоб він сполучав в собі функції підручника і вчителя, довідково-інформаційного посібника і консультанта, тренажера і контролюючого знання програми.

Для вирішення цієї проблеми запропоновано використовувати системний підхід до створення електронних підручників. Системний підхід розглядає об'єкт як систему, що складається з безлічі взаємозалежних елементів, що утворюють певну цілісність існуючих системних властивостей. Системний підхід дозволяє не орієнтувати навчальний підручник на конкретну групу користувачів, але створювати його таким чином, що ним може скористатися практично кожен. У залежності від потреб і вже наявних знань, користувач сам вибирає матеріал для вивчення, його обсяг, технологію навчання.

На нашу думку, процес створення ЕП, зокрема з іноземної мови, має охоплювати такі основні етапи.

#### **I. Підготовчий етап:**

1. Докладне ознайомлення з наявними друкованими й електронними навчальними виданнями з дисципліни.

2. Оцінка часових і матеріальних витрат.

3. Попереднє тестування потенційних користувачів для оцінки рівня їхніх знань та обрання оптимального способу викладу матеріалу.

4. Планування структури видання згідно з навчальною програмою. На підготовчому етапі за основу майбутнього ЕП доцільно взяти таку структуру:

- 1) вихідні відомості;
- 2) зміст, у якому всі теми курсу подано як ієрархічну структуру;
- 3) вступ до дисципліни (історія, предмет, актуальність, мета й завдання її вивчення, взаємозв'язок із іншими дисциплінами програми);
- 4) навчальна програма з дисципліни;
- 5) методичні вказівки до самостійного вивчення курсу;
- 6) список умовних позначень і скорочень;
- 7) основний зміст, структурований за розділами (модулями);
- 8) тести, питання (за розділами), завдання для самостійної роботи;
- 9) тлумачний словник термінів;
- 10) висновки;
- 11) список літератури (основний, додатковий, факультативний);
- 12) довідковий матеріал, який містить уривки з підручників, наукових статей та іншу інформацію з тематики курсу;
- 13) примітки й коментарі;
- 14) допоміжні покажчики.

## **II. Основний етап:**

1. Написання й редагування тексту.
2. Підготовка статичної ілюстративної частини – малюнків, світлин тощо.
3. Підготовка динамічної ілюстративної частини – відео, анімації.
4. Планування звукового супроводу – "живих лекцій" (їх фрагментів), музики, звукових ефектів.

## **III. Програмна реалізація гіпермедіа в електронній формі.**

## **IV. Тестування й доопрацювання видання.**

Готуючи ЕП, обов'язково слід дотримуватись ієрархії заголовків, не перевантажувати текст складними термінами, ретельно працювати над добром фактичного матеріалу. До того ж підручник треба написати так, щоб його параграфи можна було читати незалежно один від одного. Розділи повинні бути короткими, кожен із них має містити вичерпну інформацію з одного конкретного питання. Зауважимо, що, створюючи електронний підручник чи посібник, треба неодмінно враховувати рівень комп'ютерних знань студентів, їхню загальну підготовку.

Підручник повинен адаптуватися до потреб конкретного користувача в процесі навчання, давати змогу варіювати глибину, складність матеріалу та його прикладну спрямованість залежно від майбутньої спеціальності студентів.

ЕП має бути читабельним, що залежить від гарнітури, розміру шрифту, поєднання кольорів, розташування тексту, наявності вільного простору на поверхні екрана тощо. Будь-яке художнє оформлення доцільно звести до мінімуму й зосередитися на тому, щоб інформація була

максимально доступною. Графіка мусить працювати на інформативність, адже будь-який зайвий елемент у графічному оформленні відвертає увагу від навчального матеріалу. Крім того, студенти повинні мати можливість роздрукувати потрібні фрагменти.

Новостворений ЕП необхідно апробувати в умовах вищої школи. Саме під час апробації виявляються окремі, не помічені розробниками, похибки, некоректність, незручності в експлуатації та ін.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужним дидактичним потенціалом інформаційних технологій. ЕП дає змогу викласти навчальний матеріал із використанням багатого арсеналу різних форм подання інформації та забезпечує неперервність і повноту дидактичного циклу, а саме: надає теоретичні знання, забезпечує контроль їх рівня, а також інформаційно-пошукову діяльність. Для створення електронного видання недостатньо додати до традиційного підручника навігацію та багатий ілюстративний матеріал і втілити на екрані комп'ютера. ЕП покликаний максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найістотніших понять, тверджень і прикладів, залучаючи інші, можливості людського мозку, зокрема емоційну та слухову пам'ять. При цьому весь матеріал подається в яскравій, захопливій, мультимедійній формі з широким використанням графіки, анімації, в тому числі й інтерактивної, звукових ефектів та відеофрагментів. Неодмінною умовою створення якісного програмного продукту є залучення до цього процесу кваліфікованого редактора.

Проте, організація навчання із використанням електронних навчальних підручників потребує достатньо великих затрат як на технічну підтримку, так і на інформаційне забезпечення. Проектування ефективних ЕП є досить складною справою, що вимагає висококваліфікованих виконавців та великих фінансових затрат.

Насамкінець зауважимо, що ЕП найближчим часом не замінять традиційних друкованих підручників і посібників. Паперові та електронні видання належать до різних засобів навчання, кожен з яких має свої дидактичні можливості.

Подальші дослідження проблеми полягають у визначенні видів роботи з електронним підручником, які доцільно покласти в основу навчально-пізнавальної діяльності студентів з його використанням на практичних заняттях з іноземної мови, а також у позааудиторний час.

---

*Література*

1. Беляев М. И. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М. И. Беляев, В. М. Вымятин, С. Г. Григорьев. - Томск : Изд-во Томского ун-та, 2002. - 86 с.
2. Блинова, Е. К. Принципы организации электронных учебных пособий по истории архитектуры // Университетская книга. - 2003. - № 3. - С. 16-19.
3. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника: автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.09 / Людмила Едуардівна Гризун. – Харків, 2002. – 20 с.
4. Гречихин А. А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учеб.-метод. пособ. в помощь авт. и ред. / А. А. Гречихин, Ю. Г. Дреус. - М. : Логос; Московского гос. ун-т печати, 2000. –255 с.
5. Кириллов, А. В. Новые информационные технологии в базовом гуманитарном образовании // Информатизация базового гуманитарного образования в высшей школе : тез. докл. межвуз. науч.-метод. конф. - М. : НИИВО, 1995. - С. 18-20.
6. Самарина, Н. В. Создание гипертекста в процессе работы над электронным учебником по истории / Н. В. Самарина.– Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ : сб. ст. / под ред. В. Н. Сидорцова, Е. Н. Балыкиной. - Мн. : БГУ, 1999. - С. 195-200.
7. Сисоева, С.О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми / С.О.Сисоева.– Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2006. - № 1-2. - С. 131-134.
8. Шмегера, О. В. Особливості класифікації навчальних електронних видань // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. [Київ, 16-18 трав. 2006 р.] / Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. - К., 2006. - С. 189-191.
9. Nelson, M. R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? // EDUCAUSE Review. - 2008. - Vol. 43. - №. 2. - P. 40-56.

*Шмирко О.*

*викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка*

**УДК 378.4.147: 81`243**

**ПОЗНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Розглянуто позанавчальну діяльність у системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови, виокремлено та охарактеризовано її складові. Зазначено, що позанавчальна діяльність майбутніх учителів іноземної мови забезпечує умови для неформального міжкультурного спілкування, формування професійних знань, умінь та сприяє їхньому професійному розвитку й саморозвитку.*

**Ключові слова:** навчальна діяльність; професійні компетенції; міжкультурне спілкування; предметно-практична діяльність; соціально значуща, громадська діяльність; фізкультурно-спортивна діяльність.

**Шмырко Е.**

*преподаватель кафедры немецкого языка Каменец-Подольского  
Национального университета имени Ивана Огиенко*

### **ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Рассмотрена внеучебная деятельность в системе подготовки будущих учителей иностранного языка, выделены и охарактеризованы ее составляющие. Отмечено, что внеучебная деятельность будущих учителей иностранного языка обеспечивает условия для неформального межкультурного общения, формирования профессиональных знаний, умений и способствует их профессиональному развитию и саморазвитию.*

**Ключевые слова:** учебная деятельность; профессиональные компетенции; межкультурное общение; предметно-практическая деятельность; социально значимая, общественная деятельность; физкультурно-спортивная деятельность.

**Shmyrko O.**

*lecturer of German department of the Kamyanets Podilsky Ivan Ohienko  
National University*

### **EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

*Article considers extracurricular activities in the system of the future foreign language teachers, allocates and describes its components. It has been indicated that extracurricular activities of future foreign language teachers provides conditions for informal intercultural communication of professional knowledge, skills and contributes to their professional development and self-development.*

**Keywords:** training activities; professional competence; intercultural communication; object-practical activity; socially significant, social activities; sports activities.

**Постановка проблеми.** Становлення нової системи освіти передбачає формування самостійності студентів у процесі навчання. Йдеться про підготовку фахівців, які не тільки володіють певною системою знань, умінь і навичок та вміють використовувати їх на практиці, але й здатні самостійно ставити перед собою та творчо вирішувати професійно значущі завдання. У зв'язку з цим проблеми розвитку самостійності майбутніх учителів протягом усього процесу навчання здобувають усе більшу актуальність. Світові тенденції у вищій освіті, стратегічні напрямки розвитку національної освітньої системи свідчать

про збільшення обсягу позанавчального часу у процесі професійної підготовки педагогічних кадрів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На основі аналізу наукової літератури, власних досліджень зроблено висновок, що професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови відбувається не лише в рамках навчально-виховного процесу, а також у позанавчальній діяльності. Означеною проблемою займалися І.О. Зимня, М.А. Сперанська-Скарга, С.О. Шехавцова, Г.П. Кондратенко, О.А. Мамаєва та ін.

Науковці наголошують, що самостійність студентів більшою мірою проявляється саме у їхній позанавчальній діяльності, а пошук нових та ефективних форм її організації є важливим напрямом удосконалення навчального процесу й системи професійної підготовки фахівців у ВНЗ [14, с. 1; 10, с. 120]. Саме тому вважаємо доцільним та своєчасним висвітлення деяких головних напрямів організації позанавчальної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови.

**Формулювання цілей статті.** За мету нашої статті ми ставимо розглянути позанавчальну діяльність у системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови, виокремити та охарактеризувати її складові.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Позанавчальна діяльність традиційно визначається як педагогічно доцільна форма організації вільного часу студентів, що організують з метою формування й вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, розвитку індивідуальних здібностей і схильностей суб'єктів навчання на підставі самостійної та добровільної діяльності студентів [2, с. 684].

Науковці розглядають позанавчальну діяльність як «резервного помічника» процесу навчання [13, с. 2]. Так, на думку В.П. Колесова, не тільки у керованому процесі навчання, а й у своїй позанавчальній діяльності студенти оволодівають компетентнісними характеристиками [5, с.22]. І.О. Зимня підкреслює, що саме у позанавчальній діяльності можуть формуватися мотивація, цілеспрямованість, а також уміння самоорганізації, саморегулювання, самоконтролю та інші особистісні риси майбутнього фахівця [3, с. 249]. М.А. Сперанська-Скарга зазначає, що позанавчальна діяльність спрямована на розвиток професійно значущих рис майбутніх учителів; формування особистісних (комунікативних, гуманітарних, аутопсихологічних) та професійних (проектувальних, адаптаційних, творчих, загальнолінгвістичних, соціокультурних та інших) вмінь; сприяє їхньому особистісному становленню та створенню власного позитивного іміджу; збагачує словниковий запас й мовлення майбутніх фахівців; підвищує загальну, мовну та мовленнєву культуру [11, с.6].

Специфічними характеристиками позанавчальної діяльності науковці визначають те, що вона відбувається поза контекстом



навчального процесу і належить до сфери вільного часу студентів; відрізняється від керованого навчального процесу за змістом та принципами організації, а також позанормативністю, що передбачає добровільну участь студентів у різних студентських клубах, студіях, гуртках тощо [14, с. 2-3].

Низка науковців наголошує на особливій ефективності використання позанавчальної діяльності у процесі вивчення іноземних мов [1; 12; 13; 14]. Позанавчальна діяльність майбутніх учителів іноземної мови розглядається як особливе соціокультурне середовище, що є умовою для саморозвитку, реалізації власних творчих здібностей студентів у сфері міжкультурної комунікації, а також соціокультурної ідентифікації та самовизначення [14, с. 2-3]. Н.Д. Гальскова зазначає, що процес надбання особистісного досвіду спілкування іншою лінгвокультурою потребує створення ситуацій практичного використання мови як інструменту міжкультурного пізнання та взаємодії [1, с. 7].

Саме таку змогу надає майбутнім фахівцям позанавчальна діяльність, оскільки у процесі керованого навчання неможливо повною мірою здійснювати міжкультурний обмін через нестачу часу. Наголошують, що у межах позанавчальної діяльності студенти мають більше змоги міжкультурного спілкування, оскільки не обмежені в часі (вільний час студентів) та місці (територія університету та поза його межами), використовуючи при цьому свої об'єктивні можливості. Позанавчальна діяльність майбутніх учителів іноземної мови передбачає організацію сумісних міжнародних проєктів, забезпечує студентам можливість спілкуватися у реальному режимі з представниками інших мов та культур [13, с. 2]. У цьому ж контексті С.Г. Тер-Мінасова наголошує на необхідності розвивати позанавчальні форми спілкування: клуби, гуртки, відкриті лекції іноземною мовою, наукові товариства за інтересами, де можуть збиратися студенти різних спеціальностей [12, с. 28].

Визначаючи позанавчальну діяльність як складову навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, на підставі аналізу наукових досліджень та нормативних документів, виокремлюємо в її структурі предметно-практичну, соціально значущу, громадську та фізкультурно-спортивну діяльність [4; 7; 8].

До предметно-практичної діяльності відносимо такі форми роботи, як позааудиторне читання, читацькі конференції, літературні вікторини, «круглі столи», тематичні вечори, вечори запитань та відповідей, творчі та лінгвістичні змагання, олімпіади, творчі лабораторії, тематичні екскурсії, підготовку тематичних радіо- і телепередач, підготовку вистав, театралізованих вечорів, фестивалів, тематичних лекторіїв та семінарів,

випуск стінної газети, організацію дискусійних клубів, тренінгів спілкування тощо.

Науковці зазначають, що підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців визначається комплексним використанням у позанавчальній роботі розмаїття форм творчої діяльності студентів [6, с. 107]. Погоджуючись з цим твердженням, вважаємо, що для майбутніх учителів іноземної мови особливо значущими є проведення тижнів іноземної мови, на яких студенти презентують театральні постановки, поезію і прозу країн, мову яких вивчають; власні твори іноземною мовою та літературні переклади; тематичні плакати та стінгазети; проводять вікторини і конкурси на краще знання мови, історії і культури народів, мова яких вивчається тощо. У такий спосіб студенти набувають фахових компетенцій (комунікативних, соціокультурних, лінгвістичних тощо), формують художньо-естетичний смак.

Ефективною формою позанавчальної роботи зі студентами – майбутніми вчителями іноземної мови є також рольові та ділові ігри, що слугують розвитку їхньої професійної спрямованості; надають змогу самовираження й розвитку гуманітарних, комунікативних, аутопсихологічних та соціокультурних вмінь; активізують творчі здібності; тренують готовність та здатність до спонтанних реакцій у будь-якому навчальному контексті. Як зазначають науковці, професійно-педагогічна рольова та ділова гра відіграє важливу роль в системі підготовки майбутнього вчителя-філолога, оскільки створює умови для забезпечення інтенсивної мовної та мовленнєвої практики у вільній творчій атмосфері, що сприяє формуванню загальнолінгвістичних, пізнавальних, творчих, соціокультурних та гуманітарних вмінь студентів. Крім того, рольовим та діловим іграм притаманні імпровізація, соціальний характер ролі, стимулювання колективно-особистісного навчання, створення умов для розкриття творчих здібностей студентів [9, с. 50-52].

Тобто, рольова та ділова гра розглядаються як квазіпрофесійна діяльність, що має риси навчання та майбутньої самостійної професійно-педагогічної роботи. Ця форма навчання та виховання дозволяє розширити професійно важливі дослідницькі вміння та навички, розвинути набуті раніше лінгвістичні та педагогічні знання та вміння, оволодіти професійним та соціальним досвідом [11, с. 7]. Окрім того, засобами ділових, рольових ігор у майбутніх учителів іноземної мови формуються та розвиваються професійно значущі особистісні риси, що у сукупності з вищезазначеними чинниками сприяє їхньому професійному розвитку.

Значне місце у процесі професійного розвитку майбутнього фахівця належить соціально значущій, громадській діяльності. Соціальна активність студента передбачає усвідомлену готовність до суспільно

корисної праці і практичну реалізацію цієї готовності в конкретній діяльності на благо суспільства. У педагогічній літературі соціально значуща, громадська діяльність майбутніх фахівців визначається як безкоштовна, добровільна діяльність, спрямована на задоволення суспільних потреб, головна мета якої – впровадження якісно нових форм і методів її організації; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку студентської молоді у вільний від навчання час; забезпечення її підготовки до професійної діяльності й життя за умов ринкової економіки. Така діяльність спрямована на формування та розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією [8].

Громадянсько-правовий напрямок національного виховання студентської молоді згідно з Концепцією національного виховання [7] реалізується через її залучення до участі в добродійних акціях і розвитку волонтерського руху. До соціально значущої, громадської роботи можуть долучатися студентські клуби, асоціації, студії та центри, які проводять зустрічі та творчі вечори з видатними людьми; видають газети та журнали; організовують походи, КВК, гуртки, об'єднання тощо. Окрім того, майбутні фахівці виконують громадські доручення, беруть участь у студентському самоврядуванні.

Виховний процес у ВНЗ повинен відбуватися у співпраці як з державними та місцевими органами влади, так і з громадськими організаціями. Так, наприклад, студенти залучаються до участі у міських екоакціях, до роботи організації «Червоний хрест», співпрацюють з Корпусом Миру США, Відділом освіти і культури посольства США в Україні тощо. Головна мета цієї роботи полягає в тому, що майбутні фахівці отримують практичний досвід, засвоюють суспільно значущі цінності й моральні норми, відчують себе зрілими, відповідальними та самостійними.

Залучення майбутніх учителів іноземної мови до соціально значущої, громадської діяльності сприяє формуванню у них суспільно-громадського досвіду, демократичного світогляду, політичної культури; відродженню національної самосвідомості; розумінню власної ролі й місця в суспільстві; усвідомленню своїх прав та обов'язків. Саме у процесі виконання суспільно корисних робіт студент набуває організаторських рис, умінь навчальної та виховної діяльності; зростає як особистість й водночас як майбутній фахівець.

Громадська діяльність має творчий характер і сприяє розвитку творчих здібностей та творчого мислення майбутніх учителів, їхніх культурних, етичних та естетичних смаків. Окрім того, участь в

громадській діяльності навчає студентів продуктивно організувати свій час, допомагає відвернути їх від асоціальних форм поведінки.

Науковці зазначають, що саме в соціально значущій, громадській діяльності формується професійна спрямованість майбутнього вчителя, адже виконуючи громадські доручення або свої функціональні обов'язки, студенти стають фахівцями у певній галузі знань, що сприяє професійному самовизначенню особистості [8].

Майбутні вчителі іноземної мови, за умови залучення їх до іншомовного середовища в процесі громадської діяльності, розширюють мовленнєву, лінгвістичну та соціокультурну компетенції; здобувають професійні знання, уміння та навички. Так, ставши учасником волонтерського руху, приймаючи участь в добродійних акціях, майбутні фахівці одержують змогу: набувати практичний досвід; виробляти організаторські уміння й виховувати у собі вольові риси характеру; формувати уміння самостійної діяльності та колективної взаємодії; вчитися відповідальності, самоконтролю, толерантності та поваги до інших, ініціативності й комунікабельності; виробляти демократичний стиль педагогічного спілкування; формувати громадянську позицію та розширювати свій світогляд; формувати політичну культуру та почуття обов'язку; впроваджувати здоровий спосіб життя.

Наразі великого значення набуває формування у майбутніх учителів розуміння необхідності ведення здорового способу життя. Тому вважаємо за доцільне в структурі позанавчальної діяльності виокремити фізкультурно-спортивну діяльність, до якої відносимо відвідування спортивних центрів, клубів, гуртків; участь в університетських та міжуніверситетських спортивних змаганнях тощо. Оскільки процес навчання пов'язаний з напруженою розумовою працею та зниженням рухової активності суб'єктів навчання, заняття фізкультурою та спортом в позанавчальній діяльності покликані сприяти підвищенню їхньої працездатності. Крім того, систематичне фізичне навантаження зумовлює створення умов для організації повноцінного дозвілля, профілактику захворювань та боротьбу зі шкідливими звичками.

**Висновки з даного дослідження.** Доходимо висновку, що позанавчальна діяльність майбутніх учителів створює умови для розвитку мотивації навчання, формування вмінь та навичок, особистісних рис, зумовлених специфікою педагогічної праці. Особливого значення позанавчальна діяльність набуває для майбутніх учителів іноземної мови, оскільки покликана створити умови для неформального міжкультурного спілкування, допомогти студентам у встановленні зв'язків між власною та іноземною культурою. Подальшого дослідження потребують методичні

аспекти здійснення позанавчальної діяльності у системі підготовки майбутніх фахівців.

### Література

1. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение : проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностран. яз. в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для ВУЗов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
4. Зябрева С. Організація соціально значущої діяльності студентів як педагогічна умова виховання громадянськості у студентів професійно-технічних коледжів / С. Зябрева // Вища школа. – 2010. – Спецвипуск 5. – С. 156-162.
5. Колесов В.П. О классификации компетенций / В.П. Колесов // Высшее образование сегодня – 2006. – № 2. – С. 20-22.
6. Кондратенко Г. П. Позанавчальна діяльність студентів ВНЗ як необхідна умова формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців. / Г. П. Кондратенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224), Ч. I. – С. 98-108.
7. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс]: Додаток до рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 25.06.2009 Протокол N 7/2-4 – Режим доступу: [http://zakon.nau.ua/doc/?code=vr2\\_4290-09](http://zakon.nau.ua/doc/?code=vr2_4290-09).
8. Мамаєва О. А. Роль та значення громадської діяльності у формуванні особистості майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. / О. А. Мамаєва // – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2009\\_3/files/ped\\_2009\\_03\\_53\\_Mamaeva.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_3/files/ped_2009_03_53_Mamaeva.pdf).
9. Мулюкина Ю. А. Профессионально-педагогическая ролевая игра в подготовке преподавателей иностранного языка / Мулюкина Ю. А., Тихонова Н. К. // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 50–52.
10. Рубаник А. Ф. Самостоятельная работа студентов / А. Ф. Рубаник, Г. Н. Большакова, Н. П. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С.120-124.
11. Сперанська-Скарга М. А. Позанавчальна діяльність як сфера формування іміджу майбутнього вчителя-філолога [Електронний ресурс]. / М. А. Сперанська-Скарга // – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/12\\_KPSN\\_2009](http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2009).
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
13. Шехавцова С. О. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціокультурної толерантності в майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс]. / С. О. Шехавцова // – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/1799/1/2.pdf>.
14. Шехавцова С. О. Соціально-педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов [Електронний ресурс]. / С. О. Шехавцова // – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2007\\_14\\_1/doc\\_pdf/shexavcseva.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_1/doc_pdf/shexavcseva.pdf).

---

*Яблонська Т.*

УДК 378.091.12.011.3.

**ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

*У статті теоретично обґрунтовано науково-методичний інструментарій досягнення рольової перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.*

*Ключові слова:* рольова перспектива, стратегія підвищення якості педагогічної підготовки, рольова ситуація.

*Яблонская Т.*

**К ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ**

*В статье теоретически обоснован научно-методический инструментарий достижения ролевой перспективы в стратегии повышения качества педагогической подготовки будущих учителей-филологов.*

*Ключевые слова:* ролевая перспектива, стратегия повышения качества педагогической подготовки, ролевая ситуация.

*Yablonskaya T.*

**TO THE QUESTION OF THE ROLE PERSPECTIVE REALIZATION IN THE SYSTEM OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS' PEDAGOGICAL TRAINING.**

*The scientific-methodical instrument of the role perspective achievement in the strategy of future teachers-philologists' pedagogical training quality raising is theoretically grounded in the article.*

*Key words:* role perspective, the strategy of pedagogical training quality raising, role situation.

**Постановка проблеми.** Рольова перспектива як стратегія підвищення якості педагогічної підготовки студентів передбачає широкий спектр науково-методичного інструментарію, який би стимулював інтерес, вирішення нестандартних завдань і педагогічних проблем, забезпечував би розробку стратегічного плану щодо її досягнення, підбір методів, з допомогою яких студенти активно діють, переживають стан успіху і, відповідно, мотивують свою поведінку.

Важливе місце в науково-методичному інструментарії належить добірці форм і методів організації педагогічного процесу. Дослідження Х. Майхнера дає змогу говорити про те, що людина при пасивному сприйнятті запам'ятовує 10 % від прочитаного, 20 % – від почутого, 30 % –

від побаченого і 50 % – від побаченого і почутого. Під час активного сприйняття в пам'яті людини зберігається до 80 % того, що вона говорила і 90 % того, що робила і створювала самостійно [4].

Добір форм і методів у системі педагогічної підготовки повинен спрямовуватися на активізацію навчальної діяльності майбутніх учителів-філологів.

Навчальна діяльність, за твердженням Д.Б. Ельконіна, – це діяльність спрямована, її зміст полягає в оволодінні узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Така діяльність повинна спонукатися адекватними мотивами. Ними можуть бути мотиви набуття узагальнених способів дій чи, простіше кажучи, мотиви власного зростання, власного удосконалення [9, с. 83-84].

Правильна організація навчальної діяльності формує у майбутніх учителів уміння аналізувати педагогічні проблеми, вирішувати педагогічні завдання, здійснювати пошук, оформлювати свої думки в певні розумові структури, економно розпоряджатися інтелектуальним потенціалом своєї особистості. Саме в цій діяльності формується компетентність студента в педагогічній сфері, чітке уявлення про шляхи досягнення перспективних цілей і вироблення власної стратегії забезпечення результативності педагогічної діяльності.

Ефективність навчальної діяльності багато в чому визначається характером стосунків у системі «викладач – студент». Формалізм у викладанні педагогічних дисциплін нерідко зумовлюється тим, що навчальний процес обмежується педагогічним впливом, тобто має односторонній навчальний характер. Л.В. Кондрашова цілком справедливо зауважує, що час наполегливо вимагає організації навчального процесу у вищій школі як «цілісного, багатостороннього і динамічного, такого, що моделює майбутню професійну діяльність студентів» [7, с. 6].

Ми вважаємо, що таке твердження цілком обґрунтоване. Справді, успіх реалізації рольової перспективи як стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів багато в чому залежить від різноманітних форм взаємодії в системі «учитель – студенти», що ґрунтується на співпраці і співтворчості, активності і самостійності.

Оскільки традиційна система педагогічної підготовки недостатньо варіативна і гнучка, варто говорити про необхідність її організації через реалізацію принципу рольової перспективи. На відміну від технологій (де панує чітко визначена система педагогічних рекомендацій, що гарантовано ведуть до реалізації мети), принцип рольової перспективи визначає розмаїття і варіативність способів використання педагогічних знань як інструменту практичних дій у рольових ситуаціях. Співвіднесення знань із модельованими ситуаціями, з об'єктом і педагогічними умовами у процесі

взаємодії досягається справжня єдність творчого і репродуктивного в педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів. Саме ці стосунки виникають у різноманітних формах і методах організації навчальної діяльності студентів. Такими формами і методами є рольові, що під час вивчення педагогічних дисциплін мобілізують не пам'ять, а мислення, допомагають уникати усталених стереотипів, шукати оригінальні варіанти відповідей і шляхи вирішення навчальних завдань.

**Аналіз актуальних досліджень.** У періодичній літературі існує чимало спроб класифікувати форми і методи організації навчання, основу яких складають різноманітні рольові ситуації.

Цікавою у цьому плані є класифікація Л. Курсона [10], який виділяє такі види ситуацій, покладені в основу форм організації навчального процесу:

1. Критична непередбачувана ситуація.

Основу цієї ситуації складає конфлікт. Студент повинен визначити, яка інформація йому необхідна для усвідомлення події, що складає основу навчальної ситуації. Вирішення цієї ситуації потребує від студента уміння аналізувати і осмислювати те, що відбувається, оперативності, системності в діях.

2. Прогнозування наступного етапу.

Ситуація такого типу – це динамічна зміна подій. Студентам пропонується змодельювати подальший розвиток подій у максимально реальному баченні їх педагогічного сенсу. Пошук виходу із ситуації потребує від студентів уміння аналізувати педагогічні події, логічно мислити, стимулювати педагогічну уяву.

3. Жива ситуація.

Основу цієї ситуації складає реальна подія: «зрив уроку», «конфлікт між учителем і учнем», «запізнення на урок» тощо. Виконуючи роль у таких ситуаціях, студенти повинні відповісти на питання: «Що робити?», «Які дії чинити?» При вирішенні цієї ситуації студенти повинні не тільки володіти педагогічними знаннями, але й уміти мислити швидко і безпомилково; аналізувати події в ситуації стресу і дефіциту часу.

4. Ділова гра.

Ця рольова ситуація передбачає вирішення педагогічних проблем, відпрацювання педагогічних дій і прийняття професійних рішень.

5. Виділення головного питання.

Студентам пропонується декілька версій, не пов'язаних між собою і таких, що не стосуються основного питання. Студенти повинні визначити головну ідею, знайти вірні способи вирішення проблеми, відкинувши все непотрібне, другорядне. Особливо необхідно уміти бачити головне, концентрувати увагу на провідних, засадничих проблемах, аналізувати їх.



#### 6. Рольова гра.

Оснoву її складає невідома ситуація, у якій майбутнім учителям-філологам належить імпровізувати, виконувати різноманітні ролі (учня, вчителя, класного керівника, завуча, директора). У цій ситуації для студентів важливо усвідомити реальну педагогічну ситуацію, мати психологічну підготовку і бути комунікабельним.

#### 7. Вибір дії.

Від студента потрібно уміння правильно оцінити пріоритети у своїх діях, обставини, приймати рішення і відповідати за його наслідки.

#### 8. Оцінка ситуації.

У цій ситуації студентoві важливо критично поглянути на обставини, об'єктивно оцінити обстановку, виявити протиріччя, причини конфлікту, розробити стратегію і тактику власних дій.

#### 9. Дія за ситуацією.

Студентам пропонується окреслити стратегію власних дій щодо зміни ситуації, визначити шлях її покращення.

Вивчення зарубіжного досвіду дає змогу говорити про інтенсивні пошуки шляхів забезпечення високої якості освіти. Одним із таких способів В. Ріверс вважає «навчальну співпрацю» (cooperative learning), яка передбачає спілкування викладача і студента, їх допомогу одне одному. Оснoву для такої співпраці свого часу обґрунтували Дж. Дьюї і В. Кілпатрік – «принцип навчання через виконання». Виконання передбачає фізичну чи розумову діяльність, спрямовану на вирішення задалегідь поставленого практичного завдання. На основі цього принципу розроблено груподинамічні вправи, коли учасники занурюються в ситуацію і діють відповідно до неї. Сенс цих вправ полягає в набутті досвіду вирішення завдань і колективної взаємодії.

У системі форм і методів, що ґрунтуються на рольових діях, виділяють групові дискусії, ділові ігри, творчі проекти. В оснoву цих форм і методів покладено розвиток пізнавальних творчих сил, умінь самостійно конструювати наявні знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток креативності і критичного мислення студентів. Головна вимога до форм і методів, оснoвою яких є рольова ситуація, та, що студенти повинні виходити з конкретної педагогічної ситуації, враховувати її найважливіші параметри і їх динаміку.

Серед цих форм і методів виділяють ділову гру «метод конкретних ситуацій», у якій реальний стан втілюється в формі ділової ситуації. Ділова ситуація – це імітація, ідеальне відображення реальної ситуації (у нашому випадку педагогічної дійсності) чи штучно змодельована педагогічна реальність, що відтворює типові проблеми з педагогічної практики. Розрізняють проблемні і проектні ділові ситуації. У проблемних ситуаціях

результатом дії є визначення і формулювання основної проблеми і, головне, оцінка складності її вирішення.

За джерелом інформації розрізняють форми і методи:

- ті, які описують реальні ситуації, здобуті з реальної практики;
- штучно структуровані ситуації в навчальних цілях, для відпрацювання гіпотетичних педагогічних проблем.

Метод конкретних ситуацій розвиває у майбутніх учителів-філологів широту і гнучкість мислення, допомагає оволодіти умінням раціонально використовувати педагогічну інформацію, самостійно аналізувати педагогічні факти і явища. Студенти вчаться критично розглядати різноманітні педагогічні теорії і точки зору щодо тих чи інших проблем, обговорювати і відстоювати власну позицію, бути готовим до використання різноманітних засобів і способів оптимального вирішення педагогічних проблем.

У роботах багатьох авторів (А.О. Вербицький, Г.О. Грищенко, В.М. Єфімов, В.Ф. Комаров, Ю.Д. Красовський, В.Я. Платов, Є.А. Хруцький) велике значення в організації навчальної діяльності відводиться ігровим формам і методам, основу яких складають рольові ситуації. У роботах цих авторів сформульовано вимоги до організаційних форм і методів навчального процесу, серед яких: комплексність, багатоаспектність функцій, забезпечення розвитку системи знань, умінь, навичок і професійно вагомих якостей. Багато ігрових форм учні розглядають як засіб, що відтворює для фахівця ситуації ділового і рольового спілкування. Г.О. Грищенко відзначає розмаїття ігрових форм, що містять у собі рольові ситуації, і виділяє їх типологію: рольові і ділові ігри, професійно-ділові ігри, імітаційні, імітаційно-моделювальні, операційні і ситуаційно-імітаційні [3, с. 67].

Деякі автори (О.М. Діанова, Г.О. Китайгородська, В.Л. Скалкін) особливого значення надають рольовій грі. На їх думку, емоційна насиченість рольових ігор створює сприятливі умови для самоствердження, випробування власних сил, почуття задоволення, яке виникає під час виконання різноманітних ролей. Студенти занурюються в ситуації, максимально наближені до педагогічної реальності. Вони повинні швидко адаптуватися до отриманої ролі в модельованих педагогічних ситуаціях. В одних ситуаціях вони грають самих себе, в інших – виконують уявні ролі.

На думку В.Л. Скалкіна, специфічною особливістю рольових ігор є самостійність у діях і вчинках студентів, що очікують кожен рольову ситуацію. Н. Кравченко стверджує, що рольова гра містить у собі елемент несподіванки, з якою може зіткнутися студент, виконуючи доручену йому роль. Учасники гри повинні слухати, швидко думати і адекватно реагувати

на зміну ситуації. Емоційне піднесення, яке виникає під час рольової гри, позитивно впливає на якість педагогічної підготовки. На думку Н.С. Кравченко, рольова гра є найбільш мотивувальною, оскільки студенти бачать можливість застосування того, що відбувається в ігровій ситуації, до педагогічної практики, чого не може дати просте заучування і відтворення педагогічних правил, положень і рекомендацій.

Низка авторів (Е.Г. Боровиков, Л.І. Девіна, Г.М. Фролова та ін.) у педагогічній практиці надають перевагу ситуативним іграм, ефективність яких вони вбачають у регулярному, систематичному і послідовному застосуванні в навчальному процесі.

Усі автори єдині в тому, що всі ігрові форми, побудовані на принципі рольової перспективи, містять у собі необхідні умови для структурування змісту і організації навчальної діяльності, спрямованої на формування у студентів професійної компетентності.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати науково-методичний інструментарій досягнення рольової перспективи в стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційні форми і методи навчання не завжди в достатній мірі орієнтовані на врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, не узгоджуються з психологічними закономірностями становлення їх активності, не орієнтують на використання дидактичних засобів і стимулів, що спонукають до формування професійно-вагомих якостей особистості майбутніх учителів-філологів.

Л. Виготський вважав, що особистість формується не тільки під впливом спеціально організованого педагогічного впливу, але й у певній мірі «спонтанно», «стихійно», на основі накопичення студентами особистого пізнавального і педагогічного досвіду [1].

Тому рольові форми і методи організації навчальної діяльності студентів з педагогічних дисциплін містять не тільки пізнавальний, але й формувальний потенціал. Вони забезпечують таку побудову навчального процесу, у якому кожен студент активний, вільний і повноправний суб'єкт; де стимулюється розкриття внутрішніх сил і резервів особистості, закріплюється звичка до самоорганізації, формуються уміння самостійно здійснювати діяльність педагогічного спрямування.

Мета рольових форм занять – вияв і оцінка резервів самопрезентації, самовираження, віднайдення і розвитку власного сенсу в педагогічній діяльності і в собі як учаснику цієї діяльності. Для таких занять характерна незвична атмосфера, психологічно сприятливе середовище спілкування, яке стимулює інтерес і активну роботу думки студентів; створення умов для вияву ініціативи і демонстрації найбільш яскравих рис особистості.

Рольові заняття надають кожному студентові право вибору ролі, дозволяють «репетирувати» її, порівнювати себе з іншими, імпровізувати, пропонувати нестандартні вирішення педагогічних завдань.

Під час підготовки рольових занять розробляються завдання різноманітного типу:

- організація штучної проблемної рольової ситуації;
- створення реальної ситуації, що моделює педагогічну дійсність з метою накопичення студентами педагогічного досвіду;
- сприйняття, аналіз і вияв функцій знань (ситуація-проблема, ситуація-вправа, ситуація-оцінка);
- систематизація, класифікація, узагальнення навчальної інформації.

Для активізації позиції студентів використовуються різноманітні методи: частково-пошуковий, діалог, драматизація, репродукція, імпровізація тощо. Рольові заняття потребують від викладача ретельної підготовки і нової позиції. Особливого значення набувають навички «відкритої» поведінки, яка потребує: визнання кожного студента джерелом ініціативи і нової думки; здатності до самовираження, терплячого очікування висловлювання студентів під час діалогу, відкритості почуттів і емоцій.

Рольові заняття організують студенти. Їм надається свобода в написанні «сценарію» і виконанні ролей. На таких заняттях студенти отримують можливість самовираження, порівняння себе з іншими, впевненість у власних силах і здібностях. Рольові заняття допомагають майбутнім учителям усвідомити роль середовища, умов і психологічного клімату в результативності їх роботи, у розкритті творчого потенціалу, в самостійності і усвідомленні професійного становлення.

Основу цих занять складає моделювання рольових ситуацій. Конкретна модель ситуації, що поєднує в собі цілісну картину подій, має величезний потенціал для реалізації навчально-педагогічних настанов і здатна на основі міжпредметних зв'язків і активного характеру навчальних дій відтворити реальні умови педагогічної діяльності.

У рольових ситуаціях відбувається психічний обмін особистості, оскільки він визначається реальною подією, максимально наближеною до педагогічної дійсності, і формується в конкретній рольовій діяльності, до якої залучається студент для виконання певної ролі. У ситуації відбувається становлення професійної поведінки особистості. Л.С. Рубінштейн вважає, що «внутрішній психічний зміст поведінки виникає в ситуації, особливо вагомий для особистості, а властивості особистості, в свою чергу, даються знаки на його поведінці» [8, с. 517]. При цьому «психічні властивості особистості в її поведінці, у діях і вчинках, які вона здійснює, одночасно і проявляються, і формуються» [8, с. 516].

На основі рольових ситуацій здійснюється педагогічна підготовка, зорієнтована на вирішення ситуативних завдань і проблем; педагогічна підготовка зводиться до використання банку практичних ситуацій і нестандартних рішень.

Створення рольової ситуації тісно пов'язане з постановкою проблеми. М.І. Махмутов вважає, що у проблемній ситуації основою стає пошукова діяльність студентів, а взаємодія викладання і навчання зорієнтована на формування світобачення студентів, мотивів навчання, творчих здібностей у процесі засвоєння наукових понять і способів педагогічної діяльності, що детерміновані системою проблемних ситуацій [6].

Проблемність складає основу рольових ситуацій. На думку В.І. Генєцинського, навчальне завдання – це стандартна форма опису певного фрагменту уже здійсненої пізнавальної діяльності, орієнтованої на організацію умов для відтворення цієї діяльності в умовах рольової ситуації [2, с. 170-173].

Навчальні завдання в рольових ситуаціях передбачають конкретні педагогічні дії і вчинки. Навчальне завдання в рольовій ситуації розглядається як набір даних про педагогічний факт чи явище. Він дозволяє більш повно уявити ці педагогічні факти, явища процеси на основі відомих свідчень. Свідчення подаються таким чином, що містять певну неузгодженість, вимагають трансформацій, перетворень чи перенесень на основі логічних операцій, активного розумового процесу, пошуку доказів і додаткових аргументів.

Навчальне завдання спрямоване на суб'єкт (воно може бути неоднозначним) і потребує максимальної точності в описі для того, щоб умови вирішення завдання були зрозумілими і доступними для студента в конкретній рольовій ситуації. Рольова ситуація спонукає до різних дій і веде або до співпраці, або до конфлікту. Рольова ситуація, у якій студент не бачить готового вирішення і намагається знайти його в результаті розумової діяльності, має проблемний характер і складає важливу структурну одиницю у стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Рольова ситуація проблемного характеру має такі ознаки:

- виникає стан інтелектуального чи психологічного утруднення;
- виявляється певне протиріччя в ситуації;
- умови, що виникають, потребують пошуку додаткових знань, відомостей і доказів;
- для осмислення модельованих подій потрібні нові підходи, погляди і рішення.

Складність у моделюванні рольових ситуацій полягає в тому, що студент повинен відчувати інтелектуальне утруднення, яке стимулюватиме

його потребу пошуку нестандартного виходу з ситуації і нових шляхів вирішення педагогічних завдань. У рольових ситуаціях студенти покликані вирішувати проблемні завдання. «Проблемне завдання, на відміну від звичних навчальних завдань, це не просто опис певних ситуацій, що включає характеристику даних, які складають умови завдання і вказівку на невідоме, що повинно бути розкрито на основі цих умов. У проблемному завданні сам суб'єкт залучений у ситуацію завдання» [5, с. 60]. Навчальний і розвивальний характер рольових форм і методів проявляється в тому випадку, якщо студент виконує різноманітні ролі і його дії спрямовані на:

- а) формулювання і постановку проблемного завдання;
- б) самостійний пошук шляхів її вирішення і нестандартного виходу зі модельованої ситуації;
- в) оцінку і контроль власних навчальних досягнень, нестандартність віднайдених рішень.

Рольові форми і методи зумовлюють у контексті педагогічної підготовки розуміння ролі ситуативного підходу в розгортанні педагогічного знання, у його розвитку, що дозволяє врахувати особливості інтелектуальних і емоційних стосунків суб'єктів освітнього процесу, залучених у виконання різноманітних ролей.

Діючи в типових ситуаціях, які відображають педагогічну реальність, студенти орієнтуються на особистий досвід чи інформацію про те, як би діяли реальні учасники подій. «Виконання» ролей у перманентно створених ситуаціях забезпечує засвоєння педагогічної теорії, розвиток здатності до використання педагогічних положень у рольових ситуаціях, схильності до виконання дорученої ролі і вироблення стратегії й тактики професійно-педагогічної поведінки. У рольових формах організації навчального процесу студент діє не як простий виконавець ролі, номінованої рольовими сподіваннями оточуючих, а радше як особистість, що здійснює діяльність згідно з власними педагогічними уявленнями і переконаннями.

Погоджуючись із А.О. Вербицьким, до активних відносимо рольові форми і методи організації занять. Вони відображають предметний і соціальний зміст педагогічної діяльності як моделювання системи відносин, характерних для цієї діяльності. У рольових формах діяльність студента мотивована, теоретичні знання переводяться у площину практичної діяльності і використовуються у процесі інтелектуальної роботи щодо пошуку шляхів і засобів вирішення конфлікту, покладеного в основу сценарію рольового сюжету. При цьому нові знання накопичуються і закріплюються навколо найчастіше модельованої педагогічної діяльності, яка породжує потребу в новій педагогічній інформації. Специфіка цієї інформації полягає в тому, що вона має допоміжний характер, а основне її

завдання полягає у практичних діях з опорою на педагогічну теорію у вирішенні навчальної проблеми.

Форми і методи навчання, що моделюють рольові ситуації, які забезпечують умови, максимально наближені до педагогічної реальності. Її вирішення повинно здійснюватися залежно від поставлених завдань, розробки рішень із урахуванням реальних умов педагогічної практики і рольової перспективи як стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. Використання рольових форм і методів у процесі аудиторних занять самостійно не дають позитивного результату. Їх механічне використання, без урахування конкретних обставин і умов, у яких відбувається педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів, не стимулює творчість, активність, креативні і рефлексивні дії студентів.

Грамотне використання в педагогічному процесі рольових форм і методів стимулює перетворення педагогічної теорії в інструмент практичних дій майбутніх учителів-філологів, закріплення професійно-педагогічних умінь, моделювання цілісного змісту педагогічної підготовки, при цьому центр уваги зміщується на нестандартні дії і творче вирішення педагогічних проблем.

**Висновки.** Встановлено, що успіх реалізації рольової перспективи у стратегії підвищення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів багато в чому залежить від розмаїття форм і методів взаємодії в системі «викладач – студент», що ґрунтуються на співпраці і співтворчості, активності і самостійності.

Форми і методи організації навчальної діяльності студентів з педагогічних дисциплін містить не тільки пізнавальний, але й формувальний потенціал. Вони забезпечують таку побудову навчального процесу, у якому кожен студент – активний, вільний і повноправний суб'єкт; де стимулюється розкриття внутрішніх сил і резервів особистості, закріплюється звичка до самоорганізації, формуються уміння самостійно здійснювати діяльність педагогічного спрямування.

Навчальний і розвивальний характер рольових форм і методів проявляється в тому випадку, якщо студент виконує різні ролі і його дії спрямовані на:

- а) формування і постановку проблемного завдання;
- б) самостійний пошук шляхів її вирішення і нестандартного виходу із модельованої ситуації;
- в) оцінювання та контроль власних навчальних досягнень, нестандартність віднайдених рішень.

---

*Література*

1. Выготский Л.С. История развития психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах: Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 14 с.
3. Грищенко Г.А. Методика использования деловых игр при обучении менеджеров иностранному языку: дис. Канд. Пед. Наук. – М, 1995. – 204 с.
4. Майхнер Е.Х. Корпоративные тренинги/Х.Е. Майхнер. – М.: ЮНИТИ, -- 2002. – 354с.
5. Матюшкин А. М. К проблеме шага в процессе усвоения / А. М. Матюшкин // Новые исследования в педагогике и психологии. – М., 1966. – Вип.7.- С. 60-67.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 338 с.
7. Кондрашова Л.В. Методические рекомендации по использованию активных методов обучения в преподавании педагогических дисциплин – Кривой Рог: КГПИ, 1990. – 34 с.
8. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии / Лев Семенович Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
9. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте/ Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. – М., 1981. – С. 83-84.
10. Cursont В. Teaching in further education an online of principles and Winston, 1985.



## ЗМІСТ

<b>Гончар О.</b> .....	<b>3</b>
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ	
<b>Брюханова Н.</b> .....	<b>11</b>
МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА	
<b>Богінська Ю.</b> .....	<b>18</b>
РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ РЕГІОНАЛЬНОГО ЦЕНТРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНВАЛІДІВ В КРИМСЬКОМУ ГУМАНІТАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	
<b>Беляєва О., Сільнича Н., Ніколаєва Н.</b> .....	<b>29</b>
ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТІВ УСПІШНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	
<b>Іоланта Вільш</b> .....	<b>37</b>
НАПРЯМИ ЗМІН В ОСВІТІ З ПОЗИЦІЇ СИСТЕМИ	
<b>Лідія Влодарська-Зола</b> .....	<b>46</b>
РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИХ КАДРІВ	
<b>Волкова В., Юдіна О.</b> .....	<b>53</b>
ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЛОВОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
<b>Волосенко А.</b> .....	<b>61</b>
ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	
<b>Вікторенко І.</b> .....	<b>69</b>
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
<b>Гарда О.</b> .....	<b>79</b>
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	
<b>Горбасенко С.</b> .....	<b>84</b>
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІКИ І ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЦТВА	

<b>Казьмерчук А.</b> .....	<b>92</b>
СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ В ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ	
<b>Козубцов І.</b> .....	<b>101</b>
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТА ЦИВІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	
<b>Корольова Н.</b> .....	<b>109</b>
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<b>Костенко В., Сологор І., Знаменська І.</b> .....	<b>115</b>
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ НАВЧАННІ МОВИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ	
<b>Кучеренко Ю.</b> .....	<b>125</b>
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	
<b>Макаренко Л.</b> .....	<b>130</b>
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ: ІНФОРМАТИЧНИЙ АСПЕКТ	
<b>Мішеніна Т.</b> .....	<b>141</b>
РОЗРОБЛЕННЯ СМИСЛОВОЇ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ ЯК ЧИННИКА ЙОГО РОЗУМІННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<b>Ненько Ю.</b> .....	<b>151</b>
МОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У СФЕРІ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ	
<b>Одарченко Н., Білоус О.</b> .....	<b>158</b>
СИСТЕМА ТЕСТУВАННЯ В МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІНАХ СУМДУ	
<b>Олару Ю.</b> .....	<b>164</b>
СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПОНЕНТА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
<b>Погорєлов А.</b> .....	<b>171</b>
РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ РОЗВІДОК З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА	

<b>Посторонко А.</b> .....	<b>177</b>
ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	
<b>Дубовец А., Резниченко Е.</b> .....	<b>183</b>
ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД РАСШИРЕНИЯ, ЗАКРЕПЛЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ	
<b>Ромашенко В.</b> .....	<b>193</b>
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ	
<b>Соколова І., Бондаренко О.</b> .....	<b>203</b>
СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ	
<b>Сгадова В.</b> .....	<b>213</b>
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС	
<b>Смутьська А.</b> .....	<b>220</b>
ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВЦІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
<b>Сорокіна Є.</b> .....	<b>225</b>
ЕТНОПЕДАГОГІКА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<b>Хіміч І.</b> .....	<b>233</b>
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ОЗДОРОВЧОГО ПЛАВАННЯ	
<b>Чередніченко Г., Шапран Л., Куниця Л.</b> .....	<b>238</b>
СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
<b>Шмирко О.</b> .....	<b>245</b>
ПОЗАНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
<b>Яблонська Т.</b> .....	<b>253</b>
ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

**Оплата за 1 сторінку** – 25 гривень.

**Публікації та оплату за статті надсилати за адресою:** Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: [nauka2004@rambler.ru](mailto:nauka2004@rambler.ru) (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); [tomaluda@mail.ru](mailto:tomaluda@mail.ru) (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: [www.intellect-invest.org.ua](http://www.intellect-invest.org.ua)

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

**Омельченко С.**

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

### ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

**Омельченко С.**

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

**Omelchenko S.**

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

### THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

**Keywords:** healthy way of life, traditions, system-forming component.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

#### *Література*

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

## Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливило подачу інформації.

### Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

*Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).*

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

**Українською мовою**

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

**Російською мовою**

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

**Англійською мовою**

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

**Зразок**

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**



34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

*Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.*

**Попередження:** статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

## ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, \*, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

*Психологія : підруч. для вузів.*

*Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.*

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

*Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

*Наприклад:* Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

*Наприклад:* Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Украгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: <a href="http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm">http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</a></p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: <a href="http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html">http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html</a>. — Заголовок з екрана.</p>

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України  
від 27.05.2009 р. № 1-05/2  
від 08.07.2009 р. № 1-05/3  
від 14.10.2009 р. № 1-05/4  
від 18.11.2009 р. № 1-05/5  
від 16.12.2009 р. № 1-05/6  
від 10.02.2010 р. № 1-05/1  
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

<b>№</b>	<b>Назва видання</b>	<b>Засновник (співзасновники)</b>	<b>Галузі науки</b>	<b>Дата затвердження</b>
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Збірник наукових праць*

*( Спецвипуск 6 )*

## Частина I

**Відповідальний за випуск:**

**Швидкий С.М.** – кандидат історичних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 24.04.2012 р. Ум. др. арк. 16,6.

Видавничий центр СДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 489.

---

**Підприсмець Маторін Б.І.**

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

---

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---