

ISSN 2414-5076

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШІНСЬКОГО
ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№5(112) 2016

ISSN 2414-5076

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№5(112) 2016

ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
27.10.2016 р. (Протокол № 4)

Внесено до Переліку наукових фахових видань України
(наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богущ А. М. Головний редактор - доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)
Нестеренко В. В. Заступник головного редактора – доктор педагогічних наук, професор
(Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Богданова І. М. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Карпова Е. Е. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Койчева Т. І. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Копуць О. А. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Курлянд З. Н. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ліненко А. Ф. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Садовська Е. кандидат педагогічних наук (Польща)

Засновник: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного
Н34 університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 5(112). – Серія: Педагогіка. –
Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. – 118 с.

ББК 72

Рік заснування - грудень 1997 року
Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №21672-1572 ПР
видане Міністерством юстиції України 02.11.2015 р.
ISSN2414-5076

© Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського, 2016

Здано до набору 28.10.2016 р.
Підписано до друку 31.10.2016 р.
Формат 60x90/16. Папір друк. №1.
Обл.-вид. арк. 11,5. Ум. друк. арк. 10,3.
Наклад 100 прим. Зам. № 81.
Комп'ютерна верстка: Бедрень Р. В.
Редакція англійських текстів: Попова О. В.

«Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського»
індексується у таких базах даних:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Адреса редакції:

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26
тел. +38 (048) 718-57-22
E-mail: nv.pnpu@gmail.com
Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

**РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ
ДУМКУ АВТОРА!**

ISSN 2414-5076

Ministry of Science and Education of Ukraine
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

SCIENTIFIC BULLETIN

of

**SOUTH UKRAINIAN NATIONAL PEDAGOGICAL
UNIVERSITY**

NAMED AFTER K. D. USHYNSKY

JOURNAL

PEDAGOGICAL SCIENCES

№5(112) 2016

ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky

BBC 72
H 34

Recommended for printing and dissemination via the Internet by the Academic Council of
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
27 October, 2016 (Minutes № 4)

The journal is included into the List of Scientific Professional Editions of Ukraine
(Order issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16 May, 2016 # 515)

EDITORIAL BOARD:

- Bogush A. M.** **Editor-in-chief** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Ukraine)
- Nesterenko V. V.** **Deputy Editor-in-chief** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

- Bogdanova I. M.** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Karpova E. E. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Koycheva T. I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kopus O. A. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kurlyand Z. N. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Linenko A. F. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Sadowska E. Doctor of Philosophy (Candidate of Pedagogical Sciences) (Poland)

Founder: **State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»**

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University
H34 named after K. D. Ushynsky. – Issue 5(112). – Series : Pedagogy. – Odesa : SUNPU
named after K. D. Ushynsky, 2016. – 118 p.

BBC 72

Year of foundation – December, 1997
Certificate of re-registration: KB №21672-1572 ПП
issued by the Ministry of Justice of Ukraine
on 2 November, 2015.
ISSN2414-5076

© South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky, 2016

Submitted for type-setting on 28 October, 2016.
Signed for printing on 31 October, 2016.
Format 60x90/16. Printing paper №1.
Offset printing. Publisher's signature 11,5.
Conventional printed sheets 10,3.
Circulation 100 copies. Order № 81.
Computer layout by Bedran R. V.
Edition of English texts by Popova O. V.

«Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky» is indexed in these data bases:

- V. I. Vernadsky National Library of Ukraine;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020
Tel. +38 (048) 718-57-22
E-mail: nv.pnp@gmail.com
Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

**THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES
AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!**

ЗМІСТ

<i>Бартенєва І. О.</i>	Проектна технологія навчання в сучасних закладах освіти	7
<i>Вієвська М. Г.</i>	Діагностика стану сформованості соціальної відповідальності майбутніх бакалаврів-менеджерів	12
<i>Гвоздій С. П.</i>	Прагматичний підхід у викладанні дисциплін «безпека життєдіяльності» та «основи охорони праці» в класичному університеті	18
<i>Гриджук О. Є.</i>	Філософські засади формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів	24
<i>Гуцало Э. У.-С. Matyash O. I.</i>	Компетентностний підхід в підготовке сучасного спеціаліста	33
<i>Дем'яненко О. Є.</i>	Підготовка майбутніх спеціалістів в полікультурному освітньому просторі засобами іноземної мови	39
<i>Добровольська А. М.</i>	Розвиток інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання за модульними технологіями	44
<i>Козлюк О. А.</i>	Підготовка вихователя до навчання дітей іноземної мови	53
<i>Костюченко Т. М.</i>	Діагностика ставлення до власного здоров'я майбутніх соціальних педагогів	58
<i>Кудрявцева О. А. Комишан А. М.</i>	Формування інформаційної культури у майбутніх бакалаврів дошкільної освіти	63
<i>Листопад О. А.</i>	Особливості педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу	68
<i>Маліновська Н. В.</i>	Використання лінгводидактичної спадщини С. Русової у фаховій підготовці майбутніх вихователів	73
<i>Мардарова І. К.</i>	Інформатизація дошкільної освіти: проблеми та перспективи розвитку	78
<i>Попова О. В.</i>	Педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти	83
<i>Прокоф'єва-Акопова С. А.</i>	Формування професійних якостей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	89
<i>Сердюк Н. М.</i>	Емпатія як компонент конкурентоздатності майбутніх психологів	95
<i>Стрілець С. І. Смолянко Ю. М.</i>	Підготовка майбутніх вихователів до професійного розв'язку педагогічних задач	100
<i>Швець Г. Д.</i>	Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної	106
<i>Шикіла Р. Р.</i>	Особистісно-зорієнтована концепція музейної освіти сучасної зарубіжної педагогіки	113

CONTENTS

<i>Barteneva I.</i>	Project technology-based training in modern educational institutions	7
<i>Vievskaia M.</i>	Diagnosing formation of the future bachelors-managers' social responsibility	12
<i>Gvozdi S. P.</i>	Implementation of the pragmatic approach to teaching the disciplines «safety of life activity» and «basics of labour protection» in the classical university	18
<i>Hrydzhuk O.</i>	Philosophical bases for formation of students' professional communicative and language competence	24
<i>Gutsalo E. U.</i>	Competency-based approach to training professionals nowadays	33
<i>Matyash O. I.</i>	Future specialist training in a polycultural educational space by means of a foreign language	39
<i>Dem'yanenko O. Y.</i>	Development of the intellectual capabilities of future doctors and pharmacists in the process of the formation of the IT-competence using the module technologies in the teaching / learning process	44
<i>Kozliuk O. A.</i>	Educator's training in teaching children a foreign language	53
<i>Kostiuchenko T. M.</i>	Diagnostics of the future social pedagogues' attitude to their own health	58
<i>Kudryavtseva O. A.</i>	Formation of the future bachelors' information culture in the area of preschool education	63
<i>Komyshan A. M.</i>	Pedagogical creativity peculiarities of a preschool educator	68
<i>Lystopad O. A.</i>	Use of s. Rusova's didactic heritage in professional training of future educators	73
<i>Malynovska N. V.</i>	Informatization of preschool education: problems and perspectives of development	78
<i>Mardarova I. K.</i>	Pedagogical conditions enabling professional and speech training intended for the future translators of the chinese language within university education	83
<i>Popova O. V.</i>	Professional qualities formation of the future educators of children's educational institutions	89
<i>Prokofieva-Akopova S.</i>	Empathy as a component of competitiveness of future psychologists	95
<i>Serdiuk N. M.</i>	Future preschool teachers' training in professional solving of pedagogical problems	100
<i>Strilets S. I.</i>	Play technologies in teaching ukrainian as a foreign language	106
<i>Smolianko Y. M.</i>	The person-oriented concept of modern museum foreign pedagogy	113
<i>Shvets A. D.</i>		
<i>Shikula R. R.</i>		

УДК: 378.147+37.91

Бартенєва Ірина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
буль. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті доведено актуальність застосування проектної технології в закладах освіти. Уточнено сутність понять «педагогічна технологія», «проектна технологія», «проектна діяльність». Визначено, що є результатом впровадження проектної технології в навчальних закладах. Подано класифікацію проектів за різними параметрами. Автор наголошує на необхідності застосування проектної технології у практику роботи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів освіти

Ключові слова: проект, педагогічна технологія, проектна технологія, проектна діяльність.

Пріоритетним напрямком розвитку системи освіти повинен бути пошук можливостей, які забезпечують розвиток особистості, здатної бути не просто носієм і транслятором знань, але і активним, самоорганізованим суб'єктом. Саморозвиток, самопроекування, компетентність, конкурентоспроможність – це пріоритети, які стають основою нової парадигми освіти.

Стратегія сучасної освіти полягає в тому, щоб надати можливість всім, без винятку, учням виявити свої таланти, творчий потенціал та реалізувати свої особисті плани. Для цього необхідно розвивати освітній процес, спираючись на наступні дії: навчитися пізнавати (учитися); навчитися робити (працювати); навчитися жити разом; навчитися жити у злагоді з самим собою. Доведено [4], що поряд із знаннями, вміннями та навичками, які учні отримують під час навчання у школі, набувають вагомості компетентності, оскільки саме вони є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистісного розвитку й до активної участі в житті суспільства. Тому в сучасних умовах, результатом роботи навчального закладу має стати переорієнтація навчально-виховного процесу на отримання учнями ключових компетентностей, які необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту.

Сьогодні вищі навчальні заклади готові впроваджувати сучасні педагогічні технології, популярними серед яких є комп'ютерне та дистанційне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу. Реформування вищої школи й ті вимоги, що ставляться до випускників університетів, академій, інститутів, повинні докорінно змінити навчальні методики вищої школи. Відтак наявним є перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичного розвитку особистості, від накопичення знань - до вміння оперувати знаннями. Нова парадигма освіти зумовила оновлення фахової освіти. Цей процес є особливо актуальним у зв'язку з кардинальними змінами в освіті, що відбуваються в країнах ближнього і дальнього зарубіжжя.

Аналіз наукових джерел доводить, що в Україні проблематику технологізації освіти безпосередньо чи опосередковано вивчали І. Бех, О. Бугрій,

В. Буряк, Н. Бібик, В. Вербицький, О. Глузман, С. Гончаренко, Л. Гордон, В. Євдокимов, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кондрашова, Г. Костюк, В. Корнєєв, В. Кремень, В. Лозова, В. Мадзігон, І. Малафійк, Р. Науменко, В. Онищук, В. Оржеховська, В. Паламарчук, І. Підласий, Р. Пріма, О. Савченко, О. Синиця, А. Сологуб, С. Сосько, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, Г. Штельмах, М. Ярмаченко та ін.

Різні аспекти технологічного підходу до навчання активно досліджуються як вітчизняними (В. Беспалько, Г. Бордовський, В. Глуздов, В. Гузєєв, Л. Загрекова, Н. Зверева, В. Ізвозчиков, М. Кларін, С. Маврін, В. Максимова, Т. Машарова, Г. Селевко, В. Сластьонін та ін.), так і зарубіжними (Л. Андерон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлаунд, Р. Мейджор, А. Ромишовські, Т. Сакамото та ін.) вченими.

Філософський аспект технологізації людської діяльності розкривається в дослідженнях І. Іконникової, А. Касьяна, Е. Клементьєва, В. Якобца. Психологічні аспекти технологічного підходу висвітлено вченими-психологами В. Гуружаповим, Н. Талізінною, І. Якиманською та ін.

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно-орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін.

За визначенням О. Пометун і Л. Пироженко [3], педагогічна технологія це «комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінки для коригування та вибору оптимальних методів, прийомів навчання для конкретної ситуації; розробленого вчителем на цій основі набору моделей навчання» [3, с.20]. Це коригування системи «планування результатів — блок мотивації та організації учнів — дія засобів навчання (процес навчання) — блок контролю якості засвоєння» [3, с.45]. Технологію від методики відрізняють два моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Технологія на відміну від методики не припускає варіативності, із неї не можна викинути якісь елементи. Педагогічна технологія — це проект і

реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної особистості як суб'єкта й проектувальника життя. Вона розробляється на основі конкретної філософії, методології освіти, в основі яких — цільові установки, зорієнтовані на очікуваний результат.

Найбільш успішно компетентнісний підхід реалізується в технології проектної діяльності, яка є однією з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проекту.

Мета проектної діяльності:

- спільний пошук учнями й педагогами нових комплексних знань, оволодіння навичками використовувати ці знання при створенні свого інтелектуального продукту;
- формування ключових компетенцій, необхідних кожному члену сучасного суспільства, виховання активного відповідального громадянина і творця;
- перехід від традиційних освітніх форм до співпраці, партнерства вчителя та учня.

Алгоритм діяльності може бути представлений наступним чином:

1. Учні виділяють і ставлять проблему, яку необхідно вирішити.
2. Пропонують можливі рішення.
3. Перевіряють ці можливі рішення, виходячи з даних.
4. Роблять висновки за результатами перевірки.
5. Застосовують висновки до нових даних.
6. Роблять узагальнення.

Проектна діяльність також пов'язана з навчально-дослідницькою діяльністю школярів, але за низкою ознак вона відрізняється тим, що:

- по-перше, на відміну від останньої, проектна технологія має на меті всебічне тематичне дослідження проблеми і розробку конкретного кінцевого результату;
- по-друге, головним результатом навчально-дослідницької роботи є дослідження істини, тоді як робота над проектом передбачає, перш за все, отримання практичного результату;
- по-третє, проект є результатом передусім колективних зусиль виконавців, тому що на завершальному етапі діяльності передбачає рефлексію спільної роботи, аналіз її повноти, глибини, інформаційного забезпечення, творчого внеску кожного учасника.

Таким чином, якщо навчально-дослідницька діяльність є індивідуальною за своєю суттю і спрямована на отримання нових знань, то метою проектування є вихід за рамки окремого дослідження, розвиток почуття відповідальності,

самодисципліни, здатностей до активної громадської участі й самоорганізації, вміння планувати свою роботу і час, бажання робити свою справу якісно, і вміння представити результати своєї роботи.

Такий процес здійснюється як у процесі навчання, так і в ході спеціально організованої позакласної та позашкільної діяльності учнів.

Заслугує на увагу при організації проектної діяльності створення мотиваційної ситуації та підтримання її у процесі роботи. Відповідно до «теорії життєвого досвіду» Дж. Д'юї, дія яка виходить із власної ініціативи, приносить більше задоволення та значно підвищує ймовірність її повторення, а ніж дія, що виконується примусово. Таким чином, мотивація школяра є дуже важливою рисою проектної технології.

Формуючи мотивацію досягнення успіху в процесі проектування діяльності як основу для створення позитивної атмосфери, педагог може використовувати різні варіанти мотивації учнів для роботи над проектом, а саме: можливість здобути цікаву інформацію та самостійно виконати завдання; отримати повагу ровесників; бути кращим; усвідомити корисність власної діяльності для інших людей; знайомство з новими людьми.

Оцінюючи роботу над проектом, слід враховувати будь-який рівень досягнутих результатів. Критерій оцінювання вибирати рейтинговий, включаючи проміжний контроль на всіх етапах проекту. Критерії оцінки проекту повинні бути зрозумілі учням, вони повинні бути відомі всім проектантам задовго до захисту, їх повинно бути не більше 7-10. Оцінюватися, насамперед, має якість роботи в цілому, а не тільки презентація. Перелік критеріїв, які використовуються при оцінці:

- 1) важливість теми проекту;
- 2) глибина дослідницької проблеми;
- 3) оригінальність запропонованих рішень;
- 4) якість виконання продукту;
- 5) переконливість презентації.

У ролі експертів виступають педагоги - предметники, однокласники, сам проектант, учитель; при підведенні підсумків після презентації виставляється позначка кожному учневі за кількістю набраних балів.

Переваги проектної діяльності в наступному:

1. Формує активну, самостійну та ініціативну позицію учнів у навчанні.
2. Розвиває загальнонавчальні вміння та навички.
3. Формує компетенції (вміння, пов'язані з досвідом, їх застосування у практичній діяльності).
4. Розвиває пізнавальні інтереси учнів.
5. Реалізує принцип зв'язку навчання з життям.

Дослідник Є. Полат [1] наголошував, що якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технологію), яка має завершитися досить реальним, практичним результатом. За визначенням дослідників, метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка

відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті (саме педагогічною технологією, хоча у назві технології використовується слово «метод») і сприяє формуванню умінь адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства.

Метод проектів знаходить все більше поширення у системі освіти різних країн світу. Причини цього явища, як вважають дослідники, криються не тільки у сфері педагогіки, але й у сфері соціальної, а саме: необхідність не стільки передавати учням суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно, використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних задач; актуальність розвитку в учнів комунікативних навичок, умінь працювати в різноманітних групах, виконувати соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо), долати конфліктні ситуації; необхідність широких людських контактів для обміну точками зору на одну проблему, знайомства з різними культурами; значущість для діяльності людини умінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

Навчальний проект з точки зору учня – це можливість зробити щось цікаве самостійно, в групі або самому, максимально використовуючи свої можливості; це діяльність, що дозволяє проявити себе, спробувати свої сили, принести користь і показати публічно досягнутий результат тощо.

До організації проекту висуваються такі вимоги:

1. Проект повинен розроблятися за ініціативою учнів. Тема проекту для всього технол може бути одна, а шляхи його реалізації в кожній групі – різні. Можливе одночасне виконання учнями різних проектів.
2. Проект є важливим для найближчого оточення учнів – однокласників, батьків, знайомих.
3. Робота над проектом є дослідницькою, вона моделює роботу в науковій лабораторії або в іншій організації.
4. Проект має педагогічне значення: учні набувають знань, будують стосунки, опановують необхідні способи мислення і дії.
5. Проект завчасно спланований, водночас він гнучкий, можливі зміни в процесі виконання.
6. Проект зорієнтований на вирішення конкретної проблеми, його результат має споживача.
7. Проект реалістичний, він враховує наявні у школі ресурси.

Результатом впровадження проектної технології в навчальний заклад є інноваційно-розвивальне

середовище, яке передбачає:

- мотивацію навчальної діяльності учнів;
- проблемно-креативну спрямованість;
- інтерактивну організацію освітньої діяльності колективу закладу;
- набуття учнями знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування;
- формування нового досвіду та розвиток необхідних психологічних якостей;
- орієнтацію на особистісний та колективний успіх [2].

Враховуючи різні підходи до класифікації проектів у педагогічній літературі, пропонуємо розрізнити їх за цілим рядом параметрів: складом учасників проектної діяльності: індивідуальні та колективні; характером партнерських взаємодій між учасниками проектної діяльності: кооперативні, конкурсні; способом реалізації межпредметних зв'язків: моно предметні та між предметні; за тривалістю: короткочасні, тривалі, довготривалі; метою та характером проектної діяльності: дослідницькі, творчі, ігрові та рольові, інформаційні, практико-орієнтовані.

Аналіз педагогічної літератури з цього питання дає можливість з'ясувати, що технологія проектів на сьогодні – одна з найбільш розповсюджених видів дослідницької роботи учнів. Вона розглядається як альтернатива класно-урочній системі в навчальних закладах, але вона зовсім не повинна витіснити її і стати панацеєю. Проектна технологія має бути використана як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту і в особистому плані, і в академічному.

Отже, узагальнення вищезазначеного дозволяє стверджувати, що сучасний проект учня – це дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасно формування певних особистісних якостей. Він орієнтований не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування до набуття нових (інколи і шляхом самоосвіти). Активне залучення школяра до створення тих чи інших проектів дає йому можливість оволодівати новими засобами людської діяльності в соціокультурному середовищі, дозволяє формувати деякі особистісні якості, які розвиваються лише в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуку та реалізації ефективних організаційно-педагогічних умов впровадження проектної технології в заклади освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат – М., 2000. – 265с.
2. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 8-10.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. т.1 / Г. К. Селевко.-М.: НИИ школьные технологи 2006.- 816 с.

Ірина Александрівна Бартенева,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Государственное учреждение «Южноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
ул. Старопортофранківська, 26, г. Одеса, Україна

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Приоритетним направлением развития системы образования должен быть поиск возможностей, которые обеспечивают развитие личности, способной быть не только носителем и транслятором знаний, но и активным, самоорганизованным субъектом. Стратегия современного образования состоит в том, чтобы предоставить возможность каждому ученику проявить свои таланты, способности, творческий потенциал. Компетентности являются индикаторами готовности ученика к жизни, к активному участию в общественной деятельности и дальнейшему личностному развитию. Наиболее успешно компетентностный подход реализуется в проектной технологии, которая является перспективной составляющей образовательного процесса и создает условия творческого саморазвития, самореализации учеников, формирует необходимые жизненные компетенции. Самостоятельное приобретение знаний, систематизация их, способность ориентироваться в информационном пространстве, видеть проблему и принимать решения происходит благодаря методу проектов.

В статье проанализирована сущность понятий «педагогическая технология», «проектная технология», «проектная деятельность».

Теоретически обосновано, что целью проектной деятельности выступают: общий поиск учениками и педагогами новых комплексных знаний овладения навыками использовать эти знания при создании своего интеллектуального продукта; формирование ключевых компетенций, необходимых каждому члену современного общества, воспитание активного ответственного гражданина и творца; переход от традиционных образовательных форм к сотрудничеству, партнерству учителя и ученика. Метод проектов – педагогическая технология, которая отображает реализацию лично-ориентированного подхода в образовании.

Результатом внедрения проектной технологии в учебное заведение является инновационно-развивающая среда, которая предусматривает: мотивацию учебной деятельности учеников; проблемно-креативную направленность; интерактивную организацию образовательной деятельности коллектива учреждения; приобретение учениками знаний, умений и навыков как самостоятельного, так и коллективного поиска; формирование нового опыта и развитие необходимых психологических качеств; ориентацию на личностный и коллективный успех.

Проанализированный в статье материал позволяет сделать вывод о необходимости реализации технологии проектов в работу учебно-воспитательных заведений. Перспектива дальнейших исследований – поиск и реализация эффективных организационно-педагогических условий внедрения проектной технологии в учреждения образования Украины.

Ключевые слова: проект, педагогическая технология, проектная технология, проектная деятельность.

Iryna Barteneva,
PhD in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

PROJECT TECHNOLOGY-BASED TRAINING IN MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Search of opportunities which provide development of the personality capable to be not only a carrier and translator of knowledge, but also an active self-organized subject, has to be the priority direction of educational development. The strategy of modern education is to give an opportunity to each student to show their talents, abilities, creative potential. Competences are indicators of students' readiness for life, active participation in public work, and further personal development. Competence approach is most successfully implemented in project technology which is a perspective component of the educational process and creates conditions for students' creative self-development, self-realization, forms necessary life competencies. Self-acquisition of knowledge, its systematization, the ability to navigate in information space, to see a problem and to make decisions can be realized due to the project method.

The essence of the concepts «pedagogical technology», «project technology», «project activity» are analyzed in the article.

It is theoretically substantiated that the aims of the project activity are: to search for new complex knowledge by students and teachers; to master skills of using this knowledge during creating their intellectual product; to form key competences necessary for each member of a modern society, to train an active responsible citizen and creator; to move from traditional educational forms to cooperation, partnership of a teacher and a student. The project method

is a pedagogical technology which displays realization of the person-focused approach in education.

The result of implementing project technology in an educational institution is innovative-developing environment which includes: motivation of students' educational activity; problem and creativity orientation; interactive organization of educational activity of the institution staff; students' acquisition of knowledge and skills of both independent and collective search; formation of new experience and development of necessary psychological qualities; commitment to personal and collective success.

The material analysed in the article allows drawing a conclusion on the need to implement technology projects in the work of educational institutions. Prospect of further researches is seen in search and realization of effective organizational and pedagogical conditions for project technology implementation in Ukraine's educational institutions.

Key words: project, pedagogical technology, project technology, project activity.

Подано до редакції: 12.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 26.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор І. М. Богданова

Муза Георгіївна Вієвська,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Криворізький економічний інститут
ДВНЗ «Криворізький Національний Університет» МОН України,
проспект Поштовий, 54, м. Кривий Ріг, Україна

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

У статті обговорюється проблема діагностики стану сформованості соціальної відповідальності у студентів спеціальності «Менеджмент організацій», що навчаються у вищому економічному навчальному закладі. Викладено загальну методiku проведення констатувального етапу дисертаційного дослідження, розкрито критерії, показники і рівні сформованості соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки. Розглядаються різні підходи до розуміння категорії «критерії сформованості соціальної відповідальності». Аналізуються найбільш розповсюджені у сучасній практиці вищої школи система показників критеріїв сформованості соціальної відповідальності, перераховано методiku, що використані у дослідженні.

Ключові слова: діагностика, критерії, рівні та показники соціальної відповідальності, підготовка менеджерів у вищому навчальному закладі.

Проблеми формування, розвитку та виховання соціальної відповідальності у студентів вищих навчальних закладах різних форм власності розглядали у своїх працях Л. А. Барановська [1], І. О. Гладішева [4], А. Ф. Гулевська [5], І. Д. Кочетова [6], О. Р. Кривошеєва [7], Л. В. Крилов [8] та інші. Незважаючи на певний інтерес до проблеми з боку науковців, спостерігається різноманіття в обґрунтуванні критеріїв та рівнів сформованості соціальної відповідальності, лише дві роботи були виконані на базі економічних навчальних закладів, нажаль не вітчизняних.

Мета статті полягає у висвітленні діагностики стану сформованості соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки у фаховій підготовці.

Організація дослідно-експериментальної роботи, що була проведена нами реалізувалася відповідно до програми, яка об'єднувала в собі мету, завдання, гіпотезу, діагностичний інструментарій. Представимо програму одного з етапів дослідження. Перший етап якої, констатувальний експеримент, передбачав вирішення наступних завдань: з'ясування рівня сформованості соціальної відповідальності бакалаврів-менеджерів; аналіз тенденцій формування означеного складного особистісного утворення у вітчизняних вищих навчальних закладах; дослідження навчальних планів і робочих програм тих навчальних дисциплін, що їх вивчають майбутні менеджери на різних курсах у контексті формування соціальної відповідальності. Було також передбачено з'ясувати ставлення студентів до формування у них знань, досвіду соціально відповідальної поведінки, емоційного та ціннісного переживання соціально відповідальних вчинків та включення соціальної відповідальності у ієрархію особистісних цінностей майбутніх менеджерів з економіки, встановити рівень підготовленості науково-педагогічного складу до формування зазначеного особистісного утворення у майбутніх фахівців з управління під час їхнього навчання у вищому економічному

навчальному закладі. У процесі дослідження: «Теоретичні та методичні засади формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки у фаховій підготовці» вивчалася й аналізувалася система організації навчально-виховної роботи у Криворізькому економічному інституті Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Обласного Комунального вищого навчального закладу «Інститут підприємництва «Стратегія», «Криворізькому Національному Університеті», Природничо-гуманітарному університету м. Седльце (Польща), Мукачівському державному університеті, Криворізькому факультеті Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет», «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського» зокрема кафедр менеджменту, економіки підприємств, маркетингу, обліку і менеджменту, міжнародної економіки, та ін. Всього на цьому етапі експерименту залучено 638 студентів. Необхідно зазначити, що студенти обраних вищих навчальних закладів навчалися за подібними навчальними планами (відхилення складає 15%-20%), мали приблизно однаковий обсяг лекційного й практичного навантаження. При проведенні дослідно-експериментальної роботи враховувались вимоги галузевих стандартів вищої освіти напрямку підготовки «Менеджмент» [3] з питань соціальної відповідальності. Відповідно до стандартів серед здатностей до виконання вирішувати завдання управлінської діяльності визначена здатність нести соціальну відповідальність за діяльність організації (враховувати та прогнозувати соціальні аспекти впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві громади, суспільство; вирішувати загальні соціальні проблеми захисту довкілля, прав громадян, інтересів споживача, охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності; дотримуватися етики ділового спілкування; реалізовувати відносини відповідальності за

допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку; нести персональну відповідальність за діяльність співробітників і всієї організації). Спираючись на стандарти та враховуючи сучасні вимоги ринку праці необхідна цілеспрямована робота вищих економічних навчальних закладів у визначеному напрямку. Дотримання вищезазначених вимог передбачає наявність у майбутніх менеджерів з економіки високого рівня сформованості соціальної відповідальності як цінності. При плануванні констатувального експерименту ми прийняли до уваги не тільки специфіку навчально-виховного середовища економічного вищого закладу, а й вікові особливості студентів-респондентів. Означений віковий період відповідає пізній юності, для якої характерні посилення працездатності, динаміка та активність пізнавальної діяльності, прагнення до незалежності, самостійності, захоплення новими діяльностями та здатність нести відповідальність за свою діяльність та вчинки[2;4;10]. Вікові особливості майбутніх менеджерів, що навчаються в економічному навчальному закладі передбачають їх усвідомлене прагнення до формування та розвитку здібностей, здійснення соціально відповідальної діяльності.

Розкриємо перше завдання констатувального експерименту. Рівні, критерії та показники сформованості соціальної відповідальності фахівців різних напрямків підготовки виокремлювали як вітчизняні так і закордонні дослідники. Ми враховували те, що вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми діагностики соціальної відповідальності свідчить про різноманітність поглядів науковців на критерії оцінки рівня сформованості соціальної відповідальності.

На думку А. Ф. Гулевської[5] критеріями формування соціальної відповідальності студентів економічних спеціальностей виступають: когнітивний (правильне розуміння норм і правил економічної поведінки, орієнтація на них в процесі діяльності, які визначаються за допомогою анкетування); мотиваційний (сформованість мотивів соціально-відповідальної поведінки, які замірялися методикою дослідження самооцінки за допомогою процедури ранжування); діяльнісний (усвідомленість характеру дій, ступінь систематичності та успішності виконання навчальної і громадської роботи, які діагностувалися з використанням методики визначення локус контролю особистості). Діагностикою сформованості соціальної відповідальності у студентів, з точки зору І. Д. Кочетової [6,с.11], виступає сукупність наступних компонентів: когнітивного (сформованість знань про соціальну відповідальність), мотиваційно-ціннісного (сформованість мотивів соціально відповідальної поведінки у навчально-професійній діяльності та спілкуванні, моральні спрямування до реалізації відповідальних вчинків, вибір особисто значущої системи ціннісних орієнтацій), діяльнісного

(спрямованість на результат власних дій та вчинків у навчальній та суспільній праці, вираження причетності до спільної справи) та особистісного(потреба у саморозвитку, прагнення до самоактуалізації).

Л. А. Барановська [1,с.27] вважає, що базовими критеріями сформованості соціальної відповідальності студента є: ціннісно-сенсові - відображає відношення до іншої людини (духовне, соціально вибіркове, потребнісно - утилітарне, асоціальне) як ознака прояву ціннісно - сенсової сфери особистості студента, що виражається у співвідношенні модальностей «відповідальний перед» та «відповідальний за»; вибірково - орієнтований - виражається в усвідомленні студентом своєї самостійності, свого права на вибір, своєї відповідальності за прийняття рішень - особистісний вибір; соціально-праксеологічний - відображає участь студента у соціально орієнтованій діяльності. Визначені критерії сформованості соціальної відповідальності студентів в навчальній діяльності: обов'язковість у виконанні наміченого; доведення початої справи до кінця; забезпечення якісного виконання діяльності. О. Р. Кривошеєвою вивчена сформованість соціальної відповідальності студентів фізкультурного вищого навчального закладу, виявлені визначальні параметри: саморозуміння, самоповага і готовність до активності[7]. Крилов Л. В. розкриваючи особливості виховання соціальної відповідальності на факультеті фізичної культури та спорту визначив та обґрунтував концептуальний, цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний компоненти сформованості означеного поняття[8].

І. А. Гладишева [4, с. 177] виявляючи та обґрунтовуючи педагогічні умови ефективності виховання соціальної відповідальності у студентів недержавного вузу, вважає, що критеріями сформованості соціальної відповідальності та ефективності її виховання у студентів недержавного вузу виступає синтез наступних компонентів: когнітивного (система засвоєних особистістю знань про сутність прав та обов'язків, про норми та правила поведінки людини у соціумі, про засоби його регулювання в соціально-професійному суспільстві, які визначились за допомогою опитувальних методик: мотиваційного (ієрархія мотивів соціально відповідальної поведінки, моральні прагнення до реалізації відповідальних вчинків, спонукання свідомо регулювати власну діяльність, які вимірювалися методикою дослідження самооцінки за допомогою процедури ранжування) та діяльнісного (здатність та готовність людини здійснювати свідомий вибір лінії поведінки, приймати рішення, оцінити їх наслідки, які діагностувалися з використанням методики визначення локус контролю особистості, спостереження, тестування, методики незалежних характеристик).

Загальним у всіх дослідників є визнання вагомої значущості кожного компоненту структури та його критеріїв оцінки такого складного особистісного

утворення як соціальна відповідальність. Підґрунтям вибору діагностичних процедур у траєкторії нашого дослідження є розуміння соціальної відповідальності у сукупності з мотиваційно-ціннісним, когнітивно-операційним, емоційно-вольовим та рефлексивно-регулюючим компонентами. Рівні соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки: доконвенціональний, конвенціональний, післяконвенціональний.

Для реалізації основних завдань дослідження нами було використано такі теоретичні й емпіричні методи: аналіз педагогічної літератури з проблеми дослідження для визначення підходів до виокремлення критеріїв, показників та рівнів соціальної відповідальності студентів та зокрема майбутніх менеджерів з економіки, систематизація теоретичних положень для визначення та уточнення концептуальних засад організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, анкетування, включене педагогічне спостереження, експертна оцінка викладачів і студентів, мікро твір, тестування, педагогічне спостереження,

ранжування, кількісна обробка, якісний аналіз результатів дослідження та ін.

Підрахунок середнього балу за всіма показниками здійснював експериментатор. Кількісне вираження індивідуального рівня сформованості соціальної відповідальності було визначено за формулою

$$\frac{Kp1 + Kp2 + Kp3 + Kp4}{4}$$

Ксв=

4

Де Ксв - індивідуальний рівень сформованості соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки;

Kp1, Kp2, Kp3, Kp4 - середня оцінка за кожним критерієм.

За результатами констатувального експерименту було виявлено розуміння студентами сутності соціальної відповідальності, стан досвіду соціально відповідальної поведінки студентів, місце соціальної відповідальності у ієрархії особистісних цінностей майбутніх менеджерів з економіки що є складовою рівнів соціальної відповідальності. Частково методи, що використані у дослідженні наведені у табл. 1.1

Таблиця 1.1

Методики, що використані у дослідженні

Методика	Мета дослідження	Індикатори
Рівень суб'єктивного контролю Дж. Роттера	Визначення психологічної готовності майбутніх менеджерів з економіки усвідомлювати відповідальність за те що відбувається	- усвідомлення відповідальності за те, що відбувається; - зроблено вибір у співвідношенні особистісної та соціальної спрямованості відповідальності
Ціннісні орієнтації М.Рокіча	Вияв актуальності соціальної відповідальності як цінності	- пропаганда цінності соціальної відповідальності серед студентів; - відстоювання цінності соціальної відповідальності.
Включене педагогічне спостереження	Вияв поведінкових реакцій студентів у ситуаціях соціальної взаємодії	- демонстрація соціально відповідальної поведінки; - прояв ініціативи у ситуації соціально відповідальної поведінки; - прояв позитивних емоцій у ситуації соціально відповідальної поведінки; - різноманіття форм і засобів прояву соціальної відповідальності;
Анкетування	Оцінка рівня знань про сутність соціальної відповідальності, розуміння її ролі в житті людини	- знання про соціальну відповідальність; - відношення до вчинків відповідальної поведінки; Усвідомлення цінності соціальної відповідальності у знайомих та незнайомих ситуаціях.
Експертна оцінка викладачів, студентів	Вивчення думки викладачів та студентів про сформованість соціальної відповідальності у студентів спеціальності «Менеджмент організацій»	- оцінка викладачами, та студентами знань майбутніх менеджерів з економіки про соціальну відповідальність; - характеристика відношення студентів до соціально відповідальної поведінки; - включення соціальної відповідальності у ієрархію цінностей студентів.
Мікротвір «Що для мене означає соціальна відповідальність»	- визначення ресурсу соціальної відповідальності; - визначення рівня знань студентів про соціальну відповідальність; - демонстрація досвіду соціально відповідальної поведінки;	- оцінка знань студентів про соціальну відповідальність; - Характеристика відношення студентів до соціально відповідальної поведінки; - включеність соціальної відповідальності у ієрархію цінностей студентів;

	- вираженість у студентів емоційного відношення; - включення соціальної відповідальності у ієрархію цінностей.	- аналіз власних дій.
--	---	-----------------------

Під час експерименту було встановлено, що у вищих навчальних закладах, які увійшли до експериментальної бази створено всі умови для підвищення рівня соціальної відповідальності бакалаврів-менеджерів в процесі професійної підготовки, однак низький рівень продемонстрували, залежно від критерію, від 8,06% до 15, 54% опитаних студентів, а критичний рівень зафіксовано за критеріями мотиваційно-ціннісного рівня та рефлексивно-регулюючого. Конвенціональний рівень продемонстрували 53,2% студентів, на до конвенціональному рівні соціальної

відповідальності виявлено 35,24% бакалаврів-менеджерів випускного курсу, після конвенціональному 11,56%. Отже, в результаті вивчення практики фахової підготовки майбутніх менеджерів з економіки, а також з'ясування стану сформованості у них соціальної відповідальності, встановлено, що освітній процес у вищих навчальних закладах має суттєві резерви для вдосконалення. Подальшого дослідження потребує закордонний досвід технології формування соціальної відповідальності в умовах вищої освіти

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановская Лариса Альбертовна Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Л.А. Барановская. – Чита, 2012. – 42с.
2. Выготский Л. С. Психология/ Л.С. Выготский. -ЭКМО-ПРЕСС,200. -1008с.
3. Галузеві стандарти вищої освіти з напрямку підготовки «Менеджмент», Введ.24.05.200р. – К.:Міністерство освіти та науки України, 2000. – 124с.
4. Гладышева И. А. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/Гладышева Ирина Александровна. – Кострома, 2006. – 227с.
5. Гулевская Альфия Фаиловна Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ А. Ф. Гулевская. – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 22с.
6. Кочетова И. Д. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов высших учебных заведений: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/Кочетова Ирина Дмитриевна. –Хабаровск, 2011. – 239с.
7. Кривошеева Ольга Робертовна Формирование социальной ответственности студентов физкультурного вуза: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ Кривошеева Ольга Робертовна. – Омск., 2007. – 24с.
8. Крылов Леонид Витальевич Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов университета: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе»/ Л.В. Крылов. – Кострома, 2010. – 23с.
9. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности/Д. А. Леонтьев//Вестник МГУ. -1997. - №1. - С. 20-27. - Серия 14: Психология.
10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды/Д. Б. Эльконин. - М.: Педагогика,2004. - 560 с

Муза Георгиевна Виевская,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальногуманитарных дисциплин,
Криворожский экономический институт ГВУ
«Криворожский Национальный Университет» МОН Украины,
проспект Почтовый, 54, г. Кривой Рог, Украина*

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

В статье обсуждается проблема диагностики состояния сформированности социальной ответственности у студентов специальности «Менеджмент организаций», которые учатся в высшем экономическом учебном заведении.

Цель статьи заключается в освещении диагностики состояния сформированности социальной ответственности будущих менеджеров экономистов в профессиональной подготовке.

Организация опытно-экспериментальной работы, которая была проведена нами реализовалась в соответствии с программой, объединяющей в себе цель, задание, гипотезу, диагностический инструментарий. Констатирующий эксперимент, предусматривал решение задач: изучение уровня

сформированности социальной ответственности менеджеров бакалавров, анализ тенденций формирования, указанного сложного личностного образования в отечественных высших учебных заведениях; исследование учебных планов и рабочих программ тех учебных дисциплин, которые изучают будущие менеджеры на разных курсах в контексте формирования социальной ответственности.

Было также предусмотрено выяснение отношения студентов к формированию у них знаний, опыта социально ответственного поведения, эмоционального и ценностного переживания социально ответственных поступков и включения социальной ответственности в иерархию личностных ценностей будущих менеджеров экономистов, установить уровень подготовленности научно-педагогического состава к формированию указанного личностного образования у будущих управленцев во время их учебы в высшем экономическом учебном заведении. В статье раскрыты критерии, показатели и уровни сформированности социальной ответственности будущих менеджеров экономистов. Рассматриваются разные подходы к пониманию категории «уровни сформированности социальной ответственности». Анализируются наиболее распространенная в современной практике высшей школы система показателей, критериев сформированности социальной ответственности, перечислены методики, используемые в исследовании. Отмечается, что в высших учебных заведениях, вошедших в экспериментальную базу созданы все условия для повышения уровня социальной ответственности бакалавров-менеджеров в процессе профессиональной подготовки, однако низкий уровень продемонстрировали, в зависимости от критерия, от 8,06% до 15, 54% опрошенных студентов, а критический уровень зафиксирован по критериям мотивационно-ценностного уровня и рефлексивно-регулирующего. Следовательно, в результате изучения практики профессиональной подготовки будущих менеджеров экономистов, а также выяснения состояния сформированности у них социальной ответственности, установлено, что образовательный процесс в высших учебных заведениях имеет существенные резервы для совершенствования. Дальнейшее исследование мы видим в изучении зарубежного опыта технологии формирования социальной ответственности в условиях высшего учебного заведения.

Ключові слова: діагностика, критерії, рівні і показателі соціальної відповідальності, підготовка менеджерів в вищому навчальному закладі.

Muza Viewskaya,
Ph.D. in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor at the Faculty of Socio-humanitarian disciplines,
Kryvyi Rih Institute of Economics,
54, Poshtovyi Boulevard, Kryvyi Rih, Ukraine

DIAGNOSING FORMATION OF THE FUTURE BACHELORS-MANAGERS' SOCIAL RESPONSIBILITY

The article is devoted to diagnostics techniques enabling the designation of social responsibility formation of the students majoring in "Management" at higher economic institutions.

The purpose of the article is to highlight the diagnostics of the formation state of the future economy managers' social responsibility during their professional training.

Organization of the experimental work done by us is implemented in accordance with the program that combines goal, objectives, hypothesis and diagnostic tools. The ascertaining experiment was provided for the solution of the following tasks: ascertaining the formation level of the bachelors-managers' social responsibility; analysis of trends in formation of the aforesaid complex within domestic institutions of higher education; research of educational plans and work programs of those academic disciplines that are studied by future managers within different academic courses in the context of social responsibility formation.

It was also envisaged to find out the students' attitude towards the forming of knowledge, experience of socially responsible behaviour, emotional and value-oriented feelings in regard of socially responsible actions as well as integration of the sense of social responsibility into the hierarchy of personal values of the future economic managers, to detect the level of preparedness of the research and teaching staff for the formation of the designated personal formation within future managing professionals during their period of study at institutions of higher economic education. The article reveals the criteria, indicators and formation levels of the future economy managers' social responsibility. Various approaches to understanding the category of "the formation levels of social responsibility" are considered. The article also carries out the analysis of the system of criteria of social responsibility formation which are most commonly used in modern higher education; there is given a list of the methods applied in the research. It is reported that all the conditions required to raise the level of bachelors-managers' social responsibility during their professional training have already been elaborated in institutions of higher education and have been used as the experimental base, however there was shown a low level by the students under experiment - 8.06%-15.54%; depending on particular criteria, and critical levels there were registered the criteria of motivation and value-orientation as well as reflexive-regulatory levels.

Thus, studying the practice of future economy managers' professional training enabled assertion of the formation state of their social responsibility, it is designated that the educational process in higher education has significant room for improvements. Further research is required for international experience exchange in the sphere of

technologies facilitating the formation of social responsibility under conditions of higher education.

Key words: diagnostics, criteria, levels and indicators of social responsibility, future managers' training at an institution of higher education.

Подано до редакції: 12.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 26.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор І. М. Богданова

Світлана Петрівна Гвоздій,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
вул. Дворянська, 2, м. Одеса, Україна

ПРАГМАТИЧНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» ТА «ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ» В КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті обґрунтовано шляхи підвищення усвідомлення студентами важливості, актуальності та затребуваності безпечної життєдіяльності. Розглянуто поняття «прагматизм»; проаналізовано ефективність запровадження прагматичного підходу для дисциплін з безпеки. Доведено, що саме прагматична орієнтація змісту й навчальної діяльності студента під час вивчення дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» може бути педагогічною умовою їхньої підготовки до безпечної життєдіяльності.

Ключові слова: прагматизм, класичний університет, культура безпечної життєдіяльності, педагогічна умова.

Постійно зростаючий рівень різноманітних небезпек у світі та в Україні, ризики у буденному житті та на робочому місці, вимагають нової орієнтації системи вищої освіти та реформації навчальної діяльності студента стосовно питань безпеки. Згідно Закону України «Про вищу освіту» вищим навчальним закладам надається автономія у вирішенні великої кількості задач та проблем стосовно навчально-виховного процесу. Нажаль, економія аудиторного часу та навантаження здійснюється за рахунок дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці». Вони об'єднуються, пере називаються чи взагалі зникають з навчальних планів вишу незважаючи на актуальність питань безпеки в умовах сьогодення.

Для підвищення розуміння студентами важливості, актуальності та затребуваності безпечної життєдіяльності у системі вищої освіти з питань безпеки необхідно знайти нове бачення навчального матеріалу, модернізацію форм й методів його подачі. Тобто необхідно провести осучаснення, а не ліквідацію дисциплін безпеки.

Для рішення завдань щодо пристосування студентів до навколишнього середовища з метою найбільш успішного подолання ними виникаючих життєвих труднощів вбачається за необхідне відштовхуватись від положень прагматизму, який регламентує побудову роботи в освіті за принципом «вчити, роблячи» [15].

Прагматизм поширився як дидактичний принцип системи загальноосвітньої підготовки, але використовувався Дж. Дьюї як основа для викладання широкого спектра дисциплін у вищій школі під час роботи в Університеті штату Мічиган. Прагматизм як вчення, філософський напрямок вивчався вченими різних епох – О. Білокобильський, М. Данілкова, В. Джеймс, Дж. Дьюї, В. Жарких, В. Красіков, Ч. Пірс, Н. Поліщук та багато інших. Для пояснення освітніх парадигм, концепцій та новацій в освіті прагматизм використовували Н. Павлова, Є. Палей, С. Рибаків, Д. Федяєв, О. Щелкін, А. Яковлев тощо. В освітніх закладах різного рівня спирались на ідеї

прагматизму О. Андрєєва, О. Томіна (загальноосвітні навчальні заклади); Г. Шевцова (технічні ВНЗ); М. Тріпак, А. Широкова (економічні ВНЗ) та ін.. При цьому класичні вищі навчальні заклади та прагматизм у викладанні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» залишилися поза увагою дослідників.

Метою статті є схарактеризувати роль прагматизму в освітньому процесі класичних університетів та можливість запровадження при викладанні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці». Для досягнення поставленої мети вирішувалися наступні задачі: розглянути поняття «прагматизм» для розуміння його сутності та можливості практичного використання; проаналізувати ефективність запровадження прагматизму для дисциплін з безпеки.

Слово «прагма», за деякими науковими поглядами, має грецьке походження і означає дію. За дослідженням Л. Смольської, в до цивілізаційну культурну епоху слов'яноаріїв «прагма» (доцільна дія, звідки походить «праця», «праця», «прагнути») була потребою, що давала енергію і насолоду. Вона ґрунтувалась на природних бажаннях пізнавати, творити, долати перешкоди, радувати людей [18].

Прагматизм (від грецького *pragmata*, родовий відмінок *pragmatos* – справа, дія), філософське вчення, яке трактує філософію як загальний метод рішення проблем, які постають перед людьми в різних життєвих ситуаціях; напрямок думки, в якому фактор практики використовується в якості методологічного принципу філософії; розглядає дію, доцільну діяльність в якості центрального поняття, що визначає властивості людської сутності. Об'єкти пізнання, з точки зору прагматизму, не існують незалежно від свідомості, а формуються пізнавальними зусиллями в ході вирішення практичних завдань; мислення – засіб для пристосування організму до середовища з метою успішної дії; поняття і теорії – лише інструменти, знаряддя; істина тлумачиться в прагматизмі як практична корисність [8]. У «Словнику з суспільних

наук» дається таке визначення: «Прагматизм – заперечення необхідності пізнання об'єктивних законів дійсності і визнання дійсним лише того, що дає практично корисні результати» [17]. Згідно прагматизму, досвід ніколи не дається нам спочатку як щось визначене, але всі об'єкти пізнання формуються нашими пізнавальними зусиллями в ході вирішення виникаючих життєвих завдань [21].

Ч. Пірс під прагматизмом розумів в основному теорію мислення і метод встановлення значення понять й, згідно Ч. Пірса, прагматизм є вчення про те, що кожне поняття виступає в якості поняття про мислимі і практичні наслідки. Так, згідно Ч. Пірса, єдина функція мислення полягає в подоланні неспокійного і неприємного стану сумніву і в досягненні стану стійкої віри, на підставі якої людина могла б діяти без вагань, бо вірування або переконання (belief) це і є готовність, або інакше, усвідомлена звичка діяти певним чином при відповідних обставинах [1; 23].

Прагматизм, згідно міркувань В. Джеймса, вчить тому, що наукові знання мають відносний характер, тобто людське пізнання має межі. Однак ті відомості, які людина в змозі придбати, можуть бути достатніми для більш-менш ефективної практики. Вільям Джеймс писав про прагматистське поняття істини: «Як істину, яка може бути прийнята, прагматизм визнає лише одне те, що найкращим чином керує нами, що найкраще пристосовано до будь-якої частини життя і дозволяє найкраще злитися з усією сукупністю досвіду» [5; 23].

Пізнання, на думку В. Джеймса, виконує роль засобу пристосування до середовища. Життя людей неможливе без використання знань. Філософ уважав, що єдиною основою всього є досвід. Істинність будь-якого знання, на думку В. Джеймса, треба виводити з його корисності для наших дій. Прагматичний метод намагається тлумачити думки, посилаючись до їхніх практичних наслідків. Істинними є ідеї, які можемо засвоїти, підтвердити, підкріпити і перевірити [5, с.33, с. 123].

При поясненні, що ж таке прагматизм, В. Джеймс зазначає: «Наші переконання суть фактично правила для дій. Для того, щоб з'ясувати сенс будь-якого твердження, ми повинні лише визначити той спосіб дій, яке воно здатне викликати: в цьому способі дій і полягають для нас всі значення цього твердження ... Тому, щоб домогтися повної ясності в наших думках про який-небудь предмет, ми повинні тільки розглянути, які практичні наслідки містяться в цьому предметі, тобто яких ми можемо очікувати від нього відчуттів і до якого роду реакцій зі свого боку ми повинні підготуватися. Наше уявлення про ці наслідки – як найближчих, так і віддалених – і є все те, що ми можемо уявити собі про цей предмет ...» [5, 9].

Дж. Дью висунув ідею про те, що метою освіти виступає підвищення ефективної соціальної діяльності, крім того, слідом за своїми попередниками, Дж. Дью стверджує, що головні в людському пізнанні – наслідки, які мають значення для поведінки [20]. Джон Дью сформулював ідею освіти як засобу соціальної трансформації і

самопізнання як способу вирішення проблем і досягнення мети. При цьому Дж. Дью стверджував, що необхідна єдність і гармонія індивідуального і суспільного, поєднання установки на особистий прагматизм з соціально значущою системою цінностей [4, с. 292].

Характерною рисою прагматизму є те, що він «не прагне розмірковувати про осяжність чи неосяжність наукового пізнання. Він змушує думати про те, що веде до успіху в житті. Завдання людини полягає в тому, щоб найкращим способом влаштуватися в житті, у світі [12; 16, с. 165]. Прагматична філософія освіти розглядала останню як «організацію ресурсів людини, які пристосовують її до соціального і фізичного світу» [6, с. 21;13].

Прагматизм представляє собою відому теорію істини. Прагматизм вивчає істину через її дію в окремих випадках і потім узагальнює. Істина є родова назва для всіх видів певних дієвих цінностей в досвіді. Прагматисти намагаються показати докладно конкретні факти, з яких вилучена їх власна абстракція. Також прагматизм не тяжіє до матеріалізму, так як він приймає лише такі висновки, які виробляються спільно духом і досвідом. Він не має апіорних упереджень проти релігії, якщо виявиться, що релігійні ідеї мають цінність для дійсного життя. Таким чином, істинні ідеї для прагматизму – це ті, які людина може засвоїти собі, підтвердити, підкріпити і перевірити. Помилкові ж ідеї – це ті, з якими людина не може цього зробити. В цьому і полягає практична відмінність між істинними і помилковими уявленнями. В цьому і полягає сенс істини для прагматика. Під реальністю прагматисти розуміють конкретні факти, абстрактні речі і відносини між ними, всю сукупність, наявну в людському володінні істин, а також нові ідеї. Відповідати дійсності означає рух до неї або активне зіткнення з нею [22].

Прагматичний метод приймає не тільки прямі, але і непрямі перевірки істини. Тобто там, де вся сукупність обставин дає досліднику достатню гарантію, він може обійтися без того, щоб побачити все на власні очі. Але тут мається на увазі лише область фактів. Прагматизм впливає на студента в теоретичному, а перш за все в практичному відношенні. Прагматизм приймає лише зручне в образі людського мислення, а «справедливе» – це лише зручне в образі людської поведінки [22]. Тому в контексті освіти студентів їм необхідно надавати певні орієнтири. До таких можуть відноситися цінність життя, здоров'я і безпека та формування культури безпечної життєдіяльності (КБЖД).

Існує й інша думка щодо цінності «прагматизму». Історія науки і освіти свідчить про те, що вигода і утилітарна користь ніколи не були справжнім двигуном людської думки. На думку С. Балабай [2], прагматизм і практичність, а не просто жадібність і жага збагачення, являються основними мотивами наукової творчості і освіти. Метою дійсної освіти виступає формування внутрішньої мотивації на основі надособистісних

якостей, тобто виходять за межі часу життя даної людини, можна сказати «вічних» цінностей [2]. Проте у питаннях безпеки, на нашу думку, саме прагматичний підхід має виступати основним орієнтиром змісту при формуванні КБЖД задля забезпечення «вічних» цінностей життя, здоров'я та безпеки.

В Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова, що є одним із старіших класичних навчальних закладів в Україні, керівництвом університету, розуміючи потреби та виклики сьогодення щодо забезпечення безпеки, дає можливість студентам отримувати повноцінну підготовку з питань безпеки через дисципліни цивільної безпеки («Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» для освітнього рівня «бакалавр»; «Цивільний захист» та «Охорона праці в галузі» для освітнього рівня «магістр»). Підготовка з означених дисциплін здійснюється згідно Типових програм, затверджених Міністерством освіти і науки України. Формування культури безпечної життєдіяльності здійснювалось нами на базі кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності ОНУ імені І. І. Мечникова під час вивчення дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» із застосуванням основних принципів прагматизму, до яких відносять:

- Пізнання – це практичні дії, спрямовані на перетворення світу. Ці дії виступають основною формою життєдіяльності людини. Вони носять усвідомлений, цілеспрямований характер.
- Процес пізнання включає перелік стадій, спрямованих на рішення проблем, які виникають під час складних та скрутних ситуацій. Найвищі абстракції, ідеї, філософські категорії, теорія – це інструменти, засоби і методи дій. Усі їх дії цілком потрібні для рішення життєво важливих практичних задач. Основне відношення суб'єкту до світу – практичне, зацікавлене, завжди суб'єктивно забарвлене.
- Вихідна стадія мислення – це досвід. Завдяки мисленню людина накопичує та розширює свій досвід. Мислення – це засіб пристосування організму до довкілля з метою успішних дій. Цінність мислення, згідно прагматизму, обумовлюється його дієвістю, ефективністю, виступаючи як засіб для досягнення успіху, для рішення життєвих задач.
- Досвід – це сукупність суб'єктивних переживань людини. Таким чином, об'єктивна реальність була представлена прагматизмом, як певна даність людині у почуттях, діях, задумах та в його досвіді. Досвід включає активну діяльність як відповідну реакцію організму на дії довкілля. Реальна дійсність безперервно змінюється. Особистість за допомогою власних дій може змінити умови свого життя [11; 14].

Ми згодні із твердженнями інструментальної філософії Дж. Дьюї, в якій зазначається, що тільки перед обличчям проблеми людина мобілізує розумові сили і виробляє уміння приймати самостійні рішення. Задача освітнього процесу є сформулювати ці уміння [11; 14]. Співпрацюючи зі

студентом, педагог повинен домагатися того, щоб освіта високо цінувалася їм; тільки в цьому випадку вона перетворюється на потребу, стверджує Н. Бурцева [3]. Незацікавлене ставлення до суті навчальної інформації, а нерідко і повна відсутність будь-якого відношення – головна причина низької ефективності освітнього процесу. Оціночна позиція учнів в цьому випадку – це позиція невіри в життєву значимість засвоєваних цінностей, в їх тісний зв'язок з дійсністю. Звідси й виходить необхідність використання саме прагматизму як орієнтації змісту й навчальної діяльності студента під час формування КБЖД у класичному університеті.

Отже, визначальна ідея прагматизму полягає у виявленні тих принципів, які є найбільш плідними в застосуванні, тому вони повинні оцінюватися як найбільш оптимальні. Теорія може вважатися доведеною в залежності від її здатності забезпечувати практичний успіх [10]. У прагматизмі як схильності діяти доцільно, успішно, корисно, мотивовано Л. Смольска виділяє два базових джерела: природне бажання і довільність. На основі цих механізмів, по суті, обслуговуючи їх, виникають розумові стратегії. Класичний прагматизм – це метод пізнання та дій особистості засобами її відкритості «тут-і-тепер» – досвіду, який збагачується позитивними враженнями від досягнення власних цілей, поставлених на основі практичних життєвих запитів [18].

Прагматична парадигма вимагає «подолання традиційних орієнтацій», тому в змісті дисциплін з «Безпеки життєдіяльності» та «Основ охорони праці» нами вирішувались такі завдання:

1. Усунення традиції перевантаження інформацією, яка не є фундаментом для нових знань. Всі знання, уміння, навички повинні бути затребувані в подальшій соціальній та/або професійній діяльності та необхідні для поглибленої неперервної освіти з безпеки протягом життя.
2. Підвищення ролі самостійної роботи студентів індивідуальної та під керівництвом викладача, в аудиторний та позааудиторний час. При цьому розвантаження здійснювалось за рахунок відмови «від сциєнтистського і предметоцентристського підходів до побудови змісту навчальних матеріалів, які передбачають орієнтацію на логіку науки в її структурній і змістовній повноті; ... Відмови від орієнтації на довгострокове засвоєння тих знань, які є лише базою для узагальнень вищого рівня» [19, с. 11]. Таким чином, наголошується на необхідності зміни методів і технологій навчання на всіх ланках, підвищення ваги тих з них, які формують практичні навички аналізу інформації, самонавчання, стимулюють самостійну роботу тих, кого навчають ... досвід самоорганізації і становлення структур ціннісних орієнтацій [19, с. 12].

Слід підкреслити, що при вивченні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» у класичному університеті студенти мають керуватися не абстрактною метою підвищення свого

освітнього рівня, а прагматичними намірами використання їх у повсякденній життєдіяльності. Ми дотримувались моделі навчального процесу Дж.Дьюї, орієнтованої на розвиток особистості того, хто навчається. Основними рисами такої моделі навчального процесу є: а) реальність навчального матеріалу: ті, хто навчаються, повинні бути оточені світом речей, який постійно розширюється, має реальне значення для них, який вони можуть спостерігати, вивчати, реконструювати; б) цілісність, під якою розуміється об'єднання у пізнавальній діяльності всіх фізичних, розумових, емоційно-вольових сил учня. Для того, щоб мислити, учні мають включати до навчального процесу свої руки, ноги, очі, м'язи, тому що вони є інструментом інтелекту; в) навчання «робленням» найбільш ефективно забезпечує цілісність пізнавальної діяльності й розвитку особистості. Інстинкт «роблення» – найсильніший у дитини. У навчальні програми повинні бути введені завдання, які дають можливість учням самостійно працювати з реальними речами; г) проблемність у навчанні – обов'язкова умова розвитку самостійного й критичного мислення. Ті, хто навчаються таким чином, підходять до рішення задач через питання, обговорення, досвід.

Аналіз успішності та якості в студентів, які навчалися з використанням прагматичної орієнтації змісту й навчальної діяльності під час освітнього процесу дисциплін з безпеки, демонструє значне зростання у порівнянні зі студентами, які навчалися

за типовою програмою. Успішність в перших групах складала 95%, якість – 90%. У групах з типовим навчанням успішність була дещо меншою – 85%, проте якість (54%) демонструвала не зацікавленість студентів інформацією та самими дисциплінами. Прагматична орієнтація дозволяла крім інтересу та мотивації до вивчення питань з безпеки у повсякденні, під час виробничої діяльності, під час надзвичайних ситуацій різного характеру, викликати в студентів бажання подальшого, більш поглибленого вивчення питань безпеки в поза аудиторний час для використання у своїй майбутній професійній діяльності.

Таким чином, спираючись на основні ідеї та положення прагматизму, ми можемо стверджувати, що саме прагматична орієнтація змісту й навчальної діяльності студента під час вивчення дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» може бути педагогічною умовою підготовки студентів до безпечної життєдіяльності. Впровадження прагматичного підходу до формування культури безпечної життєдіяльності дозволяє студентам активно засвоювати, підтверджувати, підкріплювати, перевіряти отримані знання, уміння та навички. Поєднання установки на особистий прагматизм з соціально-значущою системою цінностей дає можливість підготувати фахівця, здатного швидко, адекватно, в інтересах особистості та суспільства реагувати на виклики сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Peirce C. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce (CP) v. 5, para. 2, 1878/1902. Camb. (Mass.), 1960, § 18
2. Балабай С. В. Прагматизм современного образования и поиск новой системы ценностей / Светлана Валерьевна Балабай // Власть. – 2013. – №4. – С. 111-114.
3. Бурцева Н. В. Аксиологические аспекты мотивации в образовании / Наталья Владимировна Бурцева // ЧиО. – 2011. – №2. – С. 59-63.
4. Веселова В. В. Гуманистическая парадигма в теории и практике зарубежной педагогики / В. В. Веселова // Проблема образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) / Под ред. З. И. Равкина. – М.: Ин-т теории образ. и педагогики РАО, 2000. – Т. 2. – С. 282-346.
5. Джемс В. Прагматизм / В. Джеймс. – СПб.: Шиповник, 1910. – 244 с.
6. Зарубежная философия образования: подходы и концепции: монография / Е. В. Вострикова, А. С. Игнатенко, П. С. Куслий, Л.Б. Макеева, А. Л. Никифоров. – М.: МГПУ, 2011. – 160 с.
7. Захарова А. Б. Историко-дидактический аспект проблемы формирования умений самостоятельно-познавательной деятельности студентов высшей школы / А. Б. Захарова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №5-2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-didakticheskiy-aspekt-problemy-formirovaniya-umeniy-samostoyatelno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-vysshey-shkoly> (дата обращения: 09.02.2016).
8. Иллюстрированный энциклопедический словарь. // Университетская библиотека On-line. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=dict&termin=826072>
9. Красиков В. И. Американская философия классического периода: реализм и прагматизм / Владимир Иванович Красиков // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – №29-1. – С. 94-100.
10. Медведев Н. В. Метаморфоза прагматизма / Н. В. Медведев // Вестник ТГУ. – 2008. – №3. – С. 16-21.
11. Миронова О. А. Прагматизм Джона Дьюи как ведущая философия образования XXI века / О. А. Миронова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – №7. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pragmatizm-dzhona-dyui-kak-veduschaya-filosofiya-obrazovaniya-xxi-veka> (дата обращения: 09.02.2016).
12. Невмержицька О. В. Прагматизм і аксіологічне становлення особистості / О. В. Невмержицька // Наукові записки: [збірник наукових статей] Укл. Л.Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова,

2011. – Випуск LXXXXVII (97). – С. 150-158. – Режим доступу: <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/5285>
13. Палей Е. В. Избыточность знания в контексте образовательного прагматизма современности / Е. В. Палей // Научные дискуссии о ценностях современного общества. – 2015. – №9. – С. 66-71.
 14. Подкина Н. А. Прагматические педагогические идеи Джона Дьюи и их использование в современной школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Подкина. – Чебоксары, 2003. – 178 с.
 15. Рыбаков С. Ю. Прагматизм как фактор деформации гносеологических и аксиологических основ образования, содержания и методов обучения / Сергей Юрьевич Рыбаков // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №11. – С. 40-45.
 16. Скотний В. Г. Філософія: історичний і систематичний курс / В.Г. Скотний. – К.: Знання України, 2005. – 576 с.
 17. Словарь по общественным наукам [Электронный ресурс]. URL: www.slovari.yandex.ru/dict/gl_social (дата обращения: 14.07.2014).
 18. Смольська Л. М. Одухотворений прагматизм як напрямок соціального дизайну в полі післядипломної освіти / Л. М. Смольська // Наукові публікації. Педагогічний пошук. – 2014. – №2 (82). – С. 25-28.
 19. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разраб. док. по обновлению общ. образования. – М., 2001. – 104 с.
 20. Философия: Энциклопедический словарь/ Под редакцией А. А. Ивина. – М.: Гардарики. 2004.
 21. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М.: Советская энциклопедия, 1983.
 22. Широкова А. В. Аксиологические смыслы бытия в образовании студента экономического профиля / А. В. Широкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №2. – С. 642.
 23. Юлов В. Ф. Гносеологические основания компетентностной парадигмы образования / Владимир Федорович Юлов // Вестник ВятГГУ. – 2012. – №1-3. – С. 11-13.

Светлана Петровна Гвоздий,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой медицинских знаний и безопасности жизнедеятельности,
Одесский национальный университета имени И.И. Мечникова,
ул.Дворянская, 2, г. Одесса, Украина

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ОСНОВЫ ОХРАНЫ ТРУДА» В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Постоянно растущий уровень различных опасностей в мире и в Украине, риски в повседневной жизни и на рабочем месте, требуют новой ориентации системы высшего образования и реформации учебной деятельности студента по вопросам безопасности. Для повышения понимания студентами важности, актуальности и востребованности безопасной жизнедеятельности необходимо найти новое видение учебного материала, модернизацию форм и методов его подачи, а не ликвидацию дисциплин безопасности. Нами представляется необходимым исходить из положений прагматизма, который регламентирует построение работы в образовании по принципу «учить, делая».

«Прагматизм» как учение, философское направление изучался учеными разных эпох: для объяснения образовательных парадигм, концепций и инноваций; использование идей прагматизма в образовательных учреждениях различного уровня. При этом классические вузы и прагматизм в преподавании дисциплин «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы охраны труда» остались вне поля зрения исследователей. Целью статьи является проанализировать роль прагматизма в образовательном процессе классических университетов и возможность внедрения при преподавании указанных дисциплин.

Рассмотрено понятие «прагматизм»; проанализирована эффективность введения идей прагматизма для дисциплин по безопасности. Для формирования культуры безопасной жизнедеятельности при изучении дисциплин «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы охраны труда» нами применялись основные принципы прагматизма. В содержании дисциплин по «Безопасности жизнедеятельности» и «Основы охраны труда» решались вопросы «преодоления традиционных ориентаций» таких как устранение перегрузки информацией, которая не является фундаментом для новых знаний, и повышение роли самостоятельной индивидуальной работы студентов и под наблюдением преподавателя, в аудиторное и внеаудиторное время.

Подчеркивается, что студенты должны руководствоваться не абстрактной целью повышения своего образовательного уровня, а прагматическими намерениями использования в повседневной жизнедеятельности. При проведении исследования, мы придерживались модели учебного процесса, ориентированной на развитие личности обучающегося; приведены основные черты такой модели.

Автор утверждает, что именно прагматическая ориентация содержания и учебной деятельности студента при изучении дисциплин «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы охраны труда» может быть педагогическим условием подготовки студентов к формированию культуры безопасности

жизнедеятельности. Такая ориентация учебного процесса по безопасности позволяет студентам активно усваивать, подтверждать, подкреплять, проверять полученные знания, умения и навыки.

Ключевые слова: прагматизм, классический университет, культура безопасной жизнедеятельности, педагогическое условие.

Svetlana Petrovna Gvozdi,
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogics), Associate Professor,
Head of the Department of Medical Knowledge and Safety of Life and Activity
of Odessa I. I. Mechnikov National University,
2, Dvoryanskaya Str., Odessa, Ukraine

**PRAGMATIC APPROACH TO TEACHING THE DISCIPLINES
«SAFETY OF LIFE ACTIVITY» AND «BASICS OF LABOUR PROTECTION»
IN THE CLASSICAL UNIVERSITY**

The ever-increasing level of different hazards in the world and in Ukraine, the risks in everyday life and in the workplace requires a new orientation of the higher education system and curriculum reformation on students' activity regarding issues on life safety. It is shown, that we need a new vision of the educational material, the modernization of the forms and methods of its submission rather than the elimination of safety-targeted disciplines to improve students' understanding of the importance, relevance and demand for safe life. It seems necessary to proceed from the provisions of pragmatism which regulates the organization of work on the basis of the principle «to teach by doing».

«Pragmatism» as a doctrine, a philosophical trend has been studied by scientists representing different eras: to explain educational paradigms, concepts and innovations; use the ideas of pragmatism in educational institutions of different levels. The classical universities and pragmatism in teaching the disciplines «Safety life activity» and «Basics of labour protection» remained outside the field of view of researchers. The aim of the article is to analyze the role of pragmatism in the educational process of classical universities and the possibility of its implementation into the teaching process of these disciplines.

The concept «pragmatism» has been examined; the effectiveness of the introduction of the ideas of pragmatism into disciplines specialized in safety issues has been analyzed. To form the culture of safe life activity while teaching the disciplines «Safety life activity» and «Basics of labour protection» we applied the basic principles of pragmatism. The contents of the disciplines on «Safety life activity» and «Basics of labour protection» presupposed the solution of the issues on «overcoming traditional attitudes», such as the elimination of information overload which is not a foundation for new knowledge, and the role of students' independent individual work as well as the work under a teachers' supervision, in the classroom and within extracurricular time.

It is emphasized that students should be guided rather by pragmatic intentions to use their educational experience in everyday life rather than by an abstract goal to increase their educational level. While conducting the study, we followed the model of the educational process focused on students' personal development; the main features of this model have been specified.

The author asserts that the pragmatic orientation of the contents and students' learning activities while studying the disciplines «Safety life activity» and «Basics of labour protection» may be a pedagogical condition which facilitates students' training aimed at the formation of the culture of safe life activity. The designated safety-orientation of the training process allows students to actively assimilate, corroborate, sustain and validate the acquired knowledge and skills.

Key words: pragmatism, classical university, culture of safe life activity, pedagogical condition.

Подано до редакції: 15.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 30.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор Е. Е. Карпова

Оксана Євгенівна Гридзук,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціології та культурології,
Національний лісотехнічний університет України,
вул. Ген. Чупринки, 103, м. Львів, Україна

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито сутність поняття «компетентність» у філософському аспекті, описано філософські засади компетентності, до яких належать пізнання, знання, діяльність. Проаналізовано відношення «людина – техніка», «людина – природа» задля розуміння моральних пріоритетів, які мають бути закладені в основу поняття компетентності. Визначено основні змістові характеристики компетентності. Комуникативно-мовленнєву компетентність у структурі професійної компетентності визначено як компонент якісної характеристики особистості професіонала.

Ключові слова: пізнання, знання, діяльність, компетентність, компетенція.

В інформаційних умовах сьогодення філософії належить провідна роль у розробці методологічних засад освітнього процесу. Важливість загальнолюдських цінностей, якісної освіти для майбутньої професійної діяльності людини пов'язані з визначенням феномена компетентності, у розумінні якого переважають педагогічний, психологічний і соціологічний підходи.

Позаяк компетентність як філософська категорія ще не була предметом окремого наукового дослідження, то *метою* статті є осмислити сутність поняття *компетентність* крізь призму філософсько-світоглядного виміру, проаналізувати співвідношення категорій *компетентність* і *компетенція*, описати формування комунікативно-мовленнєвої компетентності як діяльнісний процес, що реалізується через навчальну комунікацію.

Дослідники пропонують розглядати компетентність як природне продовження самої людини, для якої освіта є потребою в самоздійсненні [10]. Освоюючи та формуючи сукупність певних знань, умінь і навичок, людина розвиває власну компетентність. Тому знання в сучасному інформаційному просторі значно впливають на діяльність людини. З погляду філософського осмислення, невпинно зростаючий потік знань, рівень і якість їх набуття і застосування визначає увагу дослідників до проблем формування людини, активної й компетентної у соціокультурних й освітніх сферах, що постійно змінюються й ускладнюються.

Процес здобуття знань, навчання тісно пов'язаний із пізнавальною діяльністю людини, яка при цьому пізнає не лише світ, а й саму себе.

Пізнання як один із найбільш істотних проявів духовної активності полягає у здатності до розумної дії, це пізнання фактів і загальних зв'язків між ними [17]. Важливим стає не вивчення сутності речей як таких, а дослідження процесу пізнавальної діяльності людини. Таке пізнання (за І. Кантом) починається з усвідомлення й осмислення меж і можливостей пізнавати світ кожною окремою людиною, а також його доцільності. Як уважає М. Шелер, людина пізнає своє буття через інших, але пізнає його і безпосередньо в самій собі [27]. Пізнавальні здібності суб'єкта (за І. Кантом)

закладені в його розумі та складають основу знання. Людина усвідомлює себе в дії як носій та ініціатор своїх вчинків і визначається ними. Світ є пізнаваним настільки, наскільки людина здатна адекватно сприймати й відображати дійсність на основі рівня розвитку практичної діяльності.

Загальнолюдська здатність пізнавати світ, пристосуватися до нього тісно пов'язана з розвитком науки. «Наука реалізується лише завдяки властивості людського розуму шукати і знаходити відповіді на питання, які неперервно постають перед ним» [20, с. 5]. Сутнісними ознаками наукового пізнання є чітко виражена цілеспрямованість пізнавального процесу, його планованість, тобто здійснення за певним планом; системність, високий рівень організованості; озброєність спеціальними засобами [20].

Оскільки основним змістом свідомості сучасної людини інформаційного суспільства є знання як результат пізнавальної та наукової діяльності, що безпосередньо пов'язане з навчанням, освітою, розвитком компетентностей, то онтологічними її коренями є розвиток людини, її здатність пізнавати світ у просторі й часі. Мета таких знань може бути різною, що зумовлює різні їх види.

Серед трьох видів знання (знання заради панування, сутнісного і метафізичного), описаних М. Шелером, знання задля панування слугує для досягнення технічної влади над природою та суспільством. Сутнісне ж знання є знанням сутнісної структури всього, тому воно є «розумним», «інтелектуальним» знанням [27, с. 44].

Освіченою людиною є не та, яка може відповідно до законів максимально передбачити процеси й управляти ними, а та людина, яка опанувала структуру (оволоділа) власної особистості, сукупність сформованих в єдність одного стилю ідеальних рухомих схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінювання світу, поведіння з ним і з якими б то не було випадковими речами в ньому; схем, наперед заданих будь-якому випадковому досвіду, які одноманітно переробляють його і включають у цілісність особистого «світу» [27, с. 45–46].

За М. Шелером, освіта – це надскладна система, у межах якої відбувається становлення духовного

світу людини, це саме та сфера життєдіяльності, у якій людина пізнає не тільки довколишню дійсність, але й саму себе, своє власне «Я» [27]. Адже освіта, освітні практики, на думку М. Шелера, це насамперед деякі індивідуально самобутні форма, образ, ритміка, у межах яких і згідно з якими відбувається вся вільна духовна діяльність людини [27, с.16], що керує і спрямовує всі психофізичні життєві прояви, всю її поведінку [27, с. 18].

Освіта – це «освіта душі, що відповідає, з одного боку, власній індивідуальній своєрідності та призначенню, а з іншого – об'єктивній серйозній культурі знань свого часу» [3].

Як слушно зауважує Е. Семенюк, «філософія завжди є знанням, істотно залежним від характеру кожного конкретного етапу розвитку людства» [26, с. 7], тому змінюється і структура філософського знання, яке завжди відображає його нагальні завдання. Коли на авансцену соціокультурного розвитку вийшли наука і техніка, у філософській теорії зародилися нові розділи – філософія науки та філософія техніки. Із урізноманітненням проблематики людини почала формуватися філософська антропологія [26].

«Особливість філософського ставлення до світу ґрунтується насамперед на суб'єктно-об'єктному характері знання, яке при цьому виникає: воно стосується відношення «людина – світ», а не дійсності як такої, самої по собі, або ж людини у відриві від світу» [20, с. 135]. У контексті науково-технічної діяльності людства особливої актуальності набувають відношення «людина – техніка» і «людина – природа».

Специфічний різновид наукового знання пов'язаний зі сферою техніки і технологічними можливостями людини. Тут пізнавальні здібності людини можуть служити практиці виробництва і водночас вони самі розвиваються, удосконалюються в цьому процесі [20]. «Досконалість техніки, рівень технологічної озброєності суспільства стали не тільки синонімом процвітання та благополуччя, скільки причиною погіршення природної основи буття людини, змін і деформацій у традиційних уявленнях про моральні та соціальні цінності» [14, с. 494–495]. В умовах зміни довкілля і формування техносфери відбувається трансформація світу буття людини та її внутрішнього світу, визначальних цілей і цінностей, що визначають сенс її життя; проявляються зміни у ставленні людини до природи.

«Людина, завдяки свідомості й самосвідомості, виокремлює себе з природи, усвідомлює власну ізольованість від природи» [19, с. 159], проте вона є частинкою цієї природи й існувати поза нею не може.

На думку В. Шинкарука, свобода людини, її панування над силами природи завжди має свої межі, вихід за які загрожує існуванню людства [28]. «Технологічна агресія» призводить до краху людського у людині, згубних перспектив втрати людської ідентичності. ...Людина в умовах глобальної, планетарної й особистісно-індивідуальної технізації перетворюється на об'єкт маніпулювання технотронним суспільством» [14,

с. 495]. Тому вироблення нових підходів, зокрема екологічної доцільності, соціальної адаптивності, узгодження законів суспільного господарювання із законами природи, сприяло б «реалізації гуманістичних цінностей та перспектив оптимістичної моделі цивілізаційного поступу» [14, с. 495].

Цікавим у контексті з'ясування відношення «людини – природа» є поняття природного спільносвіту, запропоноване К. М. Маєр-Абіхом, під яким учений розуміє і природу, і тих, хто разом із нами належить до неї [13]. Ставлення людини до цього природного спільносвіту має бути в основі її морально-етичних настанов, її культури. «Не існує суперечності між природою і культурою, радше культура є людським внеском до історії природи» [13], тому вона має стати «мірилом для оцінювання того, якою мірою нинішнє людське оформлення (Prägung) світу має належати – чи не належати – до природного спільносвіту» [13]. Ставлення людини до природи набуває такого ж морального значення, як і ставлення людини до людини. Тому захист природи як цінності, відповідальність за довкілля мають стати тими засадничими принципами, на яких базуються будь-які людські вчинки. Як головний вектор такої діяльності у Хартії Землі, проекті Екологічної Конституції Землі названо «збереження повноцінного природного довкілля як сьогодення, так і для прийдешніх поколінь» [24, с. 8].

Саме екологічна етика робить акцент на моральних ідеалах, настановах, суспільних пріоритетах та практиках на користь гармонійного розвитку людини та природи як найвищої цінності, її основною метою є моральна відповідальність людства за рослинний і тваринний світ планети, за біо- та екосфери, а також за майбутні покоління людей [26, с. 110].

Проблематика екологічної етики тісно пов'язана з професійною мораллю загалом і з професійною діяльністю працівника лісопромислового комплексу зокрема.

«Моральний імператив, згідно з І. Кантом, передбачає таку поведінку й діяльність людини, що базується на усвідомленому обов'язку, яку інші люди могли б сприймати в якості загального й необхідного закону для всіх. Ця вимога має бути перенесеною на взаємини з природою, що ставить перед людиною нагальну потребу змінити звичний спосіб життя» [26, с. 108], сформувати ставлення до природи як до «конкретної, особливої, етносної цінності» [25, с. 205], зробити її реальною моральною практикою.

Перехід до природоцентричного екологічного підходу дасть змогу людині зрозуміти її безпосередній зв'язок із природою, пряму залежність соціуму від природи/довкілля, вивести на можливість їх гармонійного розвитку та співіснування. Саме «моральна відповідальність спонукає до переходу від «моделі панування» до «моделі співіснування», яка продукує встановлення гармонійної рівноваги між сучасним існуванням та екосистемним минулим» [26, с. 112].

Професійна мораль як частка моралі загальнолюдської має за мету конкретизацію «загальних моральних принципів і норм стосовно особливостей певного виду фахової діяльності» [20, с. 276]. Тому завдання екологічного імперативу мають бути закладені в основу професійної моралі працівника лісопромислового комплексу, зокрема, це: «усвідомлення власної відповідальності за стан довкілля та залежності від нього; формування системи цінностей, що визначає природу як гармонійну основу життя; формування практичних навичок, цілеспрямованої стратегії поведінки» [26, с. 112].

Усі названі аспекти формують підґрунтя для розуміння й визначення поняття компетентності. Однією з базових у дослідженні природи феномена компетентності є культурно-історична концепція (Л. Виготський, О. Лурія, О. М. Леонтьєв та ін.), у якій розглядається людина, органічно вписана в культуру, способом існування якої є еволюція цивілізаційно-історичної діяльності. За цією концепцією освіта – це постійна реорганізація й перебудова досвіду як особистого, так і досвіду культури [10]. Культура ж є формою розумової діяльності людини (Д. Гекслі, Е. Касіпер). Людина не належить окремо світу природи і світу культури, а є цілісною, взаємопов'язаною в усьому (це й явища природи та суспільства, і сама людина, і відносини між людьми, а також свідомість, пам'ять, воля, почуття, духовна діяльність загалом у всій поліфонії її проявів).

Неподільність суб'єкта й об'єкта компетентності дає змогу розглядати компетентність одночасно як цивілізаційно-культурний механізм розвитку, якість і характеристику досягнутого культурного рівня, еволюційну константу – культурну універсалью. Цивілізаційно-культурна сутність компетентності і способу її реалізації – компетентнісного підходу може бути подана як модель детермінованого хаосу, що містить сталий структурний порядок на макрорівні (модель кваліфікаційних вимог) з «розрізним» хаосом, що формує його на мікрорівні (модель компетенцій) [10].

Освіта в такому контексті стає не просто способом трансляції знань, а й способом вираження індивідуальної суті людини, засобом її самореалізації, адже «освіченою є та людина, яка опанувала структуру своєї особистості» [27, с. 45]. З цього випливає, що освіта спрямована передусім на виявлення, розгортання і можливість прояву сутності людини у світі.

Освіта є особистісно значущою цінністю, коли свідоме конструювання та здобуття фундаментальної освіти стає і суб'єктивною потребою майбутнього фахівця, і об'єктивною потребою суспільства [9]. За допомогою освіти людина має змогу сформувати різні компетенції, причому рівень їх розвитку залежить від розумових здібностей особи, її активності, інтелектуальної зрілості, вміння виставляти пріоритети, здійснювати вибір тощо. Те, чим насправді стануть компетенції – якостями особистості або технологічним інструментом для вирішення певного роду завдань,

залежить від ціннісно-сислової орієнтації самої людини, що дозволяє об'єднувати загальнофілософське бачення людини з пошуком засобів, методів розуміння і впливу на повсякденну й професійну життєдіяльність індивіда.

Наголошення освітньої діяльності на компетентності як особливій соціокультурній якості змінює пріоритети в освіті, рівень якої є залежним від ступеня особистісної зрілості, самостійності людини, її свідомого вибору професії. Компетентність як системно-організований потенціал особистості інтегрує сукупність творчих ресурсів для здійснення нею діяльності [10], формує її здатність як фахівця застосовувати набуті знання для особистісного зростання, самореалізації, розширює спроможність розвивати власні здібності, набувати та вдосконалювати фаховий рівень.

Іманентно притаманна людині здатність вільної і творчої самореалізації, що виявляється у процесі вироблення нової якості стану – компетентності, укладає в собі можливість реалізовувати різноманітні форми діяльності, кращі зразки якої втілені в ціннісних, духовних категоріях соціокультурного простору особистості [10]. Такий підхід Л. Іванкіна називає *культурним процесом освіти людини*, при його застосуванні можна навчити людину самостійно мислити, сформувані здатність віднаходити рішення у проблемних ситуаціях.

Орієнтація на формування компетентності – сучасна культуротворча парадигма для особистісної освіти, адже бути компетентним – це не лише знати, а й уміти застосувати як у практичній, так і в гіпотетичній / змодельованій ситуації набуті знання та досвід, що дозволяє розглядати компетентність як багатофункційний інструмент для вимірювання якості професійної освіти. Компетенції формуються в соціальних і діяльнісних «полях» (методиках, форматах) за рахунок використання відповідних освітніх технологій і організаційно-методичних рішень, одним із яких і є визначення змісту навчання, яке має бути представлене в різних сферах предметних і надпредметних знань («Я знаю»); предметних і загальнопредметних умінь («Я вмію»); творчості («Я створюю») та в емоційно-ціннісній сфері («Я прагну») [1].

Можна констатувати, що смислова визначеність компетентності полягає в інтеграції домінуючих у сучасному світі тенденцій (з одного боку, тенденція до стандартизації й уніфікації життя людства в інформаційному суспільстві на глобальному, регіональному, груповому рівні, а з іншого – тенденція до прояву індивідуальності, зростання автономності та прагнення до самореалізації) у загальному контексті освіти як процесу виявлення і становлення людської сутності в межах застосовності знань і навичок у вчиненні певних дій, узгоджуваних із системою життєвих смислів людини, в яких проявляються її конкретні властивості, формується мовна особистість.

Розглянемо більш докладно поняття *компетентність* і *компетенція*.

Сам термін *компетенція* був уведений

Н. Хомським у лінгвістику й методику викладання мов, науковець запровадив «фундаментальне розрізнення між «компетенцією» (competence) (знанням своєї мови ідеальним мовцем-слухачем) та «виконанням» (performance) (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях)» [7, с. 163]. Оскільки лінгвістична теорія має справу насамперед з ідеальним мовцем-слухачем, який перебуває в цілковито однорідній мовній спільноті, знає свою мову досконало, то вивчити реальне лінгвістичне виконання можна лише у контексті взаємодії різноманітних факторів, з яких засадова компетенція мовця-слухача є лише одним серед інших [7, с. 163].

Загалом поняття *компетентність* (лат. *competentia*, від *competo* – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу) трактується як «достатні знання у певній галузі», «добра обізнаність, тямущість», «кваліфікованість», «наявність певних повноважень», «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [4, с. 560]. У «Словнику іншомовних слів» *компетентність* є синонімом до *компетенція* у 1 знач. (порівн.: *компетенція* «1. Добра обізнаність із чим-небудь. *Фахова компетенція*. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [2, с. 302].

За Оксфордським філософським словником, прослідковується різниця між компетенцією і реалізацією (*competence/performance*): між знанням того факту, що у нас є мова, якою ми спілкуємося, і фактичним її використанням на основі наших знань (за Н. Хомським). Компетенція може бути змодельована як система граматичних і семантичних правил, які визначають мову, і в певному розумінні можуть спрямовувати мовця, який знає мову, тоді як реалізація – це достатньо варіативне і своєрідне використання мови на основі цієї системи [30].

Компетенція і компетентність як міждисциплінарні поняття широко використовуються в різних сферах наукової діяльності: педагогіці, психології, соціології, мовознавстві, логіці, юриспруденції тощо. Ця універсальність понять пояснює їх загальні категоріальні ознаки й одночасно дає право на існування специфічних рис, притаманних цим поняттям у певних предметних рамках.

У психолого-педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до розуміння термінів *компетенція* і *компетентність*. Поняття *компетентність* і *компетенція* трактуються неоднозначно, адже ще й дотепер у філософських словниках не подано їх тлумачення. У психологічному словнику поняття *компетентність* потрактовано як «психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності і корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [16, с. 188–189]. У педагогічній енциклопедії серед ознак людини, яка мислить критично названа *компетентність* як основа «життєвого досвіду, фактів з життя та знання

справи» [6, с. 58].

Соціологи пояснюють *компетентність* як поглиблене знання; стан адекватного виконання завдання; здатність до актуального виконання діяльності тощо. Загалом, це «певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [5, с. 57]. Під *компетентністю* розуміють рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції, а компетенцію розглядають як знання та навички, необхідні для виконання специфічної ролі спеціаліста в межах організації або агенції, що допомагають їй виконувати свою місію [5, с. 57].

У «Енциклопедії художньої культури» знаходимо чітке розмежування понять *компетентність* і *компетенція*, де *компетентність* – це «складна інтегративна якість особистості, що сприяє готовності здійснювати певну діяльність, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; необхідний обсяг і рівень знань та досвід з певного виду діяльності» [29, с. 463], а *компетенція* – «підтверджена здатність використовувати знання, уміння особистості; коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід; загальна спроможність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню» [29, с. 464].

У «Національному освітньому глосарії» результати навчання виражаються через *компетентності* (реалізаційні здатності особи). Відповідно до проекту Європейської Комісії Тьюнінг *компетентність* описана як «динамічна комбінація знань, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особою повноваженнями» [15, с. 29].

Такі розмаїті підходи свідчать про те, що компетентність фахівця лише набуває актуальності в дослідженні проблем у сучасній науці. Компетентності є своєрідними індикаторами, за якими можна з'ясувати рівень готовності студента-випускника до майбутньої професійної діяльності, власного удосконалення, розвитку творчих здібностей.

У філософії співвідношення понять *компетентність* і *компетенція* трактується як розвиток у взаємозв'язку категорій можливого і дійсного. Якщо компетенція передбачає дійсне, то формування компетентності може бути лише можливим. Засвоївши певні компетенції, студент як майбутній фахівець зможе реалізувати їх через власну компетентність, з підвищенням якості якої

зростатиме й рівень його професіоналізму.

Досліджуючи природу компетенцій, учені визначають її через такі поняття, як знання, уміння, навички, якості або властивості особистості, спеціальні здібності. Інша причина полягає в тому, що, компетенції не піддаються повністю емпіричній фіксації, а отже, неможливо побачити в її структурі глибинні складові. Водночас складна взаємодія структурних компонентів забезпечує її функціонування, яке регулюється переважаючими в особистості цінностями [11].

Компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і ставлень) виявляються в компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах [8, с. 23].

На думку фахівців, поняття компетентності мають формувати такі компоненти, як когнітивний (володіння знанням змісту компетентності), операційно-технологічний (досвід застосування знань (навички)), мотиваційний (готовність до прояву компетентності), етичний (емоційно-вольова регуляція процесу і результату вияву компетентності), соціальний (ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування) та поведінковий (досвід вияву компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях) [8].

Компетентність доречно розглядати як володіння суб'єктом компетенціями, як успішно реалізовану діяльність, що виявляється у комплексі соціально-професійних характеристик, особистого ставлення до предмета активності. Як інтегральна якість особистості, сукупність компетенцій, компетентність забезпечує виконання соціально-ціннісних функцій у соціумі, володіння спеціальними знаннями в різних галузях життєдіяльності, мінімально необхідним досвідом у певній сфері, можливістю активного впливу на процес розвитку й саморозвитку ціннісних характеристик суб'єкта.

Ми поділяємо погляд Л. Іванкіної у визначенні компетентності як системно-організованого потенціалу, що інтегрує сукупність ресурсів для виконання діяльності, здатність використання цих ресурсів для самореалізації і самотрансценденції, а також здатність людини до розширення власних можливостей і до змін культурного середовища [10]. Загалом, категорія компетентності, із погляду філософії освіти, містить у собі елементи теоретичного рівня загальних і спеціальних знань та передбачає здатність фахівця до аналізу, планування і прогнозування.

Відповідно до цього розуміння компетентність має інтегративну природу, є системною якістю людини. Компетентність формується у процесі навчання, вона розвиває здатність студента спрямовувати теоретичні знання і практичні навички на вирішення проблемних ситуацій, відшукувати нові методи одержання знань. Студент може оволодіти технологіями засвоєння і застосування отриманих знань у практичній діяльності лише за умови, що під час навчання він

отримає знання про способи й засоби здійснення такої діяльності. Компетентність, на наш погляд, дає змогу проявитися особистісним та соціальним якостям студента через його майбутню практичну діяльність, у якій будуть зреалізовані його здібності, знання, уміння й навички; також через його поведінкові навички, що закріпилися в дії; і його ставлення до об'єкта діяльності.

Важливими засадами в розумінні природи компетентності є філософське обґрунтування сучасного проекту людини, що зумовлене потребою рефлексивної інтерпретації діяльності самою людиною, від цього залежить її розвиток. Освіту не випадково вважають культурним проектом життя людини (Р. Барт, П. Бурдье, М. Фуко), яка може поліпшити своє існування, прагнучи чогось нового, розвиваючи у собі нові якості, опановуючи знання, необхідні для певного виду фахової діяльності. Освітні практики трактуються як способи організації і самоорганізації життя, за допомогою яких людина удосконалює рівень власної компетентності, набуває соціального досвіду.

Трактування професійної компетентності як засобу пристосування до середовища набуває поширення у сучасній філософії. Так, П. Сорокін наголошує на важливості заняття (професії) для виживання і функціонування групи загалом та рівні інтелекту, необхідного для успішного виконання професійних обов'язків [21]. Крім цього, дослідник наводить міркування професора Ф. Гіддінгса про те що трудівники, які не володіють здатністю пристосовуватися до мінливих умов, не спроможні вести нові ідеї у свою роботу, які не мають найменшого уявлення, що робити в критичний момент, частіше ідентифікуються з залежними класами, ніж із творцями матеріальних цінностей суспільства [21]. У цьому контексті професія стає не просто видом діяльності, а своєрідною цінністю, усвідомлене використання якої дасть змогу людині реалізувати себе найбільш повно. Класичне визначення цінності дали У. Томас і Ф. Знанецький: «Під соціальною цінністю ми розуміємо будь-який факт, який має доступні членам певної соціальної групи емпіричні зміст і значення, виходячи з яких він є або може стати об'єктом діяльності» [23]. Професія як діяльність – найбільш значуща сфера самореалізації особистості. Залежно від того наскільки творчо людина підходить до обраного фаху, наскільки розвивається у ньому, настільки вона зможе стати компетентною у ньому. Звідси висновок, що саме професія творить людину, визначає її інтереси, прагнення, систему життєвих установок, коло спілкування. За найбільш оптимальних умов саме завдяки професії людина зможе сформуватися як особистість, розвинути свої компетентнісні якості (здібності, знання, уміння й навички, необхідні для виконання діяльності та спілкування у певній сфері діяльності) й удосконалювати їх упродовж життя.

Формування компетентностей спеціаліста тісно пов'язане не лише із самою професійною діяльністю, а й із процесом його навчання, коли студент, опановуючи теоретичні знання, вчиться

застосовувати їх практично, знає, як діяти у тих чи тих ситуаціях. Компетентності стають «поєднанням властивостей (відносно знань та їх застосування, ставлень, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, у якому особа здатна їх виконувати» [18, с. 32].

Головним завданням організації процесу навчання, спрямованого на формування компетенцій, є інтеграція різних дисциплін у сфері формування узагальнених умінь вирішувати пізнавальні та професійні завдання [1].

Якщо під компетентністю розуміється інтегративна характеристика особистості, що представляє собою цілісну, системну сукупність якостей, необхідних для успішного виконання діяльності, здатності ефективно вирішувати проблемні ситуації і завдання, що виникають у всіх інших сферах її життєдіяльності [12], то освітній мінімум загальнопредметних знань має включати досвід, що фіксує результати навчання, у таких напрямках професійного становлення індивіда, як: пізнавальна діяльність (володіння знаннями); здійснення відтворювальної (за заданим зразком) діяльності (володіння навичками й уміньми стандартизованої діяльності, що забезпечує адекватність виконання професійних завдань); творча діяльність (володіння навичками прийняття нестандартних рішень у проблемних ситуаціях); сфера емоційно-ціннісних відношень (формування якостей особистості, особистісних орієнтацій) [1].

Визначальною характеристикою компетентності при такому підході стає здобуття досвіду, тобто навчання через діяльність. Діяльність загалом – це специфічна людська форма усвідомленого і цілеспрямованого активного ставлення до довколишнього світу. Раціональна діяльність неможлива без пізнання. З іншого боку, діяльність протікає як нескінченна кількість конкретних, одиничних дій; будь-яка дія може бути здійснена конкретним суб'єктом (індивідом чи групою людей як джерелом активності). За присутності двох або більше суб'єктів діяльність часто набуває характеру спілкування (комунікації) [22]. Адже саме мова є творчою діяльністю, живою діяльністю людського духу (за В. фон Гумбольдтом). Іншими словами, йдеться про діяльнісний та комунікативний компоненти у структурі компетентності загалом. Практична діяльність та комунікація є тими підвалинами, на яких відбувається засвоєння теоретичних знань, формування умінь і навичок та способів їх застосування.

Діяльність – це спосіб існування індивіда і громади / суспільства. Використання мови відіграє при цьому дуже важливу роль, оскільки забезпечує необхідні для життя суспільства як єдиного цілого інформаційні зв'язки. Головною вимогою до учасників спілкування І. Сусов вважає те, що вони повинні на достатньо хорошому рівні володіти мовою як сукупністю конвенціональних правил кодування – декодування смислів та набором прагматичних принципів, що забезпечують взаємодію і взаєморозуміння між комунікантами [22], тобто мати належний рівень

мовнокомунікативної компетентності.

Запропонована автором функційна модель («модель мовця») пропонує процес побудови висловлювання: від тих підсистем (компонентів), які забезпечують отримання комунікативного завдання і початкову обробку змістової інформації, до компонентів, які відповідають у кінцевому результаті за реалізацію висловлювання у звуковій формі [22]. Хоча фактично, на наш погляд, вона відображає сукупність мовних і мовленнєвих знань і навичок, необхідних для успішної комунікації. Це, зокрема, лексичні, орфоепічні, термінологічні, граматичні та інші знання, що можуть бути співвіднесені з прагматичним, семантичним, синтаксичним, номінативним (лексичним), морфологічним та фонологічно-фонетичним компонентами.

У процесі комунікації використання мови та інтерпретація мовних форм здійснюються відповідно до певних правил і принципів спілкування. Діяльнісний підхід до мови визначає пріоритетність комунікативних процесів; мова уже не просто «усталена система знаків чи сукупність його функціональних варіантів типу літературної мови, просторіччя, діалектів тощо, а гнучкий спосіб знакової репрезентації досвіду і комунікативної взаємодії між членами певної соціоетнокультурної спільноти в будь-якій конкретній ситуації» [22].

Звідси випливає, що вивчення мови у процесі її використання, поглиблення мовних знань, а також комунікативних умінь і навичок під час майбутньої професійної діяльності стає основою для розвитку мовнокомунікативної компетентності студента.

Комунікація є останнім підґрунтям і свідомості, і пізнання, і суспільного буття (за К.-О. Апелем). «Ап'орі комунікації» обов'язково супроводжує будь-який людський досвід. Кожний комунікативний акт людини вже передбачає власне комунікативність, тобто людина завжди спрямована на взаєморозуміння, на взаємовідкритість, на сприйняття можливих аргументів чи контраргументів [19, с. 286].

Комунікація є універсальним надбанням людства й універсальною реальністю спільного існування. Справжня комунікація існує для всіх без винятку. Жодна суспільна загальнозначуща справа неможлива поза її колективним – комунікативним. Щоб бути універсальною – загальнозначущою – комунікація має бути аргументованою та раціонально обґрунтованою [19, с. 287].

Тому мовнокомунікативну компетентність у структурі професійної компетентності вважаємо компонентом, від рівня опанування якого значною мірою залежить не лише якість майбутнього професійного спілкування, комунікативної взаємодії, а й здатність послугоуватися фаховою мовою загалом, реалізувати власні наукові здобутки. Це та якісна характеристика особистості професіонала, що може бути розвинута лише на основі поєднання лінгвістичних і професійних знань, комунікативних умінь та навичок, здатності нестандартно мислити і творчо вирішувати, зокрема й у комунікативному аспекті, поставлені завдання.

Для успішного формування комунікативно-мовленнєвої компетентності у студентів лісотехнічної галузі необхідним є поєднання в навчальному процесі не лише теоретичних лінгвістичних знань і практичних навичок їх застосування в майбутній діяльності, а й глибоке розуміння того, що саме комунікація може стати для

них засобом успішної соціалізації, можливістю взаємодіяти з іншими членами суспільства.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі соціолінгвістичних чинників, що впливають на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берестнева О. Г. Компетентностно-ориентированное образование : от технологии обучения к технологии развития человека [Електронний ресурс] / О. Г. Берестнева, Л. И. Иванкина, О. М. Марухина. – Режим доступу до докум. : http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/Bulletin_TPU/2011/v319/i6/36.pdf.
2. Библик С. П. Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Библик, Г. М. Сюта ; за ред. С. Я. Єрмоленко ; худож.-оформл. Б. П. Бублик. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
3. Борылько Е. В. Формы знания и образование : актуальность концепции М. Шелера [Електронний ресурс] / Е. В. Борылько. – Режим доступу до докум. : http://bibliofond.ru/download_list.aspx?id=648243.
4. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери [Електронний ресурс] / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К., Сімферополь, 2012. – Режим доступу до докум. : http://www.childfund.org.ua/Uploads/Files/CCF/ESW_final_save.pdf.
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій [Електронний ресурс] / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с. – Режим доступу до докум. : <https://docs.google.com/file/d/0BzctPWgNTBvIcGlpem5EVNBTRHM/edit?pref=2&pli=1>.
7. Європейський словник філософій : Лексикон неперекладностей. Пер. з фр. – Том другий. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. – 488 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Електронний ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступу до докум. : <http://www.twirpx.com/file/438474/>.
9. Иванкина Л. И. Тенденции современного образования и проблема целостного развития личности [Електронний ресурс] / Л. И. Иванкина. – Режим доступу до докум. : http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/Bulletin_TPU/2003/v306/i3/29.pdf.
10. Иванкина Л. И. Феномен компетентности как философская категория [Електронний ресурс] / Л. И. Иванкина. – Режим доступу до докум. : http://www.rusnauka.com/18_DNI_2011/Philosophia/2_89850.doc.htm.
11. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Електронний ресурс] / Т.Е. Исаева. – Режим доступу до докум. : http://portal.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194530829&archive=1195596857&start_from=&ucat=&.
12. Колбасова Л. О. Профессиональная компетентность (социально-философский анализ) : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. филос. наук : спец 09.00.11 «Социальная философия» [Електронний ресурс] / Л.О. Колбасова. – Чебоксары, 2009. – Режим доступу до докум. : <http://cheloveknauka.com/professionalnaya-kompetentnost>.
13. Маер-Абіх К.М. Від спільноти людей до природного спільносітву // Маер-Абіх К.М. Повстання на захист природи. Від докільля до спільносітву / К.М. Маер-Абіх. – К. : Лібра, 2004. – С. 41–64.
14. Мельник В. П. Філософія. Наука. Техніка. Методолого-світоглядний аналіз : моногр. / В.П. Мельник. – Львів, 2010. – 592 с.
15. Національний освітній глосарій : вища освіта / за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
16. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
17. Рассел Б. Человеческое познание : Его сфера и границы / Бертран Рассел ; пер. с англ. – К. : Ника-Центр, 1997. – 560 с.
18. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : моногр. / Ю.М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
19. Рижак Л. Філософія сталого розвитку людства : навч.-метод. посіб. / Людмила Рижак. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 518 с.
20. Семенюк Е. П. Філософія сучасної науки і техніки : підруч. / Едуард Семенюк, Володимир Мельник. – Львів, 2012. – 306 с.
21. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Електронний ресурс] / П. А. Сорокин. – М. : Академия, 1992. – 544 с. – Режим доступу до докум. : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Sorok2/20.php.
22. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика [Електронний ресурс] / И. П. Сусов. – Режим доступу до докум. : <http://homepages.tversu.ru/%7Eips/Pragma.html>.
23. Томас У. Методологические заметки [Електронний ресурс] / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американская

- социологическая мысль. Тексты / под ред. В. И. Добренькова. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1994. – 496 с. – Режим доступа до докум. : <http://soc.lib.ru>.
24. Туниця Ю. Ю. Екологічна Конституція Землі : методологічні підходи / Ю.Ю. Туниця, Е.П. Семенюк, Т.Ю. Туниця // Вісник Національної академії наук України. – 2010. – № 5. – С. 7–15.
25. Філософія природи : монограф. / А. В. Толсоухов, Ю. О. Мелков, С. М. Ягодзінський та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2006. – 208 с.
26. Філософсько-психологічний вимір відношення «людина – природа» : навч. посіб. / Л. Я. Фльорко, М. А. Скринник, Е. П. Семенюк та ін. ; за заг. ред. Л. Я. Фльорко. – Львів : Ліга-Прес, 2015. – 270 с.
27. Шелер М. Формы знания и образования [Электронный ресурс] // Шелер М. Избранные произведения / пер. с нем. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15–56. – Режим доступа до докум. : http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/antropologija/sheler_m_izbrannyye_proizvedeniya/5-1-0-883.
28. Шинкарук В. Поняття культури. Філософські аспекти / В. Шинкарук // Феномен української культури : методологічні засади осмислення / відп. ред. : В. Шинкарук, Є. Бистрицький. – К. : Фенікс, 1996. – С. 8–62.
29. Шмагало Р. Т. Енциклопедія художньої культури. Мистецька освіта : бібліографія, документи, теорія. 4000 джерел бібліографії. 300 фотодокументів. 1000 термінів / Р. Т. Шмагало. – Львів : ЛНАМ, 2013. – 520 с.
30. The Oxford Dictionary of Philosophy [Электронный ресурс]. – Oxford New York : OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1996. – Режим доступа до докум. : [file:///C:/Users/13/AppData/Local/Temp/\[Simon_Blackburn\]_The_Oxford_Dictionary_of_Philoso\(BookSee.org\).pdf](file:///C:/Users/13/AppData/Local/Temp/[Simon_Blackburn]_The_Oxford_Dictionary_of_Philoso(BookSee.org).pdf).

Оксана Евгеньевна Гриджук,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии и культурологии,
Национальный лесотехнический университет Украины,
ул. Ген. Чупрынки, 103, г. Львов, Украина*

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема формирования языковой и коммуникативной компетентности студентов вузов лесотехнического профиля. Целью статьи является осмысление сущности понятия компетентность через призму философско-мировоззренческого измерения, анализ соотношения категорий компетентность и компетенция, описание формирования языковой и коммуникативной компетентности как деятельностного процесса, который реализуется через учебную коммуникацию.

Основные результаты заключаются в том, что описаны философские основы компетентности, к которым относятся познание, знания, деятельность. Именно в процессе деятельности формируются умения и навыки, необходимые для развития компетентности. Проанализированы отношения «человек – техника», «человек – природа» с целью понимания нравственных приоритетов, которые должны быть заложены в основу понятия компетентность. Названы основные содержательные характеристики компетентности. Объяснены подходы к пониманию понятий компетентность и компетенция. Компетентность определена как системно организованный потенциал личности, интегрирующий совокупность творческих ресурсов для осуществления нею деятельности, формирующий ее способность как специалиста применять знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности. Понятие компетентности формируют когнитивный, операционно-технологический, мотивационный, нравственный, социальный и поведенческий компоненты. Компетентность фактически означает владение субъектом совокупностью компетенций. Компетенции формируются в процессе обучения и тренировочной практики на основе использования определенных образовательных технологий и организационно-методических решений. Профессиональная компетентность охарактеризована как средство приспособления к среде. При таком подходе человек будет воспринимать собственную профессию не только как вид деятельности, но и как своеобразную ценность, с помощью которой он сможет сформироваться как личность, развить свои компетентностные качества, реализовать себя наиболее полно. Языковая и коммуникативная компетентность в структуре профессиональной компетентности определена как компонент качественной характеристики личности профессионала. От уровня её освоения в значительной степени зависит не только качество будущего профессионального общения, коммуникативного взаимодействия, но и способность использовать профессиональный язык в целом, реализовать личные научные достижения.

Успешное формирование языковой и коммуникативной компетентности у студентов лесотехнического направления подготовки возможно при условии сочетания в учебном процессе не только теоретических языковых знаний и практических навыков их использования в будущей деятельности, но и глубокое понимание того, что именно коммуникация может стать для них средством успешной социализации, возможностью взаимодействовать с другими членами общества.

Ключевые слова: познание, знания, деятельность, компетентность, компетенция.

Oksana Hrydzhuk,
*PhD in Philology (Candidate of Philological Sciences), Associate Professor,
Department of Sociology and Cultural Studies,
National Forestry University of Ukraine,
Gen. Chuprynky Str., 103, Lviv, Ukraine*

PHILOSOPHICAL BASES FOR FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE AND LANGUAGE COMPETENCE

The article considers the problem of formation of professional language and communicative competence of students of Forestry profile universities. The aim of the article is to comprehend the essence of the concept of competence through the prism of philosophical and ideological dimension, analysis of categories of competence and expertise, the description of the formation of language and communicative competence as the activity process, which is implemented through the learning communication.

The main results are in the description of the philosophical foundations of expertise, which include knowledge, skills, and activities. It is the activity where skills required for competence development are generated. We analyzed the relationship «man – technology», «man – nature» in order to understand the moral priorities that should form the basis of the concept of competence. The basic characteristics of competence are named. The approaches to understanding the concepts of competence and expertise are clarified. Competence is defined as systemically organized potential of an individual, integrating a set of creative resources for the implementation of his activities, forming his capacity as a specialist to apply knowledge and skills in his future professional activity. The concept of competence is formed by the cognitive, operational and technological, motivational, moral, social and behavioral components. Competence actually means a person's possession of a set of competencies. Competencies are formed in the process of learning and training practices through the use of specific educational technologies and organizational and methodological solutions.

The professional competence is characterized as a means of adaptation to the environment. In this approach, a person will perceive his / her own profession not only as an activity, but also as a kind of value, by which he / she can be formed as an individual, to develop his / her competency qualities, most fully realize himself / herself.

The language and communicative competence in the structure of the professional competence is defined as a component of qualitative characteristics of professional identity. The level of its development largely depends not only on the quality of future professional communication, communicative interaction, but also on the ability to use the professional language as a whole, to realize personal scientific achievements. The successful formation of language and communicative competence of students majoring in Forestry profile is possible provided theoretical linguistic knowledge and skills of their use in the future work are combined in the teaching process alongside with a deep understanding that the communication can become their means of successful socialization, the ability to interact with other members of society.

Key words: knowledge, skills, activities, competence, competency.

Подано до редакції: 22.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 06.10.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Бозуш

Эмилия Ун-Суновна Гуцало,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,
Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченка,
ул. Шевченка, 1, г. Кропивницкий (Кировоград), Украина;
Olga I. Matyash,
Ph.D., Ivy Tech State College, professor,
Communication Program - distance education /online
teaching (certified Blackboard faculty),
Indianapolis, 800 ½ N. Van Buren Street, Iowa City, IA 52245, USA

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Данная статья представляет собой концептуально-аналитический обзор по проблематике компетентностного подхода. Предпринята попытка расширить и проанализировать информацию по следующим вопросам: как возник и утвердился компетентностный подход в современной профессиональной и образовательной практике, кем и как развивалась методология компетентностного подхода, как он концептуализировался в профессиональном и общественном сознании, как он интегрировался в практику, и как на это отвечали национальные системы образования в ряде западных стран. Предложены также рекомендации по применению методологии компетентностного подхода к разработке программ нового поколения в формате Болонского процесса.

Ключевые слова: компетентность/ компетенция; компетентностный подход в образовании; целостные характеристики; профессиональная роль; предметно-специализированный компонент; Болонский процесс.

Компетентностный подход в современном мире труда и, соответственно, его экстраполяция на сферу современного высшего образования – это объективно вызревшая тенденция. Тенденция, в которой непосредственно проявляется зависимость вузов от современного рынка труда. В связи с этим возникает ряд важных научных и практических заданий. Нам предстоит ответить на вопросы: насколько же оправдывает себя компетентностный подход в образовании, вынужденном сегодня искать новые пути подготовки человека к жизни в постоянно усложняющемся мире? Что нового несет с собой компетентностный подход в подготовке современного специалиста, в отличие от прежних подходов?

В странах, где компетентностный подход уже широко введен в практику подготовки специалистов, накопился интересный и критический осмысленный опыт по его применению (Barrie, J.; Barnett, R.; Boyatzis, R.; Collins, C.; Harris, R.; Guthrie, H.; Hobart, B.; Hodgkinson, P.; Hyland, T.; Kerka, S.; McClelland D.C.; Smith, M. K.) [1-11].

Становление компетентностного подхода и его методологии связывается на Западе с работами Дейвида МакКлеланда [10], психолога Гарвардского университета, который провел ряд исследований, выявляя, какие характеристики (компетентности) человека можно принять как «показатели и предсказатели» его успешности в той или иной деятельности.

Основной тезис МакКлеланда – успешность человека в реальной жизнедеятельности и его компетентность в той или иной деятельности и конкретной рабочей ситуации не зависит напрямую от того, как человек «учился в школе и какие у него были оценки». Учебные показатели и достижения не могут достоверно предсказывать, насколько

успешным будет человек в профессиональной жизни. В реальной ситуации, по утверждению МакКлеланда, компетентное поведение выходит за рамки «академического знания» (знания определенных теорий, понятий и терминов). Компетентным становится то поведение, в котором человек реализует способности и умения, адекватные данной предметной области и данной профессиональной роли (job-based competencies).

Вместе с тем, для успешной деятельности человек должен обладать не только конкретными, необходимыми для данной профессиональной роли умениями, но и умениями-компетентностями более высокого порядка (high level competencies, generic competencies), например, инициативностью, способностью к пониманию, способностью оказывать влияние на работу своей организации, настойчивостью, терпением, способностью работать над заданием с энтузиазмом. Работы МакКлеланда оказали существенное влияние на наше понимание того, из чего складывается успешная компетентная деятельность – насколько она объемна по своим характеристикам, включающим в себя намного больше, чем интеллект – и на то, каковы могут быть подходы к ее измерению.

Идеи и исследования МакКлеланда по КП получили продолжение в работе его ученика и соратника Ричарда Боятциса, который предложил модель личностной компетентности (individual competence) [3].

В образовательных и философско-педагогических кругах Великобритании, Новой Зеландии и Австралии признается, что компетентностный подход в образовании (КПО) актуализируется по причинам экономического и политического порядка (Smith, Kerka, Hyland) [7; 9; 11].

Целью статьи является анализ возникновения и утверждения компетентностного подхода в современной профессиональной и образовательной практике, рассмотрение развития методологии компетентностного подхода, того, как он концептуализировался в профессиональном общественном сознании и интегрировался в практику систем высшего образования некоторых западных стран. Мы сформулируем также рекомендации к разработке вузовских учебных программ в Болонском формате на основе компетентностного подхода.

Очевидно, что, обеспечивая профессиональную подготовку, вузы выполняют социальный заказ. Вместе с тем, критические голоса утверждают, что экономически-рыночный подход к образованию неизбежно редуцирует его универсальные ценности – производство знания как такового. Таким образом, основные вопросы дискуссии – является ли КПО действительно тем способом (методом), стратегией, с помощью которых современная система образования сможет подготовить более квалифицированные кадры специалистов для современного общества и одновременно не растерять общие образовательные ценности? Как разрешить в рамках КПО противоречие между интересами современного бизнеса и рыночной экономики и классического академического образования?

Сторонники КПО выдвигают в его пользу следующие обоснования:

- КПО модернизирует образование, позволяет привести в соответствие систему профессиональной подготовки с требованиями современного труда; позволяет человеку получить именно те квалификации, которые будут завтра востребованы на рабочем месте.
- КПО делает упор на конечный результат обучения (что выпускник должен знать и уметь делать), конкретизирует, насколько возможно, что должно быть достигнуто, и задает стандарты измерения достигнутого.
- Одновременно не ставит жестких рамок, позволяя гибкость и вариативность в достижении конечного результата.

В идеале, КПО разрешает противоречие между интеллектом и практическими умениями, между теорией и практикой, между общей и профессиональной подготовкой современного человека.

Критики КПО выдвигают следующие аргументы «против»:

- КПО концептуально противоречиво, эмпирически несостоятелен, не отвечает запросам постоянно усложняющейся жизни в современном обществе, где человеку нужно быть готовым учиться всю жизнь.
- КПО не решает сложную задачу подготовки современного человека к жизни, а редуцирует ее до практических потребностей экономики, рынка труда и отдельного работодателя. Современные работодатели ожидают от новых специалистов овладения такими техниками и технологиями,

которые позволяют максимально эффективно выполнять ту или иную задачу. Если образование начинает усиленно работать на обеспечение такого «продукта», оно неизбежно начнет игнорировать другие ценности, например формирование критического мышления, способного распознавать и непредвзято анализировать социально-политические процессы в обществе.

- КПО рано или поздно низводит компетентности до «умений и навыков» (skills), поведенческих характеристик в традициях бихевиоризма, тем самым редуцируя многомерность и непредсказуемость живой человеческой деятельности.

Таким образом, критики ратуют за более целостный (holistic) и системный подход к концептуализации компетентности. Одновременно высказывают надежду, что дальнейшее развитие методологии КПО поможет-таки разрешить противоречие между гуманистической и бихевиористской традициями в сегодняшнем образовании, между профессионально-трудоустройкой и общей подготовкой человека к жизни [8]. В материалах Болонского процесса в этом отношении подчеркивается, что задача современного образования – подготовить не только успешного специалиста, но и ответственного гражданина.

КП – как это представлено в материалах Болонского процесса (Tuning project), задает описание результатов обучения более объемно, включая не только предметные знания-умения, но и более общие характеристики – общие компетенции. Методология КП, ориентируя на конечный результат обучения, не задает при этом однозначного алгоритма в движении к этому результату, т.е. оставляет за каждым учебным заведением право выбирать собственную траекторию, собственные пути и средства. Согласно методологии КП, компетентность человека проявляется в реализации полученных им знаний, в выборе действий, в конкретном *исполнении* (performance). То есть, компетентностный подход предполагает сдвиг с внешне задаваемых требований и условий деятельности на личность в этой деятельности, на ее потенциал, способность делать выбор и нести ответственность за этот выбор. В этом плане компетентностный подход несет в себе новизну и, в отношении к прежним подходам, является более современным.

Разработка методологии КПО и ее применение сопровождаются непоследовательностью и противоречиями. Одна из сложностей – языковая. Язык компетентностей и компетенций непоследователен и противоречив; наблюдается нерасчлененность и смешение понятий. Отчасти это связано с влиянием иноязычных источников.

Англо-язычные авторы [9] подчеркивают, что competence-competencies в разных контекстах могут иметь разные смыслы, в частности могут означать:

- либо сферы деятельности, в которых человек должен быть компетентен (areas of competence). Это может обозначаться как компетенции;

- либо личностные качества человека, необходимые для компетентных действий в той или иной сфере деятельности (person-related competencies, attributes of the individual). Мы зачастую обозначаем это компетентностями.

Поскольку по контексту не всегда бывает понятно, какой из этих смысловых аспектов имеется в виду в английском оригинале. Результатом является то, что переводная литература по компетентностному подходу «пестрит» обоими терминами, а серьезные авторы, делая обзор англоязычных источников, используют оба термина в паре – компетенции/ компетентности – или как взаимозаменяемые, постоянно практикуется свободное «конвертирование» одного в другое, среди специалистов по КП не сложилось консенсуса, что понимать под компетентностями и компетенциями.

Итак, семантическое поле «компетенция/компетентность» включает в себя следующие кластеры характеристик:

- знания, понимания, умения, способности, опыт, готовность, личностные качества, необходимые для успешной деятельности (knowledge, understanding, basic skills, key skills, attitudes);
- реализация этих знаний, пониманий, умений и способностей в конкретной деятельности: делание – исполнение (performance);
- эффективность, результативность, успешность этой деятельности – ее соответствие задаваемым стандартам, критериям, целям, нормативам или условиям.

Вопрос шлифовки смыслов и последовательного употребления терминов далеко не праздный и не отвлеченно абстрактный. В зависимости от разработанности, концептуальной обоснованности, строгости и последовательности понятийно-терминологического аппарата будет оформляться и язык, на котором предстоит описывать результаты обучения в стандартах нового поколения.

Выводы и рекомендации к разработке учебных программ в Болонском формате на основе компетентностного подхода

1. В социальных системах, где существует рыночная экономика, неизбежна ориентация на «эффективность», на «конечный результат», на «выход». КПО является методом, с помощью которого эта ориентация на эффективность воспроизводится, расширяется и закрепляется (вузам в этом плане неизбежно предстоит «входить» в менталитет эффективности). Вместе с тем, как подчеркивается в материалах Болонского процесса (проект TUNING), КПО призван сохранить и усилить гуманистические ценности современного образования, поэтому особый упор сделан на продвижение общих компетентностей и компетенций современного человека (не только специалиста, но и гражданина).
2. Разработка современного куррикула и учебных программ должна основываться на *общей* модели компетентной профессиональной деятельности и репрезентировать эту модель, т. е

последовательно воспроизводить ее основные составляющие на разных уровнях. Общие компетенции/компетентности (generic competences) – те общие характеристики и качества, которые выделяются сегодня как наиболее необходимые для эффективного участия в профессиональной сфере труда, независимо от специализации. Специальные компетентности – те, что необходимы для успешной деятельности в конкретной предметной области. В этом плане КП вполне укладывается в давно сложившуюся логику высшего профессионального. Но вопрос в том, какие именно качества специалиста – компетенции-компетентности выделены в материалах TUNING как сегодня наиболее важные, и как ориентацию на эти качества последовательно проводить в программах разных уровней обучения.

3. Общие компетенции и компетентности представлены в материалах проекта TUNING в трех категориях: инструментальные (познавательные, методологические, технологические и лингвистические); межличностные – способности взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми; системные, связанные с системным мышлением и мировоззрением, интегрирующие в себя первые две категории.

В последней разработке TUNING эти категории развернуты в 30 компетенциях. Список обширный. Вузам, которые будут ориентироваться на него в разработке образовательных программ нового поколения, потребуется, на наш взгляд, ответить, как минимум, на два стратегических вопроса: а) какие из этих компетентностей/компетенций следует признать для себя наиболее приоритетными; и б) как последовательно закладывать их в учебные программы разных уровней. Важно с самого начала осознавать, что предлагаемый проектом TUNING набор общих компетенций представляет одновременно и набор социально-культурных ценностей, которые не всегда будут легко соотноситься с традиционно практикуемыми ценностями.

Вузам и разработчикам новых учебных программ важно заранее осознавать эти возможные динамики и понимать, как соотносятся ценности Болонского процесса с национальными и региональными ценностями, историей и традициями. В этом отношении необходимы терпение и последовательная аналитическая и исследовательская работа.

4. Компетентности и компетенции в подготовке специалиста включают предметно-специализированный компонент (subject specific competences), представляющий конкретный вид профессиональной деятельности.
5. На теоретико-методологическом уровне при разработке программ нового поколения необходимо соблюдать требование единства языка – непротиворечивой и последовательно используемой терминологии, по крайней мере, в

рамках одной предметной дисциплины. Начинать следует с ключевых понятий компетентностного подхода – «компетентностей» и «компетенций». Разнобой и смешение в терминах и понятиях затрудняет понимание и применение всей методологии КП. Здесь отчасти слово за теоретиками и методологами педагогики – от них во многом зависит, насколько концептуально разработан и понятен язык КП, какое смысловое содержание закреплять за компетенциями и компетентностями.

- В формировании как общих, так и специальных компетентностей и компетенций образовательные программы нового поколения должны опираться на новую философию и методику обучения.
 - Учебный процесс должен рассматриваться как конструируемый обеими участвующими сторонами – и преподавателями, и студентами. Соответственно, должно формироваться понимание, что ответственность за конечный результат (чему научился студент в процессе курса) также несут – хоть и в разной мере – обе стороны, не только преподаватели, но и сами студенты.
 - Акцент смещается с репродуктивной, лекционно-семинарской формы обучения на активную и интерактивную, со «знания-что» на «знание-как». Студенты на всех этапах обучения, начиная с вводного курса, должны быть активно включены в процесс, где они научаются *применять* полученные знания в реальных ситуациях – использовать новые теоретические положения и понятия в решении конкретных задач, в анализе конкретных ситуаций и проблем.
 - Основными методами и формами учебной работы, помимо лекций, становятся общегрупповые дискуссии, работа в малых группах, кейс-метод, индивидуальные проекты, групповые проекты, в том числе, выполняемые по заказу от реального, живого заказчика.
6. Учебная программа должна включать всестороннюю, откалиброванную и гибкую оценку результатов обучения. Результаты учитываются и оцениваются не только в конце семестра и не только посредством сдачи экзаменов. Должны быть разработаны дополнительные критерии и виды оценивания успеваемости студентов на протяжении всего учебного процесса. Помимо экзаменов и промежуточных тестов, оценивание должно включать:
- практические разработки студента, в которых проявляется его умение и готовность применять знания к условиям конкретной задачи;
 - участие студента в групповом учебном процессе – насколько активен студент на занятиях, насколько он вкладывается в работу

всей группы и признает индивидуальную ответственность за успех учебного процесса группы.

Соответственно, для каждого учебного курса должна быть разработана более сложная балльно-рейтинговая система оценки – с четким распределением баллов по разным видам работы, предусмотренным данной программой. Студент должен иметь возможность на протяжении всего учебного процесса получать обратную связь о своей успеваемости, при наличии заинтересованности, иметь возможность повысить свой рейтинг, улучшить свои успехи.

7. Распределение ролей преподавателей и студентов в организации учебного процесса тоже должно быть иным. Преподаватель должен выступать не столько в роли носителя и ретранслятора научных знаний, сколько в роли руководителя-менеджера, «дирижера», управляющего, умело координирующего и направляющего учебный процесс (что не умаляет при этом необходимости в его всестороннем и глубоком знании предмета). Студенты, помимо традиционной роли реципиентов, становятся активными соучастниками учебного процесса, понимающими меру собственной ответственности за конечный результат обучения. В этом нам видится один из аспектов студенто-ориентированного обучения, провозглашенного Болонским процессом.

Исходя из описанных выводов, можно сформулировать перспективы дальнейших исследований. Поскольку предметно-специализированный компонент должен формулироваться на основе тщательного описания и анализа конкретной предметной деятельности, целесообразно уточнить какие требования предъявляются к специалистам в том или ином виде деятельности на современном рынке труда. Для этого необходимо проведение массовых и систематических исследований – опросов. В исследованиях должны участвовать главные заинтересованные стороны – вузы и их преподавательский состав, студенты-выпускники и работодатели. Целью исследований должно быть эмпирическое тестирование отобранных компетенций и компетентностей: а) отражают ли они особенности этого вида труда в реальных условиях («за стенами» университета), б) соответствуют ли ожиданиям работодателей; и в) удовлетворяют ли самих выпускников в их подготовке к профессиональной деятельности.

В процессе исследований каждый вуз должен выявить, как соотносить набор базовых предметно-специализированных компетентностей с особенностями экономики и рынка труда и социально-культурными особенностями своего региона.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barrie, J., and Pace, R. W. «Competence, Efficiency, and Organizational Learning» / J. Barrie, R. W. Pace. – *Human Resource Development Quarterly* 8, no. 4 (Winter 1997): 335-342.
2. Barnett, R. *The Limits of Competence. Knowledge, higher education and society.* / R. Barnett. – Buckingham: Open University Press. 205 + x pages. Critique of the state of higher education in relation to current buzz words such as skill, vocationalism, competence, enterprise, 1994.
3. Boyatzis R., *The Competent Manager* / R. Boyatzis. – A Model for Effective Performance, 1982.
4. Collins, C., ed. *Competencies: The Competencies Debate in Australian Education and Training.* / C. Collins. – Curtin: Australian College of Education, 1993. – (ED 361 833)
5. Harris, R. *Competency-Based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool* / R. Harris, H. Guthrie, B. Hobart, D. Lundberg. – South Melbourne: Macmillan Education Australia, 1995.
6. Hodkinson, P. *The Challenge of Competence. Professionalism through vocational education and training* / P. Hodkinson, M. Issitt (eds.). – London: Cassell. 163 + vii pages. Collection exploring issues around competence in different sectors, 1995.
7. Hyland, T. *Competence, Education and NVQs. Dissenting perspectives* / T. Hyland. – London: Cassell. 166 + x pages. One of the best, critical, overviews of recent developments in the UK and of the nature of competence, 1994.
8. Kerka, S. *Learning Styles and Electronic Information. Trends and Issues Alert* / S. Kerka. – Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1998. (ED 420-788).
9. Kierstead, J. *Origin of Competency Profiling* / J. Kierstead. – Available from http://www.lirmagrhc.ac/research/Personnel/comp_ksao_e.asp, 1998.
10. McClelland D.C. *Power: The inner Experience* / D.C. McClelland. – NY: Irvington, 1975.
11. Smith, M. K. 'Competence and competencies', *the encyclopaedia of informal education* / M. K. Smith. – Available from <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>. – 2005.

*Емілія Ун-Сунівна Гуцало,
кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри соціальної педагогіки та психології,
Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький (Кіровоград), Україна*

Olga I. Matyash,

*Ph.D., Ivy Tech State College, professor,
Communication Program - distance education /online
teaching (certified Blackboard faculty),
Indianapolis, 800 ½ N. Van Buren Street, Iowa City, IA 52245, USA*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА

У статті зроблено концептуально-аналітичний огляд проблематики компетентнісного підходу. Розробка у межах болонського процесу компетентнісного підходу в освіті розглядається як освітня політика, що має економічні засади; як освітня стратегія, засобами якої держава намагається підвищити конкурентоздатність своєї національної системи на сучасному ринку праці в умовах глобалізації світової економіки. Авторами здійснено спробу розширити й проаналізувати інформацію з наступних питань: як виник й утвердився компетентнісний підхід у сучасній професійній та освітній практиці, ким і як розроблялася методологія компетентнісного підходу, як він концептуалізувався у професійній і суспільній свідомості, як він інтегрувався в практику, і як на це відповідали національні системи освіти деяких західних країн. У зв'язку із упровадженням компетентнісного підходу, виникає низка важливих наукових й практичних завдань. Дослідники мають відповісти на запитання: чи виправдовує себе компетентнісний підхід в освіті? Що нового несе компетентнісний підхід у підготовці сучасного спеціаліста, порівняно із попередніми підходами? Зрозуміло, що, забезпечуючи професійну підготовку, вищі навчальні заклади виконують соціальне замовлення. Разом з тим, критичні голоси стверджують, що економічно-ринковий підхід до освіти неминуче редукує його універсальні цінності – вироблення знання як такого. Таким чином, основні питання дискусії – чи є компетентнісний підхід в освіті дійсно такою стратегією, за допомогою якої сучасна система освіти зможе підготувати більш кваліфіковані кадри фахівців для сучасного суспільства й одночасно не розгубити загальні освітні цінності? У країнах, де компетентнісний підхід вже широко введений у практику підготовки фахівців, нагромадився цікавий і критично осмислений досвід його застосування. Ми ще маємо здійснити серйозну рефлексію, що з вітчизняного досвіду підготовки фахівців потребує перетворення, а що – збереження. У статті запропоновані також рекомендації із застосування методології компетентнісного підходу до розробки програм нового покоління у форматі Болонського процесу.

Ключові слова: компетентність/компетенція; компетентнісний підхід в освіті; цілісні характеристики; професійна роль; предметно-спеціалізований компонент; Болонський процес.

Emilia U. Gutsalo,
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
at the Chair of Social Pedagogy and Psychology,
Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
vul. Shevchenka, 1, Kropyvnytskyi (former Kirovohrad)

Olga I. Matyash,
Ph.D., Ivy Tech State College, professor,
Communication Program - distance education /online
teaching (certified Blackboard faculty),
Indianapolis, 800 ½ N. Van Buren Street, Iowa City, IA 52245, USA

COMPETENCY-BASED APPROACH TO TRAINING PROFESSIONALS NOWADAYS

This paper provides conceptual and analytical overview of the current issues in communicative approach. The competency-based approach to education is developed within the framework of the Bologna process and can be treated as educational policy which is well-established on economic grounds. It can be also viewed as educational strategy to increase competitiveness of the national system at the contemporary labour market influenced by globalisation of the world economy. The authors have channelled their efforts to broaden and analyse the information on the following issues: appearance and establishment of the competency-based approach in professional and educational practices nowadays; who developed the methods of competency-based approach and how; how it has conceptualised in professional and public awareness of the recent decades; how it was integrated into practical experience and how national systems of education responded to it in various countries. In connection with this matter a number of important scientific and practical tasks arise. The researchers have to answer different questions. Does any competency-based approach prove its value in education which has to find some new way to train a person for life in the world which constantly gets more and more complicated? What are the new aspects in training contemporary professionals which pertain to competency-based approach and are not characteristic of any out-dated approaches? While providing professional training higher educational establishments contract out social services. Along with this critical voices claim that market-based approach to education will certainly reduce its universal values which are knowledge as such. Thus, main issues in the discussion is if the competency-based approach in education constitutes the proper option (method) or strategy for training more qualified specialists for the society within the contemporary system of education without losing general educational values. Countries which have already extensively implemented competency-based approach in their professional educational practices accumulate and critically reconsider interesting pedagogical experience. Ukrainian educationalists still need to think over which episodes of national training system of professionals need to be transformed and which of them need to be preserved. The paper provides recommendations to apply methods of competency-based approach in development of the new generation programmes within the framework of the Bologna process.

Key words: competence и competency; Competency-Based Education and Training, CBET; generic attributes; job-based competencies; subject specific competences; Tuning project, Bologna process.

Подано до редакції: 24.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 08.10.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Богуш

*Ольга Євгенівна Дем'яненко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського,
буль. Нікольська, 24, м. Миколаїв, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті підкреслюється необхідність звернення до проблем кроскультурної комунікації та відповідної підготовки майбутніх фахівців. Сучасний світ характеризується тенденцією до розширення й поглиблення міжнародних контактів в різних сферах життя. Проте при наявності взаємного інтересу представники різних культур нерідко недостатньо знайомі з особливостями комунікативної поведінки представників іншої лінгвокультурної спільноти. Кроскультурний підхід є найбільш актуальним на сучасному етапі як загальна методологічна передумова набуття знань, адже він передбачає толерантність всіх етнічних менталітетів та їх мовних систем. Саме тому кроскультурність, що розуміється як взаємопроникнення мовних світів і культур, поєднання загального і різного, є єдиним вірним підходом під час навчання мов.

Ключові слова: науково-педагогічна діяльність, полікультурний освітній простір, майбутній спеціаліст, перетин культур, етнічна ідентичність, культурний інтелект.

Інтенсивні інтеграційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві, безумовно, зумовлюють складні проблеми, до яких належить і питання підготовки не просто майбутніх спеціалістів певного фаху, а й викладачів і науковців, які були б здатні взаємодіяти у кроскультурному контексті, адекватно та толерантно ставитись до представників інших культур. Без таких знань і компетенцій неможлива співпраця майбутніх фахівців як у своїй країні, так і на світовому рівні. Діяльність викладачів у багатонаціональному освітньому середовищі, їхні міжкультурні знання та навички є необхідними у новій парадигмі стосунків учасників навчального процесу.

Аналізуючи сучасний стан освітнього простору України, слід звернути увагу на такі його характеристики: багатофункціональність, тобто відповідність різноманітним цілям, можливість вирішення різного рівня і типу завдань, здійснення різноманітних видів навчальної діяльності; багатопрофільність, тобто наявність широкого спектру освітніх послуг; адаптивність і мінливість, тобто високий ступінь освітньої толерантності, швидке реагування на мінливу соціокультурну ситуацію.

Очевидно, що сучасний освітній простір має бути простором перетину культур. В умовах існування багатоетнічних і полікультурних регіонів в Україні полікультурність виступає в якості однієї з найважливіших, стабілізуючих характеристик. Полікультурність в освіті – це відтворення в змісті освіти культурного розмаїття місцевих спільнот. Полікультурний освітній регіон виступає як частина єдиного освітнього простору, що володіє властивістю полікультурності, а соціально-педагогічна специфіка такого регіону ґрунтується на етнопедагогічних особливостях. Можна сказати, що освітній простір України є полікультурним простором і може розглядатися як створена його суб'єктами освітня мережа, що функціонує протягом певного періоду на території з різноманітним

національним складом і є складовою світового кроскультурного освітнього середовища.

Полікультурна і кроскультурна освіта як наукова проблема, питання діалогу культур, етнічної і кроскультурної психології, концепція полікультурного освітнього простору обґрунтовувалися в роботах таких науковців, як Д. Бенкс, М. Беннет, І. Васютенкова, Є. Верещагін, О. Гукаленко, Ю. Давидов, Г. Дмитрієв, В. Костомаров, Р. Льюїс, Г. Солдатова, С. Тер-Мінасова та ін. Водночас В. Борисенко, В. Вітюк, Л. Волик, В. Дорохова, Л. Гончаренко, А. Ткачук у своїх наукових дослідженнях звертали увагу на різні аспекти проблеми, пов'язаної з підготовкою майбутніх педагогів до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

В кінці ХХ – на початку ХХІ століття дослідники почали розробляти модель поліідентичної особистості (multicultural identity model) [10]. Науковці звернули увагу на такі аспекти становлення полілінгвальної мовної особистості в контексті кроскультурності: розробка теоретичних основ формування вторинної мовної особистості в процесі навчання іноземних мов студентів (Н. Гальскова, І. Ігнатова, І. Халеєва та ін.), співвивчення іноземної мови і культури в рамках формування мовної особистості як медіатора культур (Г. Єлізарова, О. Леонтович та ін.), розробка теоретичних основ соціокультурного підходу до навчання мов міжнародного спілкування та практичних методик його впровадження в навчальних закладах (В. Сафонова, П. Сисоєв та ін.).

Метою статті є дослідження питання підготовки майбутніх фахівців до науково-педагогічної діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища.

«Полікультурна освіта розуміється як освіта, що сприяє засвоєнню знань про інші культури, виявленню загального та особливого в культурних цінностях, звичаях і традиціях, вихованню шанобливого ставлення до представників інших культур. Завданнями такої освіти виступають

усвідомлення взаємовпливу і взаємозбагачення культур в сучасному світі, визначення свого місця в полікультурному світі і, як наслідок, особистісний розвиток учасників взаємодії» [1].

При цьому полікультурний освітній простір розуміється як «реальність, в якій кожна людина здатна інтегрувати в своїй свідомості різні культурні сфери, що дозволяє їй розширювати простір свого становлення. Це можливо, коли людина постійно перебуває на перетині культур, вміє говорити різними «культурними» мовами, проживати різні культурні моделі життя, поєднувати у своїй свідомості різні типи мислення» [1].

Так, у дисертаційному дослідженні Ж.Шайгозової висуваються такі вимоги до змісту полікультурної освіти: «відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей; інформація про самобутні унікальні риси в культурах народів країни і світу; розкриття в культурах різних народів загальних елементів, традицій, що дозволяють жити в мирі та злагоді; залучення молоді до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації» [6]. Отже, у змісті полікультурної освіти майбутніх фахівців має бути матеріал про особливості існування полікультурного соціуму та соціально-педагогічні технології професійної діяльності у такому просторі.

Як зазначає А.Шогенов, «полікультурний простір освіти повинен включати три компоненти: вивчення мови та культури своєї держави, сусідніх народів, а також універсальної мови, яка є основним логічним елементом у процесі міждержавних відносин» [7]. Все це робить актуальним розвиток у студентів «культурного інтелекту». А, отже, слід проводити цілеспрямовану роботу з його формування як передумови ефективної діяльності в умовах кроскультурної освіти.

Важливе місце в концепції культурного інтелекту займає проблема вербальної комунікації та мовної компетентності. Як підкреслює С. Тер-Мінасова, «вектор формування ідентичності під час засвоєння нової картини світу через мову може бути таким: етнічна, бікультурна або глобальна ідентичність» [5].

Сьогодні науковці (S. Ang, L.van Dyne, D. Joseph, P.C. Earley, C. Koh та ін.) говорять про глобальну ідентичність, новий тип ідентичності, що вимагає спеціальних якостей людського інтелекту, що дозволяє враховувати певні культурні аспекти міжособистісної взаємодії, так званого «культурного інтелекту», який можна розглядати як особливу форму соціального інтелекту в полікультурному суспільстві.

Особистість з таким якісно новим типом ідентичності повинна володіти певними якостями, що необхідні для успішної самореалізації в полікультурному і багатомовному середовищі, тобто йдеться про полілінгвальну мовну особистість.

Формування етнічних ідентичностей в полікультурному світі, в період наростання процесу змішування народів і культур, з одного боку, і

прагнень зберегти етнічну та культурну ідентичність, з іншого, залишається одним з найбільш значущих соціальних, психологічних і педагогічних процесів. У сучасному суспільстві, безсумнівно, існує великий запит на ідентичності, які об'єднують різні культури, ґрунтуються на багатомовності та кроскультурній компетентності.

Ця ідентичність визначається як приналежність індивіда до певного етносу або етнічної групи, характеризується також емоційно-ціннісним ставленням до різних етнічних характеристик. Вона розглядається як частина соціальної ідентичності, а саме, як уявлення людини про себе як про члена етнічної групи. Очевидно, що в гомогенних етнічних суспільствах етнічна ідентичність їх представників є не настільки суттєвою для них самих, проте має велике значення для особистості в ситуаціях, коли дві або більше етнічних груп перебувають у контакті протягом тривалого часу. Отже, формування в полікультурному світі ідентичностей, які об'єднують пласти різних культур, підтримують багатомовність і кроскультурну компетентність, залишається актуальним питанням.

Відомо, що для становлення мовної особистості важливі три фактори: природний, соціальний і особистісний. Як зауважує Ю.Караулов, «модель навчання мови визначається рамками власної системи даної мови, уникаючи вторгнення в ауру мовної особистості, її ефективність значною мірою обмежена» [3, с. 3]. Водночас підхід до навчання правильної іноземної мови через формування інокультурної мовної особистості набуває статусу об'єктивної необхідності, оскільки перед методикою викладання іноземної мови стоїть завдання навчити «носія образу світу однієї соціокультурної спільноти розуміти носія іншого мовного образу світу» [3, с. 6].

Використання культурних пояснень під час викладання мов виявляється безцінним для розуміння студентами цілей мови. Це дозволяє їм розрізняти доречні і недоречні висловлювання, в яких використовуються іншомовні фразеологізми та ідіоми. Дж.Вальдес стверджує, що «не тільки подібне й відмінне як в рідній мові, так і в мові, яка вивчається, корисне в якості навчальних інструментів, але, коли викладач розуміє культурні подібності та відмінності, застосовує ці знання у педагогічній практиці, вони стають вигідними засобами навчання» [9].

Як правило, процес взаємодії двох або більше партнерів у межах різних лінгвокультур ускладнюється перешкодами – фізіологічними, мовними, поведінковими, психологічними та культурологічними. За словами К.Мальцевой, «вони обумовлені відмінностями менталітетів і національних характерів; розбіжністю в мовних картинах світу; комунікативною асиметрією; діями культурних стереотипів; відмінностями в ціннісних орієнтаціях; розбіжністю культурно-мовних норм; розходженнями в фонових знаннях; неоднаковим сприйняттям гумору; розбіжностями в комунікативних стратегіях; специфічними формами

і засобами невербальної комунікації, яка використовується в різних культурах» [4].

Політика щодо викладання мови повинна охоплювати культурні цінності спільнот, мови яких вивчаються. Іншими словами, при прийнятті політики щодо викладання мови необхідно враховувати культурні ідеології всіх і кожного (студента, викладача, тощо), а також культури, в якій ця мова викладається. Політика щодо навчання мови, яка ґрунтується на розумінні культурних особливостей як викладача, так і студента, не буде схильна робити припущення з приводу доцільності поведінки студентів на основі власних культурних цінностей, але підвищить рівень їхнього культурного усвідомлення [8].

Полілінгвальна мовна особистість як предмет лінгвістичного вивчення являє собою узагальнений образ носія культурно-мовних та комунікативно-діяльнісних цінностей, знань і поведінкових реакцій. У структурі такої мовної особистості особливе місце належить цінностям: найбільш фундаментальним характеристикам культури, орієнтирам поведінки. «Ці орієнтири виникають, на думку П.Гуревича, не тільки на основі знання та інформації, але і власного життєвого досвіду людини, вони являють собою особистісно забарвлене ставлення до світу. Цінності лежать в основі оцінки, тих переваг, які людина робить, характеризуючи предмети, якості, події» [2, с. 120].

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М., Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. – 576 с.
2. Гуревич П. С. Философия культуры / П.С. Гуревич. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 288 с.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3-8
4. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.04 / К. С. Мальцева. – К., 2002. – 20 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
6. Шайгозова Ж. Н. Подготовка будущего учителя изобразительного искусства к формированию поликультурной личности школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ж. Н. Шайгозова. – Омск, 2006. – 19 с.
7. Шогенов А. А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. А. Шогенов. – М., 2008. – 45 с.
8. Englebert M. Character or Culture? Implications for the Culturally Diverse Classroom / M.Englebert // The Asian EFL Journal. – 2004, March. – Vol. 6. – P. 3– 41.
9. Valdes J.M. Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching / J.M. Valdes. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 223 p.
10. Zee K.I. van der, Oudenhoven J.P van. The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. // European J. of Personality. – 2000. – V. 14. – P. 291–309.

Ольга Евгеньевна Демьяненко,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры иностранных языков,

*Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского,
ул. Никольская, 24, г. Николаев, Украина*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается актуальная проблема подготовки не просто будущих специалистов определенной профессии, но преподавателей и научных работников, которые были бы способны

взаємодіяти в кросскультурному контексті, адекватно і толерантно відноситися до представників інших культур. Очевидно, що сучасне освітнє простір повинно бути простір перетинання культур. В умовах існування поліетнічних і полікультурних регіонів в Україні полікультурність виступає в якості однієї з найважливіших, стабілізуючих характеристик. Полікультурне освітнє простір наповнює суспільство на всіх його рівнях цінностями загальнолюдської, національної і індивідуальної культури і реалізує ціннісне ставлення до людини, гарантує уважливе ставлення до особистості, її захист і підтримку, а також сприяє культурній ідентифікації кожного індивіда. В аспекті освітнього процесу повинна забезпечуватися кваліфікована підготовка кадрів, а полікультурне освітнє простір направлено на підвищення педагогічної культури, кросскультурну комунікацію і міжличнісне професійно-орієнтоване взаємодія, професіоналізм в будь-якій сфері діяльності.

Представлено аналіз поняття «полікультурне освітнє простір», вимоги до змісту полікультурного простору і його складові. Наукові праці українських учених (Л.Голик, Л.Гончаренко, Т.Клименко, М.Красовицький, В.Кузьменко, Г.Левченко і др.) присвячені вивченню передумов впровадження полікультурного освіти в Україні, розгляду теоретико-методических основ формування полікультурної компетентності і спеціальної підготовки майбутніх фахівців, здатних діяти в поліетнічному регіоні. Проаналізовано питання формування етнічних ідентичностей в мультикультурному світі, оскільки в сучасному суспільстві, безсумнівно, існує великий запит на ідентичності, які об'єднують різні культури, базуються на багатомовності і кросскультурної компетентності. Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки показує, що в теорії і практиці професійного освіти накоплено значущий досвід, прогресивні ідеї якого можуть стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців до кросскультурного взаємодія суб'єктів освітнього процесу. На сучасному етапі в науковій літературі немає чіткого визначення полікультурного освіти, однак, ученими розглянуті різні аспекти цього феномена. Дискусія навколо сутності поняття кросскультурності і підготовки фахівців в умовах полікультурності продовжується, ми ж вважаємо, що в Україні необхідна модель полікультурного освіти, побудована на основі компаративного аналізу світових і європейських моделей з урахування педагогічного, культурно-специфічного, загальнокультурного і дидактичного підходів.

Ключові слова: науково-педагогічна діяльність, полікультурне освітнє простір, майбутній фахівець, перетинання культур, етнічна ідентичність, культурний інтелект.

*Ol'ha Yevhenivna Dem'yanenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Foreign Languages,
V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University,
24, Nikolska Street, Mykolaiv, Ukraine*

FUTURE SPECIALIST TRAINING IN A POLY CULTURAL EDUCATIONAL SPACE BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the topical problem of training not only future specialists of a certain profession, but also teachers and researchers who would be able to interact in a crosscultural context adequately and be tolerant towards the representatives of other cultures. It is obvious that the modern educational space should be the space of cultures crossing. In terms of the existence of multi-ethnic and multicultural regions in Ukraine multiculturalism is one of the most important stabilizing characteristics. Polycultural educational space fills the society at all levels with the values of universal, national and individual culture, implements values related to the individual, ensures the attention of an individual, its protection and support, as well as contributes to the cultural identity of each individual. In the educational process skilled training should be provided and multicultural educational space should be aimed at improving pedagogical culture, cross-cultural communication and interpersonal profession-targeted interaction, professionalism in any field.

The essence of the concept «polycultural educational space», the requirements to the contents of multicultural space and its components have been studied. The issues on formation of ethnic identities in a multicultural world, which is stipulated by a great need of the modern society for identity enabling different cultures to be united on the basis of multilingualism and cross-cultural competence, have been analyzed.

The analysis of scientific sources of national pedagogy shows that the theory and practice of the vocational education has considerable experience, innovative ideas which can become a basis for modernization of professional training of future specialists for cross-cultural interaction of subjects of educational process. Nowadays in the scientific literature there is no clear definition of multicultural education, however, scientists consider various aspects of this phenomenon. The controversy surrounding the notion of crossculture and training under multicultural conditions still remains, we believe that Ukraine needs the model of multicultural education based on comparative analysis of the global and European models involving the pedagogical, cultural-specific, cultural and didactic approaches.

Keywords: research-teaching activities, multicultural educational space, future specialist, crossroads of cultures, ethnic identity, cultural intelligence.

Подано до редакції: 26.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 10.10.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор З. Н. Курлянд

Анна Михайлівна Добровольська,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики,
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»,
вул. Галицька, 2, м. Івано-Франківськ, Україна

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ЗА МОДУЛЬНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

У статті сформульовано цілі розвитку інтелектуальних здібностей, необхідних майбутнім лікарям і провізорам для формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) в межах навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) за модульними технологіями і в майбутній професійній діяльності.

З'ясовано, що вдосконалення інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП за модульними технологіями відбувається за принципом когнітивної візуалізації, реалізація якого забезпечується символічним і графічним способами представлення навчальної інформації головним чином у спеціально розроблених посібниках.

Встановлено рангову структуру факторів, які визначають ефективність використання модульних технологій для розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП.

Схарактеризовано психолого-педагогічні умови, необхідні для реалізації модульних технологій з метою розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців, у котрих формується ІТ-компетентність у процесі вивчення ДПНП, а також створена їх рангова структура.

Розроблено модель розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП за модульними технологіями.

За результатами експериментального дослідження доведено ефективність розробленої моделі під час розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців у процесі формування їх ІТ-компетентності в межах навчання ДПНП.

Ключові слова: інтелектуальні здібності, ІТ-компетентність, модульні технології, цілі, навчальні посібники, фактори, психолого-педагогічні умови, модель, результати.

Інтеграція вищої медичної і фармацевтичної освіти України до Болонського процесу на сучасному етапі її розвитку забезпечує високу якість підготовки випускників профільних ВНЗ за рахунок стрімкого оновлення системи знань, перегляду змісту, методів і форм навчання, орієнтованих на особистості майбутніх фахівців.

Пріоритетною складовою сучасної вищої освіти лікарів і провізорів є організація їх навчання за модульними технологіями, зокрема і дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП), використання котрих забезпечує усвідомлене сприйняття навчальної інформації суб'єктами освітнього процесу, активізує їх розумову діяльність, забезпечує розвиток інтелектуальних і творчих здібностей.

Ідеї модульного навчання започаткували в своїх дослідженнях Б. Гольдшміт, М. Гольдшміт, Г. Оуенс, С. Постлезвейт, Дж. Рассел, Б. Скінер і розвинули в наукових працях А. Алексюк, С. Батишев, В. Гарєєв, К. Вазіна, С. Дурко, В. Карпов, М. Катханов, С. Куліков, Ю. Тимофєєва, М. Чошанов, Т. Шамова, В. Шумякова, П. Юцявічене та інші вчені.

Питанням проєктування, розроблення і впровадження модульних технологій на різних рівнях організації навчального процесу у ВНЗ присвячені роботи В. Андрущенко, І. Бабина, В. Бондаря, С. Миронової, В. Салова,

П. Сікорського, Л. Харченка, В. Шинкарука та інших науковців.

Різноманітні теорії і концепції щодо ефективного розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки з використанням модульних технологій вивчали С. Батишев, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, М. Чошанов, П. Юцявічене та інші дослідники.

Питання формування інформаційної компетентності фахівців, зокрема медичної і фармацевтичної галузей, вивчали М. Антонченко, Т. Бойчук, Н. Баловсяк, І. Булах, М. Головань, В. Марценюк, І. Мисула, Л. Муц, Т. Хомазюк, А. Хуторський, Л. Шевченко та інші.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилось вивчення питання розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців, у котрих формується інформаційно-технологічна компетентність (ІТ-компетентність) під час навчання ДПНП за модульними технологіями в медичних і фармацевтичному ВНЗ.

Метою цієї статті є розгляд питання розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («ЕСКГ»), «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»),

«Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ») з використанням модульних технологій.

За сучасних умов розвитку вищої професійної освіти навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у медичних і фармацевтичному ВНЗ України, а також формування в його межах ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів забезпечує вироблення в них інтегрованого мислення, скерованого на розуміння змісту основ майбутньої професійної діяльності (концептуальних підходів і принципів), за допомогою певного інструментарію – методів, способів, моделей майбутньої професійної діяльності за різноманітних умов. Такий підхід обумовлює формування і розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців, а також її відповідність сучасним і перспективним вимогам соціуму.

З огляду на це перед викладачами медичних і фармацевтичного ВНЗ гостро постає проблема вибору підходів до професійної підготовки майбутніх лікарів і провізорів у процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і формування ІТ-компетентності, які пов'язані з розвитком їх інтелектуальних здібностей. Одним з найбільш технологічних підходів у даному контексті є застосування модульних технологій під час навчання зазначеним вище ДПНП.

Не дивлячись на велику кількість досліджень щодо організації процесу навчання за модульними технологіями, практично відсутні дослідження, пов'язані з обґрунтуванням психолого-педагогічних умов застосування таких технологій для розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів, у котрих формується ІТ-компетентність під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у процесі їх професійної підготовки в медичних і фармацевтичному ВНЗ.

За таких умов очевидно є необхідність пошуку оптимальних підходів до побудови моделі розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями. З цією метою, здійснюючи дослідження, ми проаналізували зміст інтелектуальних здібностей, необхідних майбутнім фахівцям для формування ІТ-компетентності в межах навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і в майбутній професійній діяльності. На основі цього аналізу було розроблено номенклатуру цілей розвитку таких здібностей, до яких віднесені [1]:

- цілі, пов'язані з усвідомленням необхідності формування ІТ-компетентності в процесі професійної підготовки (оцінювання наслідків використання ІТ-компетентності в навчальній і майбутній професійній діяльності);
- цілі, пов'язані з розвитком уваги в процесі набуття знань, умінь і навичок у межах формування ІТ-компетентності під час вивчення зазначених ДПНП (розподіл, переключення, стійкість, концентрація тощо);

- цілі, пов'язані з розвитком логічного мислення під час формування ІТ-компетентності в процесі вивчення зазначених ДПНП (здатність до систематизації набутих знань, умінь і навичок; уміння оперувати інформацією і переробляти її зміст; самостійність під час відбору інформації; гнучкість та оригінальність під час вирішення завдань у процесі навчання і в майбутній професійній діяльності тощо);

- цілі, пов'язані з розвитком інформаційно-технологічних грамотності і культури в межах формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП (здатність до аналізу, осмислення власних дій і швидке орієнтування в процесі вирішення нестандартних завдань тощо).

Для досягнення цих цілей у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями в Івано-Франківському національному медичному університеті (ІФНМУ) використовується спеціально розроблене навчально-методичне забезпечення, а саме навчальні посібники «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Практикум», «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Тестові завдання», «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Практикум», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Завдання і методичні рекомендації до курсової роботи», котрі є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

Зауважимо, що кожний з цих навчальних посібників у межах модулів зазначених ДПНП складається із системи логічно структурованих, завершених блоків навчальної інформації (тем) з чітко визначеними дидактичними цілями, досягнення яких можливе з використанням відповідних форм організації і методів (активними та інтерактивними) пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу за систематичного застосування різноманітних засобів контролю і використання інтегративного принципу під час формування бально-рейтингової оцінки.

Було встановлено, що розвиток інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності забезпечується повною відкритістю інформації про зміст і послідовність вивчення навчального матеріалу ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за допомогою зазначених вище посібників, а також можливістю кожного суб'єкта освітнього процесу за умов використання таких книг мобільно коригувати власний освітній поступ шляхом добору оптимальних навчальних дій, що сприяє системності, глибині і міцності засвоєння знань, підвищенню якості навчальних досягнень, стимулює формування навичок самостійної мотивації,

самостійного вибору і реалізації навчальної стратегії, самокорекції, самооцінки і саморозвитку [2].

Здійснюючи дослідження, ми з'ясували, що вдосконалення інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями відбувається за принципом когнітивної візуалізації [4], використання якого впливає на розвиток їх образного мислення та інтуїції. Цей висновок став можливим завдяки тому, що за умов використання модульних технологій у процесі навчання зазначеним ДПНП і формування в його межах ІТ-компетентності майбутніх фахівців мало місце поєднання двох способів представлення навчальної інформації – символічного і графічного (головним чином у зазначених вище навчальних посібниках), що дозволило суб'єктам освітнього процесу комбінувати когнітивні моделі подання знань і забезпечило феномен логічного мислення.

Було з'ясовано, що графічний образ (зразки вирішення навчальних практичних завдань, а також

завдань контрольних і курсових робіт (проектів), які наведені в перелічених вище посібниках) можна розглядати в якості інструменту прямого впливу на образне мислення та інтуїцію майбутніх фахівців, бо використання такого роду візуальної інформації в процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і формування ІТ-компетентності за модульними технологіями сприяло більш швидкому виробленню уявлень у суб'єктивному освітньому процесу, ніж за вербального викладу навчального матеріалу.

З метою виявлення факторів, які визначають ефективність використання модульних технологій у процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», що супроводжується розвитком їх інтелектуальних здібностей, нами були опитані викладачі кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ІФНМУ. Всього в опитуванні взяли участь 29 респондентів.

За результатами опитування респондентів було встановлено рангову структуру досліджуваних факторів (табл. 1).

Таблиця 1

Рангова структура факторів, які визначають ефективність використання модульних технологій для розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»				
№ з/п	Фактор	Частота	Відносна частота, %	Ранг
1.	Зв'язок набутих знань, умінь і навичок у межах ІТ-компетентності, сформованої під час навчання ДПНП, з майбутньою професійною діяльністю лікаря чи провізора.	8	27,6	1
2.	Проблемність змісту навчання ДПНП і способів майбутньої професійної діяльності лікаря чи провізора.	6	20,7	2
3.	Відповідність структури модулів ДПНП індивідуальним можливостям і особливостям, а також майбутній професійній діяльності лікаря чи провізора.	5	17,2	3
4.	Наявність можливості надання допомоги суб'єктам освітнього процесу під час опанування професії лікаря чи провізора за умов формування ІТ-компетентності в межах навчання ДПНП.	4	13,8	4
5.	Можливість вибору майбутнім лікарем чи провізором під час вирішення однотипних завдань різноманітних способів навчальної чи професійної діяльності в межах сформованої ІТ-компетентності.	3	10,3	5
6.	Інтеграція самостійності майбутніх фахівців під час навчання і формування ІТ-компетентності з самостійністю в майбутній професійній діяльності.	2	6,9	6
7.	Інтерактивність у процесі формування ІТ-компетентності під час фахової підготовки за умов навчання ДПНП.	1	3,5	7

У подальшому дослідженні нами були з'ясовані психолого-педагогічні умови, необхідні для реалізації модульних технологій з метою розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців, у котрих формується ІТ-компетентність в процесі

вивчення ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ». За результатами опитування 29 респондентів нам вдалось схарактеризувати рангову структуру таких умов (табл. 2).

Таблиця 2

Рангова структура психолого-педагогічних умов, необхідних для розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями				
№ з/п	Фактор	Частота	Відносна частота, %	Ранг
1.	Структурування змісту модулів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» на основі когнітивної візуалізації.	7	24,1	1
2.	Підбір навчального матеріалу відповідно до змісту модулів зазначених ДПНП з урахуванням розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів, необхідних їм для ефективної навчальної і майбутньої професійної діяльності.	6	20,7	2
3.	Урахування в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями закономірностей особистісного розвитку та індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу, рівнів розвитку їх інтелектуальних здібностей.	5	17,2	3
4.	Проектування модулів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з урахуванням можливості реалізації різноманітних способів навчальної діяльності майбутніх фахівців, створення індивідуальних програм навчання.	4	13,8	4
5.	Збільшення частки навчального матеріалу, представленого в модулях ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», котрий здійснює вплив на інтелектуальну сферу майбутнього лікаря чи провізора (проблемні і дослідницькі завдання).	3	10,3	5
6.	Моніторинг результатів навчання у вигляді тестування (поточне, модульне), звітів про виконання індивідуальних завдань (за результатами аудиторних і самостійних позааудиторних робіт, підсумкових модульних контролів), розрахунково-графічних і контрольних робіт, захисту курсових робіт, який передбачає їх обговорення між викладачем і суб'єктом освітнього процесу.	2	6,9	6
7.	Використання системно-діяльнісного підходу для організації навчання зазначеним ДПНП за модульними технологіями, а також фундаментального, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, гуманістичного, суб'єкт-суб'єктного, кібернетичного, рефлексивного підходів для визначення його змісту, забезпечення узгодження всіх компонентів навчального процесу під час вивчення майбутніми фахівцями кожного з модулів [3].	1	3,5	7
8.	Участь суб'єктів освітнього процесу в коректуванні змісту модулів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у межах знань, умінь і навичок, набутих під час формування ІТ-компетентності.	1	3,5	8

У процесі розроблення моделі розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів, у котрих формується ІТ-компетентність під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями (рис. 1), особлива увага була приділена розвитку інтелектуальної сфери суб'єктів освітнього процесу [5], яка проявлялась у висуненні певних умов до

таких здібностей фахівців під час прийняття ними рішень у безпосередній професійній діяльності як увага, сприйняття, мислення тощо. Також було враховано, що розвиток необхідних майбутньому лікарю чи провізору інтелектуальних здібностей відбувається в єдності з потребами, вольовими, професійними та іншими якостями суб'єктів освітнього процесу.

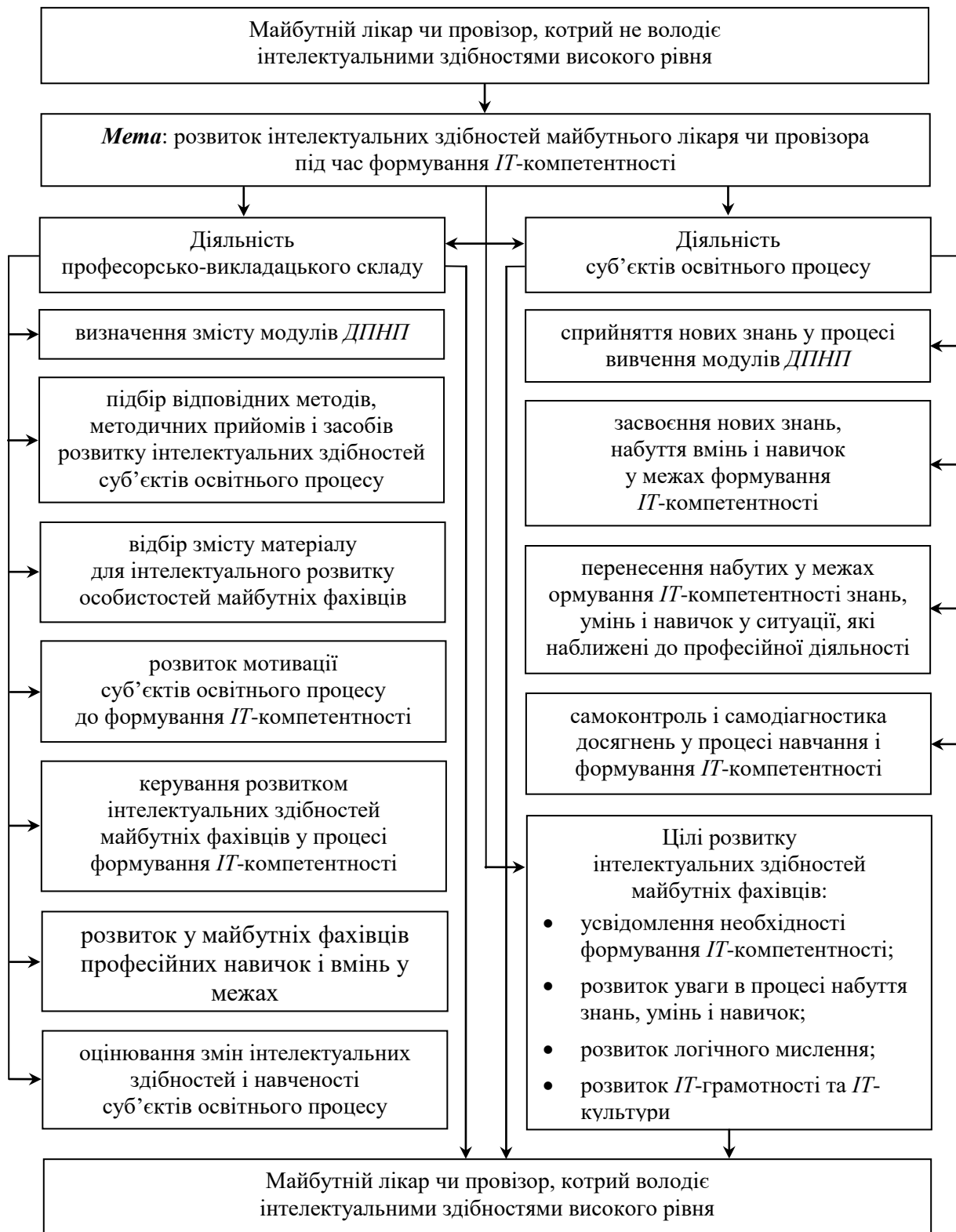


Рис. 1 Модель розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями

З метою з'ясування ефективності реалізації розробленої моделі було проведено експериментальне дослідження. У дослідженні взяли участь 63 особи, які навчались на І-ІІ курсах фармацевтичного факультету за спеціальністю 7.12020101 «Фармація» в 2013-2014 і 2014-2015 навчальних роках. Воно тривало протягом двох

семестрів в обсязі 2-х модулів (198 годин) у межах вивчення ДПНП «ІТФ» на базі кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ІФНМУ.

Зауважимо, що в дослідженні брали участь три групи осіб – I група (21 особа), II група (20 осіб), III група (22 особи), що перебували за певних умов дослідження (табл. 3).

Таблиця 3

Група	Умови дослідження, за яких передували особи, котрі вивчали ДПНП «ІТФ»
I група	• у процесі навчання розроблені і запроваджені посібники «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання» використовувались постійно
II група	• у процесі навчання розроблені і запроваджені посібники «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання» використовувались постійно під час вивчення модуля № 1, а модуля № 2 – фрагментарно або нерегулярно
III група	• у процесі навчання розроблені і запроваджені посібники «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання» використовувались фрагментарно або нерегулярно під час вивчення модуля № 1, а модуля № 2 – постійно

В якості результативної ознаки розглядалися отримані учасниками дослідження бали результатів підсумкових модульних контролів (ПМК) (табл. 4).

Таблиця 4

№ з/п	Результати ПМК з ДПНП «ІТФ»					
	Модуль № 1			Модуль № 2		
	I група (бали)	II група (бали)	III група (бали)	I група (бали)	II група (бали)	III група (бали)
1.	51	50	54	67	67	67
2.	64	58	50	62	50	50
3.	50	55	56	64	61	60
4.	52	60	52	56	67	51
5.	50	61	52	50	66	60
6.	54	55	58	72	50	62
7.	54	64	53	55	72	50
8.	50	58	50	50	66	50
9.	58	62	52	64	63	52
10.	52	50	50	64	50	73
11.	51	53	50	61	59	56
12.	57	50	50	57	58	52
13.	54	50	50	59	50	61
14.	51	50	51	54	57	55
15.	50	51	51	55	50	59
16.	55	50	50	63	51	68
17.	50	50	53	58	62	66
18.	55	50	50	57	50	58
19.	50	51	53	63	50	57
20.	54	50	50	50	50	58
21.	50		54	50		64
22.			50			50

З метою статистичної перевірки гіпотези про істотність впливу інтелектуальних здібностей (факторна ознака), які отримали розвиток завдяки реалізації розробленої моделі, на результати ПМК (результативна ознака) ми використали критерій

знаків (табл. 5), а також оцінили достовірність різниці середніх арифметичних значень вибірових сукупностей (ПМК № 1 і ПМК № 2 для кожної з дослідних груп) (табл. 6).

Таблиця 5

Критерій знаків						
Група	К-сть різниць		Об'єм вибірки $n = n^+ + n^-$	Значення критерію знаків		Ймовірність Р
	n^+	n^-		k	k^*	
I група	15	12	17	2	5	0,95
II група	12	4	16	4	4	0,95
III група	16	2	18	2	5	0,95

Оскільки для всіх дослідних груп мала місце нерівність $k \leq k^*$ (табл. 5), тому з надійною

ймовірністю $P = 0,95$ можна стверджувати, що розвинені за рахунок реалізації розробленої моделі інтелектуальні здібності майбутніх провізорів

істотно вплинули на результати ПМК у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання

Таблиця 6

Оцінка достовірності різниці середніх арифметичних значень вибірових сукупностей					
Група	Середні арифметичні значення результатів ПМК з ДПНП «ІТФ»		Значення коефіцієнта Стьюдента		Ймовірність Р
	Модуль № 1 (бали)	Модуль № 2 (бали)	t	t*	
I група	52,95	58,62	3,67	2,04	0,975
II група	53,90	57,45	1,76	2,04	0,975
III група	51,77	58,14	4,25	2,06	0,975

Зважаючи на те, що для I і III дослідних груп мала місце нерівність $|t| > t^*$ (табл. 6), тому з надійною ймовірністю $P = 0,975$ можна стверджувати, що реалізація розробленої моделі в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх провізорів під час навчання ДПНП «ІТФ» за модульними технологіями обумовила статистично суттєву різницю середніх арифметичних значень результатів ПМК з цієї дисципліни за рахунок досягнення обумовлених у дослідженні і передбачених у моделі цілей розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців з використанням зазначених вище посібників.

За підсумками дослідження очевидним фактом також є й те, що фрагментарне або нерегулярне використання впродовж модуля № 2 відповідних навчальних посібників суб'єктами освітнього процесу II групи не сприяло досягненню цілей розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх провізорів у межах реалізації розробленої моделі

($|t| < t^*$, $P = 0,975$, різниця середніх арифметичних значень результатів ПМК з ДПНП «ІТФ» не є статистично суттєвою), хоча, на перший погляд, для учасників дослідження цієї групи (табл. 6) мало місце збільшення середнього арифметичного значення результатів ПМК № 2 (57,45) в порівнянні з середнім арифметичним значенням результатів ПМК № 1 (53,90).

У підсумку можна стверджувати, що результати реалізації розробленої моделі в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх провізорів під час навчання ДПНП «ІТФ» за модульними технологіями довели її ефективність щодо розвитку їх інтелектуальних здібностей. Тому, на нашу думку, що модель з успіхом можна використовувати для розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання й іншим вище зазначеним ДПНП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белозерских А. В. Модель блочно-модульного обучения в вузе для развития интеллектуальных способностей к профессиональной деятельности у будущих сотрудников ГПС МЧС России [Электронный ресурс] / А. В. Белозерских // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2010. – № 7 (65). – С. 12-17. – Режим доступа : <http://lesgaft-notes.spb.ru/files/7-65-2010/p12-17.pdf>
2. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности [Электронный ресурс] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : Народное образование, 1998. – 256. – Режим доступа : <http://knigi.link/page/pedagogu/ist/ist-4--idz-ax250.html>
3. Добровольська А. М. Модель методичної системи формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у процесі навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки [Електронний ресурс] / А. М. Добровольська // Наука і освіта. Педагогіка. – 2016. – № 6 (СХХХХVII). – С. 86-95. – Режим доступу : <https://drive.google.com/file/d/0B71N9BNNMs90dXNGeHVzS2t2TG8/view>
4. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : Методическое пособие [Электронный ресурс] / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с. – Режим доступа : http://pedlib.ru/Books/2/0157/2_0157-2.shtml#book_page_top
5. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения [Электронный ресурс] / П. Юцявичене. – Каунас, Швиеса 1989. – 272 с. – Режим доступа : <http://hum.edu-lib.net/pedagogika-psihologiya/yutsyavichene-p-teoriya-i-praktika-modulnogo-obucheniya-onlayn>

*Анна Михайловна Добровольська,
кандидат фізико-математических наук, доцент,
доцент кафедри медичинської інформатики, медичинської і біологічної фізики,
ГВУЗ «Івано-Франківський національний медичинський університет»,
ул. Галицька, 2, г. Івано-Франківск, Україна*

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ И ПРОВИЗОРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ ПО МОДУЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

В статье сформулированы цели развития интеллектуальных способностей, необходимых будущим врачам и провизорам для формирования информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) в пределах обучения дисциплинам естественнонаучной подготовки (ДЕП) по модульным технологиям и в будущей профессиональной деятельности, которые связаны с осознанием потребности формирования ИТ-компетентности в процессе профессиональной подготовки, с развитием внимания в процессе приобретения знаний, умений и навыков в пределах формирования ИТ-компетентности во время изучения ДЕП, с развитием логического мышления, информационно-технологических грамотности и культуры в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения ДЕП.

Отмечены особенности специально разработанного учебно-методического обеспечения, а именно пособий, которые являются авторскими разработками и составляющими соответствующих учебно-методических комплексов, и с помощью которых в Ивано-Франковском национальном медицинском университете происходило достижение этих целей в процессе обучения ДЕП.

Выяснено, что совершенствование интеллектуальных способностей будущих специалистов в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения ДЕП по модульным технологиям происходит по принципу когнитивной визуализации, реализация которого обеспечивается символическим и графическим способами представления учебной информации главным образом в специально разработанных пособиях.

Получен вывод, что графический образ (образцы решения учебных практических заданий, а также заданий контрольных и курсовых работ (проектов), которые приведены в таких пособиях) можно рассматривать в качестве инструмента прямого влияния на интуицию субъектов образовательного процесса.

Установлена ранговая структура факторов, которые определяют эффективность использования модульных технологий для развития интеллектуальных способностей будущих врачей и провизоров в процессе формирования их ИТ-компетентности во время обучения ДЕП.

Охарактеризованы психолого-педагогические условия, необходимые для реализации модульных технологий с целью развития интеллектуальных способностей будущих специалистов, у которых формируется ИТ-компетентность в процессе изучения ДЕП, а также создана их ранговая структура.

Разработана модель развития интеллектуальных способностей будущих врачей и провизоров в процессе формирования их ИТ-компетентности во время обучения ДЕП по модульным технологиям. В этой модели развитие интеллектуальных способностей будущего врача или провизора обуславливает достижение соответствующих целей, а также деятельность профессорско-преподавательского состава и субъектов образовательного процесса, что обеспечивает владение будущим врачом или провизором интеллектуальными способностями высокого уровня.

По результатам экспериментального исследования доказана эффективность разработанной модели во время развития интеллектуальных способностей будущих специалистов в процессе формирования их ИТ-компетентности в пределах обучения ДЕП.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, ИТ-компетентность, модульные технологии, цели, учебные пособия, факторы, психолого-педагогические условия, модель, результаты.

*Anna Dobrovolska,
PhD in Physical and Mathematical Sciences
(Candidate of Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Medical Informatics,
Medical and Biological Physics,
Ivano-Frankivsk National Medical University,
2, Halytska Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine*

DEVELOPMENT OF THE INTELLECTUAL CAPABILITIES OF FUTURE DOCTORS AND PHARMACISTS IN THE PROCESS OF THE FORMATION OF THE IT-COMPETENCE USING THE MODULE TECHNOLOGIES IN THE TEACHING / LEARNING PROCESS

In the article, we have formulated the aims of the development of intellectual capabilities, needed for the future doctors and pharmacists for the formation of the information technology competence (the IT-competence) while teaching them the disciplines which constitute the natural science training cycle using the module technologies and training them in profession-targeted activities which are related to the awareness of necessity of formation of the IT-

competence in the process of professional training, development of attention in the process of acquisition of knowledge, abilities and skills during the process of the *IT*-competence formation while studying the disciplines of the natural science training cycle, development of logical thinking, information technology literacy and culture in the process of the *IT*-competence formation while teaching / learning the disciplines constituting the natural science training cycle.

The features of the specially developed teaching methodological support have been noted, manuals in particular, which are authors' elaborations as well as constituents of the corresponding teaching methodological complexes, with the help of which these aims were achieved in Ivano-Frankivsk National Medical University in the process of teaching the disciplines of the natural science training cycle.

It has been found out that the future specialists' intellectual capabilities are improved in the process of the *IT*-competence formation while teaching them the disciplines which constitute the natural science training cycle using the module technologies due to the principle of cognitive visualization the implementation of which is provided by the symbol and graphics methods of presentation of educational information mainly in specially developed manuals.

It has been concluded, that the graphic image (the samples of solution of the educational practical tasks, as well as the tasks of the control and course works (projects) which are given in the designated manuals) can be considered as the instrument of direct influence on intuition of the subjects of the educational process.

The rank structure of the factors which determine the efficiency of the use of the module technologies for the development of the intellectual capabilities of the future doctors and pharmacists in the process of their *IT*-competence formation while teaching them the disciplines of the natural science training cycle has been established.

We have characterized the psychological and pedagogical conditions needed for the implementation of the module technologies with the purpose of developing future specialists' intellectual capabilities whose *IT*-competence is formed in the process of teaching them the disciplines of natural science training cycle; their rank structure has been created.

We have elaborated the model of the development of the future doctors and pharmacists' intellectual capabilities in the process of their *IT*-competence formation while teaching them the disciplines of natural science training cycle with the use of the module technologies. In this model, the development of the intellectual capabilities of a future doctor or pharmacist enables the achievement of the corresponding aims, and also alongside with the activity of the faculty members and subjects of the educational process, which provides the possession of the intellectual capabilities of high level for a future doctor or pharmacist.

On the results of experimental research, the efficiency of the developed model has been proven during the development of the future specialists' intellectual capabilities in the process of their *IT*-competence formation while teaching them the disciplines of natural science training cycle.

Keywords: intellectual capabilities, *IT*-competence, module technologies, aims, manuals, factors, psychological and pedagogical conditions, model, results.

Подано до редакції: 12.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 26.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор В. В. Нестеренко

Ольга Андріївна Козлюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної
імені професора Поніманської Тамари Іллівни,
Рівненський державний гуманітарний університет,
вул. С.Бандери, 12, м. Рівне, Україна

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті обґрунтовується актуальність проблеми підготовки вихователя до навчання дітей іноземної мови для теорії і практики сучасної дошкільної освіти. Зроблена спроба показати необхідність підготовки фахівців дошкільного профілю з правом проведення занять іноземною мовою. Окреслено основні недоліки у навчанні дітей іноземної мови. Розглянуто умови підвищення якості їхньої підготовки, а також визначено їхню роль у формуванні навичок самостійної навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: підготовка вихователя, навчання дітей іноземної мови, самостійна навчальна діяльність, іншомовна освіта.

Інтеграція України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору вимагає володінням іноземними мовами, що допоможе розширити доступ громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей. Сьогодні вже нікого не здивує тим, що відбувається процес інтенсивного впровадження у практику роботи дошкільних закладів навчання іноземної мови (англійської, німецької, польської, французької тощо) з 4-5 років. І це не просто данина моді, чи примха батьків, а вимога часу, необхідна умова повноцінного розвитку особистості дитини. На сьогодні питання «вивчати чи не вивчати дитині іноземну мову?» не стоїть. Стоїть питання, як це зробити так, щоб поруч із вирішенням завдань раннього оволодіння іноземною мовою забезпечити повноцінний особистісний розвиток дитини, дати їй якісну дошкільну іншомовну освіту, спроможну інтегрувати у світовий освітній простір, і яка буде продовжена на наступних етапах здобуття освіти. Саме знання європейських мов дозволяє розширити можливості отримання якісної освіти вже наймолодшими громадянами нашої країни. Разом з тим, спостерігається суперечність між реальним станом і потребою дошкільної практики і наявність фахівців дошкільного профілю з правом навчати дітей іноземних мов. Підготовка таких спеціалістів дасть можливість отримати висококваліфікованого вихователя, спроможного повноцінно реалізовувати вимоги Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, зокрема зміст освітньої лінії «Іноземні мови» [1].

Не можна сказати, що проблема навчання дітей дошкільного віку іноземної мови є новою, навпаки, існує чимало досліджень присвячених вивченню різних аспектів з означеної проблеми. Зокрема, питання часу початку навчання дітей іноземної мови розглядається у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема А. Гвоздева, Г. Домана, В. Леопольда, Е. Пулгрема, Л. Роберта, Ж. Ронже, К. Ушинського, В. Штерна та багатьох інших. Психологічні особливості вивчення іноземної мови висвітлено у працях В. Артемова, Л. Виготського, В. Дронова, О. Леонтьєва та інших.

Методичних рекомендації з навчання дітей дошкільного віку іноземної мови містяться в дослідженнях О. Бойко, В. Бондаренко, М. Борщенко, Г. Бражнікової, А. Гергель, О. Дмитрієвої, О. Дем'яненко, Г. Матюхи, Т. Полонської, О. Рейпольської, З. Футерман, О. Ханової, Т. Шкваріної та ін. Різні аспекти підготовки майбутніх вихователів до здійснення іншомовної освіти дошкільників знайшли висвітлення у працях С. Будака, К. Віттенберг, І. Мордоус, Н. Московської, Н. Тарасюк, Т. Шкваріної та ін.

Уже в 60-ті роки ХХ ст. психологія й педагогіка аргументувала тезу про доцільність раннього початку вивчення іноземної мови в дошкільних навчальних закладах. Не дивлячись на багаторічну практику вивчення іноземної мови існує проблема підготовки спеціалістів відповідного фаху – вихователів із правом проведення занять іноземною мовою.

Мета статті – показати необхідність підготовки вихователів із правом проведення занять іноземною мовою, умови підвищення якості їхньої підготовки, а також визначити їхню роль у формуванні самостійної навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку.

Незважаючи на чимало кількості досліджень з проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти з навчання іноземної мови, існує чимало невирішених питань, про що свідчить стан педагогічної практики.

Аналіз практики дошкільної іншомовної освіти показує, що сьогодні в дошкільних навчальних закладах працює досить багато вчителів іноземної мови, яких готували до роботи в школі і, які, як правило, не знають специфіки роботи з дітьми дошкільного віку взагалі, й з навчання їх іноземної мови зокрема. Це явище спостерігається також і серед окремих випускників дошкільних відділень педколеджів, педуніверситетів, які не до кінця усвідомлюють різниці між освітніми завданнями й вимогами щодо навчання дітей дошкільного віку і школярів. Пов'язано це, в першу чергу, з тим, що у вищих навчальних закладах на підготовку вихователів з правом проведення занять іноземною мовою виділяється досить мало часу: біля 20 %

годин за навчальним планом, а саме, на вивчення власне іноземної мови (за професійним спрямуванням), методики викладання її у дошкільному закладі. Як наслідок, у роботі таких педагогів спостерігається низка недоліків:

- зберігаються традиції середньої школи: навчати мові, а не мовній діяльності;
- «ошкільнення» форм проведення занять з іноземної мови, що приводить до того, що діти не уважні на заняттях, байдужі, їм нецікаво, вони втрачають інтерес до вивчення мови, швидко втомлюються тощо [4];
- використання статичного компоненту навчальної діяльності (у дітей дошкільного віку переважає мимовільна увага, а довільна увага нестійка, оскільки внутрішні засоби саморегуляції ще недостатньо розвинуті, а це призводить до швидкої втомлюваності);
- при проведенні занять використовуються методи й прийоми шкільної методики навчання, тобто шкільна дидактика переноситься в дошкільну практику;
- тренування в заучуванні традиційних, шаблонних фраз (про себе, свою сім'ю тощо), пісень, віршів, римувань, лічилок призводить до того, що дитина не вміє мислити іноземною мовою.

З огляду на ці недоліки, досить часто неправильно формулюється мета дошкільного навчання іноземної (англійської) мови, що, на думку Т. Шкваріної, зводиться лише до вузькоспрямованої підготовки до іншомовного спілкування, муштри методами імітації дітей, які віковим розвитком ще не підготовлені до довільного запам'ятовування незрозумілих слів, фраз, кліше [6, с. 54].

Таким чином, головною проблемою практики на сьогоднішній день, є те, що викладачі недостатньо володіють методикою раннього навчання дітей іноземної мови і не знають, як правильно організувати цей процес, враховуючи психологічні особливості дошкільників (особливості їхнього сприймання, пам'яті, уваги тощо).

До варіативної частини Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (2012) включено навчання дітей іноземної мови (освітня лінія «Іноземна мова»), результатом оволодіння якої є сформованість у дошкільника комунікативно-мовленнєвої компетенції [1]. Це також зумовлює необхідність переосмислення підготовки фахівців з дошкільного навчання іноземної мови.

Робота з навчання дітей іноземної мови досить цікава й розрахована на активних, творчих людей; вона допомагає розкрити творчий потенціал людини. Для педагога малоактивного це буде не достатньо цікава робота, оскільки, в першу чергу, такий педагог буде нецікавий дітям. Звичайно, простіше за все вимагати, щоб діти спокійно сиділи, слухали вихователя і механічно запам'ятовували матеріал, ніж організувати активну, цікаву діяльність дітей: використовувати на заняттях різноманітні цікаві дітям ігри, ігрові вправи, відгадування загадок тощо. Зокрема, А. Гергель [3] пропонує поєднувати на заняттях з іноземної мови різні види діяльності

дітей (співи, рухи і танок; спілкування і малювання тощо), що вимагає від педагога великої майстерності і знання особливостей цих видів дитячої діяльності. Слід наголосити, що у вивченні іноземної мови недопустиме застосування авторитарних форм і методів роботи з дітьми, а також застосування покарань, примушування, муштрування, що позначиться як на інтересі дошкільника до іноземної мови, так і на ефективності цього процесу.

Для того, щоб методично грамотно організувати роботу з дошкільного навчання іноземної мови, зробити її цікавою необхідно, по-перше, знати психологічні (особливості розвитку психічних процесів, зокрема сприймання, уваги, пам'яті, мислення тощо) й індивідуальні (темперамент, здібності, стан здоров'я, темп розвитку та ін.) особливості дітей дошкільного віку і, по-друге, методику навчання їх іноземної мови.

Таким чином, з метою покращення підготовки фахівців із дошкільного навчання іноземної мови пропонуємо:

- 1) забезпечити неперервне вивчення студентами іноземної мови впродовж усього терміну навчання у вузі (практичний курс іноземної мови, фонетичний і лексичний курси – з метою вивчення і удосконалення іноземної мови);
- 2) організувати стажування студентів за кордоном; цікаві, пізнавальні зустрічі з іноземцями – носіями мови;
- 3) залучати студентів до вивчення культури народу, мова якого вивчається. З огляду на це, особливе місце в навчальних планах спеціальності «Дошкільна освіта, іноземна мова» мають посідати навчальні дисципліни: «Країнознавство» «Література країни, мова якої вивчається» та ін.;
- 4) збільшити кількість годин на вивчення власне методики навчання дітей дошкільного віку іноземної мови;
- 5) проводити лабораторні заняття безпосередньо на базі дошкільних навчальних закладів, де студенти могли не тільки спостерігати за роботою вже досвідчених вихователів, а й самостійно вправлятися у проведенні занять та інших видів діяльності з дітьми іноземною мовою;
- 6) планувати педагогічно-методичну практику в дошкільних навчальних закладах, під час якої студенти б набували практичного досвіду.

Запорукою якісної підготовки майбутніх вихователів із правом проведення занять іноземною мовою є наявність досвідчених, висококваліфікованих викладачів вищезазначених курсів і бажання самих студентів стати в майбутньому справжніми професіоналами своєї справи.

Важливо також, звернути увагу на те, що в переважній більшості педагогічні коледжі, академії, університети готують вихователів англійської і німецької мов, що певною мірою збіднює вибір іноземних мов для вивчення й зумовлює появу «шкільних» учителів в дошкільних навчальних закладах. Сучасний розвиток суспільства й науки

вимагає знання не лише цих двох мов, а й інших, як-от: французька, іспанська, німецька, польська, італійська тощо. З огляду на це, на часі розширення спектру підготовки фахівців з іноземних мов для дошкільних закладів.

Наш досвід роботи засвідчує, що така ґрунтовна підготовка необхідна, перш за все, для того, щоб вихователі (вчителі іноземної мови) змогли сформувати самостійну навчальну діяльність дітей дошкільного віку при вивченні іноземної мови. Необхідно так організувати навчання, щоб у дітей виникало бажання вивчати мову не лише на спеціально організованих заняттях, а й спонукало б їх до самостійного вивчення у повсякденному житті. З цією метою необхідно зацікавити дітей, викликати у них інтерес до навчання, оскільки самостійна навчальна діяльність повинна захоплювати, приносити радість і задоволення. У зв'язку з цим постає необхідність пошуку ефективних форм, методів і прийомів навчання іноземної мови дітей дошкільного віку. В основі їх обов'язково повинен лежати принцип гуманізації взаємин між педагогом та вихованцями, що передбачає орієнтацію на особистість дитини, урахування закономірностей її розвитку, задоволення потреб. У нашому дослідженні такою формою і методом навчання іноземної мови виступила гра.

Ми виходимо з положення про те, що самостійна навчальна діяльність повинна мати мету (для чого дитина буде вивчати іноземну мову, набувати нових знань), для досягнення якої необхідно стимулювати появу у дітей мотивів самостійної навчальної діяльності. Дошкільники повинні бачити «перспективу» вивчення іноземної мови для себе, свого майбутнього («Що дасть мені знання іноземної мови?» – «Я зможу читати книжки іноземною мовою. Зможу спілкуватися з людьми цією мовою. Зможу дивитися іноземні мультфільми. Зможу подорожувати» тощо).

На заняттях з іноземної мови для вихователів (викладачів іноземної мови) відкривається широке поле виховних можливостей. Навчаючи дітей іноземної мови, вчитель одночасно розв'язує освітні, розвивальні, виховні й практичні цілі, тобто має

значні можливості для формування самостійної навчальної діяльності дітей, бажання вчитися.

У світлі сучасної гуманістичної освітньої парадигми ми стверджуємо, що змусити дитину вчитися не можливо, потрібно, щоб дитина мала право вибору, як слід діяти. Завдання вихователя – працювати так, щоб дошкільники самі прагнули цих занять. Тому, однією з важливих умов є забезпечення сприятливого психологічного комфорту на занятті. Дитина має почуватися абсолютно вільно, не боятися відповідати на занятті, навіть коли не зовсім упевнена у своїх знаннях. Але вміння користуватися свободою також треба формувати. Для того, щоб сформувати у дітей дошкільного віку самостійну навчальну діяльність необхідно, перш за все, їх зацікавити, постійно підтримувати інтерес до цієї діяльності й сформувати, а пізніше просто стимулювати мотиваційну сферу дитини.

Результатом підготовки фахівців з дошкільного навчання іноземної мови має стати їхня безпосередня готовність до роботи з дітьми дошкільного віку. Погоджуючись з думкою С. Будака, вважаємо, що за своєю суттю це повинно бути інтегральне новоутворення особистості педагога, що характеризується сукупністю теоретичних, лінгвістичних, країнознавчих і методичних знань з іноземної мови; сформованістю іншомовних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок спілкування з дітьми дошкільного віку; стратегій і тактик іншомовної поведінки, які забезпечують успішне навчання дітей іноземної мови; високий рівень ефективної професійної діяльності, а також сприяє подальшому самовдосконаленню і самореалізації особистості педагога в його професійній діяльності [2, с.34].

Саме дотримання вищевказаних умов дасть можливість підвищити якість підготовки педагогів з правом проведення занять іноземною мовою до безпосередньої роботи з дітьми дошкільного віку. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо передусім у пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки у галузі дошкільної іншомовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 2012.
2. Будак С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками / С. В. Будак. – К., 2008. – 288 с.
3. Гергель А. Навчання іноземної мови через різні види діяльності / А. Гергель // Дошкільне виховання. – 1999. – № 4. – С. 12-13.
4. Горлова Н. Раннее обучение иностранным языкам: проблемы и пути развития / Н. Горлова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С.42-49.
5. Козлюк О. А. Сучасні проблеми забезпечення наступності в навчанні іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / О. А. Козлюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. – Херсон: ХДУ, 2014. – С. 104-108.
6. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації): навч. посібник для вчителів раннього навчання англ. мови, студ. вищ. пед. навч. закладів / Т. М. Шкваріна. – Умань, 2003. – 116 с.

Ольга Андреевна Козлюк,
кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики и психологии (дошкольной и коррекционной)
имени профессора Пониманской Тамары Ильиничны,
Ровенский государственный гуманитарный университет,
ул. С.Бандеры, 12, г. Ровно, Украина

ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Интеграция Украины в европейское политическое, экономическое и научно-образовательное пространство требует владения иностранными языками, что поможет расширить доступ граждан к мировым экономическим, социальным, образовательным и культурным возможностям. Сегодня происходит процесс интенсивного внедрения в практику работы дошкольных учреждений обучения иностранному языку с 4-5 лет. И это не просто дань моде, а требование времени, необходимое условие полноценного развития личности ребенка. Вместе с тем, наблюдается противоречие между реальным состоянием и потребностью дошкольной практики и наличием специалистов дошкольного профиля с правом обучения детей иностранным языкам. Подготовка таких специалистов даст возможность получить высококвалифицированного воспитателя, способного полноценно реализовывать требования Базового компонента дошкольного образования в Украине, в частности, содержание образовательной линии «Иностранные языки».

Цель статьи – показать необходимость подготовки воспитателей с правом проведения занятий на иностранном языке, условия повышения качества их подготовки, а также определить их роль в формировании самостоятельной учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

В процессе проведения исследования выделены основные недостатки в обучении дошкольников иностранному языку, среди которых: сохранение традиций средней школы: обучать языку, а не языковой деятельности; школьные формы проведения занятий по иностранному языку; использование статического компонента учебной деятельности; использование школьных методов и приемов обучения и др.

Указывается на необходимость подготовки кадров для дошкольного обучения иностранному языку в связи с введением в стандарт дошкольного образования образовательной линии «Иностранные языки». Рассмотрены условия повышения качества их подготовки, среди которых: обеспечить непрерывное изучение студентами иностранного языка на протяжении всего срока обучения в вузе; организовать стажировку студентов за рубежом; интересные, познавательные встречи с иностранцами – носителями языка; привлекать студентов к изучению культуры народа, язык которого изучается; увеличить количество часов на изучение собственно методики обучения детей дошкольного возраста иностранному языку; планировать учебно-методическую практику в дошкольных образовательных учреждениях, во время которой студенты бы приобретали практический опыт обучения детей иностранному языку и др.

Также в статье раскрыта роль специалистов дошкольного обучения иностранным языкам в формировании навыков самостоятельной учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: подготовка воспитателя, обучение детей иностранному языку, самостоятельная учебная деятельность, иноязычное образование.

Kozliuk Olha Andriivna,
*PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
(Pre-school and correctional) named after Professor Ponimanska Tamara Illivna,
Rivne State University of Humanities
12, S. Bandery Street, Rivne, Ukraine*

EDUCATOR'S TRAINING IN TEACHING CHILDREN A FOREIGN LANGUAGE

Ukraine's integration into European space requires a good command of foreign languages, which will help to expand citizens' access to the world's economic, social, educational and cultural opportunities. Nowadays the process of intensive implementation of teaching four- five-year-old children a foreign language into the practice of pre-school institutions is going on. And it's not only fashion, but the requirement of the time, a necessary condition for comprehensive development of child's personality. However, there is a contradiction between the real state and the demand of pre-school practice and the availability of pre-school specialists with the right to teach children foreign languages. The corresponding training of these specialists will provide an opportunity to receive a highly qualified educator who is able to implement completely the requirements of the basic components of pre-school education in Ukraine, in particular the content of the educational line «Foreign languages».

The purpose of the article is to show the necessity to train educators giving them the right to teach disciplines in a foreign language, the conditions for improving the quality of their training, as well as to determine their role in the formation of self-guided learning activity of the children of the senior pre-school age.

During the research there have been identified the main drawbacks in teaching pre-school children a foreign language, including: preservation of the secondary school traditions: to teach a language, not speech activities; school forms, methods and techniques of conducting classes in a foreign language, etc.

The conditions facilitating the improvement of the quality of their training have been examined; they are as follows: to organize abroad traineeship for students alongside with informative meetings with foreigners – native speakers; to motivate students to study the culture of the people whose language they are learning; to increase quantity of hours for learning appropriate methods of teaching preschool children a foreign language and others.

Keywords: educator (pre-school teacher) training, teaching children a foreign language, self-guided learning activity, foreign language education.

Подано до редакції: 12.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 26.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор В. В. Нестеренко

УДК: 378+37.013.42+371.71+371.134

Тетяна Миколаївна Костюченко,*аспірантка кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій
Інституту початкової та гуманітарно-технічної освіти,**Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська 26, м. Одеса, Україна***ДІАГНОСТИКА СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

У статті проаналізовано актуальність проблеми здоров'язбереження та формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх соціальних педагогів в процесі фахової підготовки. Продіагностовано за допомогою методу анкетування показники ставлення до здоров'я майбутніх соціальних педагогів та визначені рівні його сформованості. На основі отриманих даних, які показали, середні і низькі рівні, в більшості, визначені напрямки подальшого дослідження, а саме стратегічне планування розвитку здоров'язбережувальної самостійної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна компетентність, фахова підготовка.

З кожним роком проблемі збереження та зміцнення здоров'я підрастаючого покоління приділяється все більше уваги на державному рівні, зокрема, це відображається в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації на 2002-2011 роки», Національній програмі «Діти України», Концепції «Здоров'я через освіту» та ін. Так, у Законі України «Про загальну середню освіту» від 13 травня 1999 року (ст. 5) наголошується на тому, що завданням загальної середньої освіти є виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я учнів (вихованців) [4].

У статті 32 Закону України «Про охорону здоров'я» зазначено, що «держава сприяє утвердженню здорового способу життя населення шляхом розповсюдження наукових знань з питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання, здійснення заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення, створення необхідних умов, у тому числі медичного контролю, для занять фізкультурою, спортом і туризмом, розвиток мережі профілакторіїв, баз відпочинку та інших оздоровчих закладів, на боротьбу зі шкідливими для здоров'я людини звичками, встановлення системи соціально-економічного стимулювання осіб, які ведуть здоровий спосіб життя» [4].

Досліджуючи реалізацію здоров'язбереження в соціально-педагогічній діяльності спеціаліста будь-якого фаху, вказують на необхідність володіння ним арсеналом способів збереження, відновлення та розвитку власного здоров'я (навички медичного, біологічного змісту та питань безпеки життя), переконаність у доцільності їх застосування [8].

На основі нашого теоретичного дослідження, було введено наступне поняття здоров'язбережувальної компетентності соціального педагога, – це інтегральна характеристика

особистості, що дає змогу успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти в конкретних умовах, виконувати поставлені завдання щодо здоров'я свого та інших людей. Вона забезпечує організацію здоров'язбереження у фізичній, соціальній, психічній (духовній) сферах та організацію своєї праці та відпочинку [7].

Основним критерієм цієї компетентності є стан оптимальної відповідності, гармонії між фізичним, психічним і соціальним у житті й діяльності людини. Формування цієї компетентності охоплює низку життєвих навичок (компетентностей), що сприяють здоровому способу життя:

- фізична сфера – навички раціонального харчування; навички рухової активності; санітарно-гігієнічні навички; режим праці та відпочинку;
- духовна та психічна сфери – самоусвідомлення та самооцінка; аналіз проблем і прийняття рішень визначення життєвих цілей та програм; навички самоконтролю; мотивація успіху та тренування волі;
- соціальна сфера – навички ефективного спілкування; навички розв'язування конфліктів, співчуття; навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації; навички спільної діяльності та співробітництва [1].

Сутність поняття «здоров'я», проблеми його формування і збереження були предметом дослідження багатьох науковців (Г. Апанасенко, С. Барашков, Т. Бойченко, І. Брехман, О. Вакуленко, Д. Венедиктов, С. Горчак, Д. Ізуткін, В. Казначеев, Ю. Кобяков, В. Колбанов, Ю. Лісіцин, Л. Сущенко, Г. Царгородцев, М. Чуркіна та ін.). Так, здоров'я розуміється як рівень функціонування організму і психіки (Б. Братусь, К. Ясперс та ін.), особистісна зрілість (Г. Оллпорт); універсальна людська цінність (М. Амосов, Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Брехман, М. Віленський, А. Маслоу та ін.) [3].

Задля вдосконалення процесу підготовки майбутніх педагогів досліджується наповнення змісту освіти питаннями здоров'я (Н. Абаскалова, В. Колбанов, Л. Татарнікова та ін.); здійснюється пошук шляхів збереження й зміцнення здоров'я

студентів засобами здоров'язбережувальних технологій (Т. Ахутіна, Н. Смирнов, І. Гезер та ін.), упроваджується валеологічний підхід до підготовки майбутніх педагогів (М. Безруких, І. Брехман, Н. Богдан, В. Касаткін, В. Колбанов, Ю. Науменко, Т. Орехова, Л. Татарнікова та ін.) тощо. Окремі питання змісту і застосування здоров'язбережувальних технологій відображені в публікаціях О. Алексеева, О. Балакірева, В. Бондіна, М. Варбан, І. Волкової, І. Зверєвої, Н. Зимівець, Р. Левіна, П. Міненка, В. Сонькіна, М. Южакова, О. Яременка, у тому числі і в соціальній сфері (В. Ананьєв, Л. Борисова, Є. Горская, Т. Грядкіна, С. Котова, Г. Овсянкіна, Г. Пономарьов) [10].

У педагогічних, зокрема і соціально-педагогічних дослідженнях (О. Богініч, В. Горашук, Н. Зимівець, Ю. Мельник, Л. Омельченко, С. Омельченко, Г. Сериков, Н. Смирнов, Л. Сущенко, Л. Татарнікова, Л. Тихомирова та ін.) визначено теоретико-методичні основи здоров'язбереження молодого покоління; у працях учених (Л. Баннікова, Н. Башавець, Т. Бичкова, М. Безруких, О. Бутакова, А. Вірабова, М. Куїнджі, В. Кучма, І. Соколова, В. Сонькін, І. Чупаха та ін.) актуалізована проблема технологічного забезпечення процесу здоров'язбереження дітей та молоді [5].

У контексті розробки проблем професійної освіти вченими (Н. Бура, Т. Веретенко, А. Ведмедюк, В. Григоренко, Г. Григоренко, Г. Єфремова, І. Зверєва, А. Капська, С. Кириленко, Л. Коваль, В. Лях, Т. Лях, Л. Міщик, О. Омельченко, В. Поліщук, Г. Пономарьова, Г. Попович, В. Пристинський, А. Рижанова, С. Харченко, Є. Холостова, В. Шкуркіна та ін.) визначено основи підготовки майбутніх фахівців з соціального виховання до роботи з різними віковими групами дітей і молоді в питаннях збереження здоров'я як найвищої соціальної цінності, запобігання ризикованій поведінки, формування навичок дотримання безпеки життєдіяльності [2].

Метою нашого дослідження стало діагностування показників ставлення до власного здоров'я та визначення його рівнів сформованості у майбутніх соціальних педагогів в процесі фахової підготовки.

Виходячи із вищезазначеного, було продіагностовано показники ставлення до здоров'я у майбутніх соціальних педагогів та визначено рівні сформованості здоров'язбережувальних навичок в окреслених вище сферах діяльності особистості (фізична, психічна та соціальна).

Всесвітньою організацією охорони здоров'я (1948 р.) подано таке визначення здоров'я: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність захворювань та дефектів». Цілком погоджуючись з цим визначенням, І. Брехман зауважує, що сьогодні здоров'я повинно розглядатися не як відсутність хвороби, а як збереження і підтримання здоров'я, яке досягається за рахунок потенційних можливостей людини [3].

На жаль, сьогодні вища школа не лише не

виконує завдання підготовки майбутніх соціальних педагогів до здоров'язбережувальної навчально-виховної діяльності, а й проблема збереження здоров'я студентів стає все більш актуальною. У педагогів вищої школи відсутні чіткі орієнтири і реальні можливості для повномасштабної виховної роботи з метою збереження і зміцнення здоров'я студентів; відсутня універсальна сучасна педагогічна технологія оздоровлення студентів, що реально охоплювала б всі аспекти їхньої життєдіяльності і була спрямована на ефективне вирішення питання зміни образу життя й формування потреби в здоровому образі життя; відсутня можливість реального контролю й обліку стану здоров'я студентів; необхідно розробити теоретичні засади здоров'язбереження й ефективно використовувати їх в освітньому процесі вищого навчального закладу [9].

Тож, здоров'язбережувальну компетентність майбутніх соціальних педагогів, ми розуміємо, як усвідомлення значущості здоров'я та його визначення як однієї з найголовніших цінностей; володіння та застосування здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок із системи здоров'язбереження і соціально-педагогічної сфери діяльності; розробка та постійне вдосконалення власної оздоровчої системи в процесі фахової підготовки [6].

В процесі нашого дослідження був використаний метод анкетування для виявлення рівнів сформованості ставлення до здоров'я майбутніх соціальних педагогів, а саме, володіння та застосування загальних здоров'язбережувальних навичок з фізичної та психічної сфер життя [3]. Анкета «Ваше ставлення до здоров'я» включала 27 запитань, які, в свою чергу, надають інформацію за наступними показниками: санітарно-гігієнічні умови, режим і культура харчування, використання фізичних вправ, застосування природних чинників оздоровлення, покращення емоційного та психологічного стану, здійснення самоконтролю.

В якості респондентів виступили студенти третього, четвертого та п'ятого курсів, спеціальності «соціальна педагогіка», в загальній кількості 50 студентів.

Одержані, внаслідок анкетування студентів, результати подано в таблиці 1.1. За даними з таблиці 1.1, ставлення до свого здоров'я у майбутніх соціальних педагогів оцінено, здебільшого на середньому та низькому рівнях за наступними показниками: використання фізичних вправ (середній – 40%, низький – 32%), застосування природних чинників оздоровлення (середній – 38%, низький – 32%), покращення емоційного та психологічного стану (середній – 50%, низький – 26%), здійснення самоконтролю (середній – 28%, низький – 36%). Достатній, середній та високий рівні було виявлено лише за двома показниками: санітарно-гігієнічні умови (високий – 40%, достатній – 44%, режим і культура харчування (достатній – 32%, середній – 44%). Ми вважаємо, що на такі результати впливає відсутність практичних занять, спрямованих на цілеспрямовану підготовку

майбутніх соціальних педагогів до здоров'язбережувальної діяльності, що, в свою чергу, знижує їхнє ставлення до здоров'я та обмежує подальше формування здоров'язбережувальної компетентності в процесі фахової підготовки.

За результатами дослідження, найнижчим рівнем сформованості ставлення до здоров'я виявився показник «здійснення самоконтролю». Цей показник

передбачає свідомісне відношення студентів до власного здоров'я, що спонукає особистість підтримувати в гармонії стан свого фізичного, психічного та соціального здоров'я і має відобразитися у відповідній поведінці, способі життя.

Таблиця 1.1

«Ваше ставлення до здоров'я»

Показники	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Санітарно-гігієнічні умови	20	22	4	4
Режим і культура харчування	6	16	22	6
Використання фізичних вправ	2	12	20	16
Застосування природних чинників оздоровлення	11	4	19	16
Покращення емоційного та психологічного стану	6	6	25	13
Здійснення самоконтролю	8	10	14	18

Таким чином, здійснення самоконтролю залежить від раціональної організації здоров'язбережувальної самостійної діяльності, яка передбачає підготовку майбутніх соціальних педагогів до цілеспрямованої та ефективної організації часу на роботу та відпочинок (використання сучасних методів тайм-менеджменту, які допомагатимуть ефективно використовувати час на роботу та відпочинок, що забезпечить підтримання здоров'я в рівновазі).

Здоров'язбережувальна самостійна діяльність під час фахової підготовки студентів включає в себе самоосвіту, самовиховання та саморозвиток (оволодіння відповідними здоров'язбережувальними знаннями, уміннями та навичками), забезпечення яких гарантує самооздоровлення особистості та подальше формування здоров'язбережувальної компетентності в професійній діяльності, опираючись на власний практичний досвід.

Отже, діагностування показників ставлення до здоров'я майбутніх соціальних педагогів, дозволило виділити основні напрямки подальшого дослідження в питаннях організації здоров'язбережувальної самостійної діяльності студентів та формуванні здоров'язбережувальної компетентності, а саме: визначити систему педагогічної оцінки цього процесу та цілеспрямованого й ефективного залучення до самостійної діяльності в цьому напрямку студентів; представити перелік засобів, які можна використовувати як інструменти планування та контролю самостійної діяльності, що дозволить студенту, знаючи кінцеву мету своєї діяльності, самому ставити перед собою завдання, розв'язання яких веде до досягнення цієї мети, самому добирати необхідні засоби і способи дій, контролювати отримані результати та корегувати їх у випадку необхідності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Башавець Н. А. Компетентність та компетенція майбутніх фахівців з проблеми здоров'язбереження / Н. А. Башавець // Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського Збірник наукових праць. № 5 – 6. – Одеса, 2010. – С. 201-208.
2. Василенко О. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками: автореф. дис.. На здобуття наук. Ступеня канд. Пед. Наук: спеціальність 13.00.05 соціальна педагогіка / О. М. Василенко. – Слов'янськ, 2016. – 23 с.
3. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховному процесі: [монографія] / Борис Тимофійович Долинський. – Одеса: Видавець М. П. Черкасов, 2010. – 269 с.
4. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц.вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.
5. Костюченко Т. М. Педагогічні умови забезпечення здоров'язбережувальної компетентності в структурі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю [«Соціальна робота в контексті соціокультурних змін»] (15-16 квітня 2016 р.) / Т. М. Костюченко. – Київ: КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 2016. – С.91-95.

6. Костюченко Т. М. Сутність світоглядно-мотиваційного компонента в структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів / Т. М. Костюченко // Наука і освіта. – 2015. – № 9. – С.112-117.
7. Костюченко Т. М. Сутність та структура здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів / Т. М. Костюченко // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки. – 2015. – № 2 (291). – С.174-181.
8. Костюченко Т. М. Творче використання традиційних і нетрадиційних засобів здоров'язбереження, як одна з педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки / Т. М. Костюченко // Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер.: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2016. – Вип. 26 (36). – С.101-105.
9. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу: [навчально-методичний посібник для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / С. В. Страшко, Л. А. Животовська, О. Д. Гречишкіна, А. О. Міненко, О. В. Савонова, В. О. Гаврилук. – [2- вид., переробл. і допов.]. – К.: Освіта України, 2006. – 260 с.
10. Успенська В. М. Здоров'язберігаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності / В. М. Успенська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – № 1 (3). – С. 442–452.

Татьяна Николаевна Костюченко

*аспирантка кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій,
Інститут начального і гуманитарно-технічного образования,
Государственному учреждению «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская 26, г. Одесса, Украина*

ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

На основе анализа педагогических, психологических и социальных исследований определена актуальность проблемы здоровьесбережения и формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки. Рассмотрены и проанализированы соответствующие законодательные акты Украины, чтоб определить государственную стратегию развития в направлении подготовки компетентных специалистов в социально-педагогической сфере. Продиагностированы, с помощью метода анкетирования, показатели отношения к здоровью будущих социальных педагогов и определены уровни его сформированности. По результатам проведенного исследования в количестве респондентов – 50 студентов специальности «социальная педагогика», были определены уровни сформированности отношения к здоровью. А именно, отношение к своему здоровью у будущих социальных педагогов оценено, в основном на среднем и низком уровнях по следующим показателям: использование физических упражнений (средний – 40%, низкий – 32%), применение природных факторов оздоровления (средний – 38%, низкий – 32%), улучшение эмоционального и психологического состояния (средний – 50%, низкий – 26%), осуществление самоконтроля (средний – 28%, низкий – 36%). Достаточный, средний и высокий уровни были обнаружены только по двум показателям: санитарно-гигиенические условия (высокий – 40%, достаточный – 44%, режим и культура питания (достаточный – 32%, средний – 44%). Благодаря таким результатам, нами были сделаны выводы о причинах низкого отношения к здоровью и последующим стратегиям его совершенствования. Предположено, что на такие результаты повлияло отсутствие практических занятий, направленных на целенаправленную подготовку будущих социальных педагогов к здоровьесберегающей деятельности, что, в свою очередь, снижает их отношение к здоровью и ограничивает дальнейшее формирование здоровьесберегающей компетентности в процессе профессиональной подготовки. Таким образом, диагностирование показателей отношения к здоровью будущих социальных педагогов, позволило нам выделить основные направления дальнейшего исследования в вопросах организации здоровьесберегающей самостоятельной деятельности студентов и формировании здоровьесберегающей компетентности, а именно: определить систему педагогической оценки этого процесса, целенаправленного и эффективного привлечения к самостоятельной деятельности в этом направлении студентов; представить перечень средств, которые можно использовать как инструменты планирования и контроля самостоятельной деятельности, что позволит студенту, зная конечную цель своей деятельности, самому ставить перед собой задачи, решение которых ведет к достижению этой цели, самому выбирать необходимые средства и способы действий, контролировать полученные результаты и корректировать их в случае необходимости.

Ключевые слова: педагогические условия, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая компетентность, профессиональная подготовка.

Tetiana Mykolajivna Kostiuhenko
Post-Graduate Student of the Department of Social Pedagogy,
Psychology and pedagogical innovation,
Institute of Primary, Humanitarian and Technical Education
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K.Ushynsky",
26, Staroportofrankovska Str., Odesa, Ukraine

DIAGNOSTICS OF THE FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES' ATTITUDE TO THEIR OWN HEALTH

The topicality of the problem regarding health conservation and formation of the future social pedagogues' health conservation competence in the process of their professional training has been designated based on the analysis of pedagogical, psychological and social research. There have been analyzed the corresponding legislative acts of Ukraine in order to define the governmental strategy concerning the development tendencies of competent specialists' training in the sphere of Social Pedagogy. The indicators of the future social pedagogues' attitude to their own health have been diagnosed by means of the questionnaire survey method; the levels of its formation have been defined. 50 students-respondents majoring in Social Pedagogy participated in the designated research. The majority of the future social pedagogues showed a medium level of their attitude to health having these indicators: doing physical exercises (medium level – 40%, low level – 32%), using natural factors of recovery (medium level – 38%, low level – 32%), improving emotional and psychological state (medium level – 50%, low level – 26%), self-control (medium level – 28%, low level – 36%). Only two indicators demonstrated a sufficient and high levels: sanitary conditions (high level – 40%, sufficient level – 44%), regime and food culture (high level – 32%, sufficient level – 44%). These outcomes helped us to make conclusions regarding the reasons of the low attitude to health and further strategies of its improvement. We assume that the designated results were stipulated by the lack of practical classes aimed at purposeful future social pedagogues' training which could provide the activity facilitating health reservation, which explained their attitude to health and could limit their further formation of health reservation competence in the process of their professional training.

The represented diagnostics of the indicators specifying the future social pedagogues' attitude to health enabled us to identify the main vectors of further research regarding the issues of organization of students' health-targeted self-guided work as well as the formation of the health reservation competence, to be more precise: to define a system of pedagogical assessment of this process; to involve students into self-guided activities on purposeful and constructive bases; to represent a series of means as the tools aimed at planning and controlling students' self-guided activity, which could enable a student to set tasks according to the designated goal, to choose necessary means and ways of actions, to control the obtained outcomes as well as to correct them, if necessary.

Keywords: pedagogical conditions, healthy lifestyle, health reservation competence, professional training.

Подано до редакції: 16.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 01.10.2016 р.

Рецензенти: д.пед.н., професор І. М. Богданова
д.пед.н., професор В. В. Нестеренко

УДК: 372.3+371.134+008

Олена Альбертівна Кудрявцева,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
Аліна Михайлівна Комишан,
магістрант факультету дошкільної педагогіки та психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті надано обґрунтування проблеми формування інформаційної культури у майбутніх вихователів. Проаналізована трактовка поняття «інформаційна культура». Констатовано, що сьогодні недостатньо розроблена проблема формування інформаційної культури у студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». Визначено критерії, показники і схарактеризовано рівні сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти. Представлені результати експериментальної перевірки методики формування інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти.

Ключові слова: інформаційна культура, майбутні бакалаври з дошкільної освіти, критерії, показники і рівні сформованості інформаційної культури, ефективне формування інформаційної культури.

Процеси формування інформаційного суспільства зумовили значні зміни в суспільстві загалом й освіті зокрема. Інформаційно-комунікаційні технології все більше проникають у різні сфери життя, науки, освіти, виробництва, що вимагає відповідних знань і вмій їх використовувати і цілеспрямовано формувати інформаційну культуру у майбутніх фахівців. Невід'ємною складовою підготовки студентів є оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями і використання комп'ютера.

В Законі України «Про національну програму інформатизації» зазначається, що одним з основних завдань програми є створення загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення науки, освіти, культури [2].

З огляду на актуальність інформатизації освіти і створення інформаційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах в Україні, важливим є дослідження проблеми формування інформаційної культури майбутніх фахівців. Особливого значення набуває проблема формування інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти, оскільки ускладнюється специфікою їх професійної підготовки.

Поняття «інформаційна культура» характеризує одну з граней, пов'язану з інформаційним аспектом життя людини. Інформаційною культурою виступають, як знання про інформаційне середовище, так і закони його функціонування.

Вивченню проблеми присвячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених (А. Атаян, А. Ашероф, Т. Бабенко, В. Биков, М. Бердяєв, Ю. Брановський, Я. Вагременко, Г. Воробйов, В. Виноградов, Л. Вінарик, Т. Вітухновська, Т. Везіров, Р. Гуревич, М. Жалдак, Н. Зинов'єва, А. Коломієць, В. Коган, М. Колчинський, Н. Кузнецова, Б. Кваша, Ж. Іноземцева, М. Макарова, М. Назаренко,

О. Суханов, Е. Семенюк, Е. Тейлор, О. Хмельницький, І. Яглов та інші).

Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень засвідчив, що науковцями приділяється багато уваги проблемі формування інформаційної культури у студентів різних напрямів підготовки, особливо технічних спеціальностей, але недостатньо розроблена проблема формування інформаційної культури у студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Розглянемо трактування поняття «інформаційна культура» різними вченими. Інформаційна культура, на думку науковців, виступає в якості одного з основних чинників розвитку сучасного суспільства. Від її рівня залежить подальший прогресивний або регресивний стан інформаційного середовища і ноосфери в цілому.

О. Хмельницький зазначає, що «інформаційна культура – це якісна характеристика життєдіяльності людини у сфері одержання, передавання, збереження і використання інформації, де пріоритетним є загальнолюдські цінності» [5, с. 391].

Н. Зинов'єва розуміє під інформаційною культурою гармонізацію внутрішнього світу особистості в ході освоєння всього обсягу соціально необхідної інформації [3].

Найбільш вдалим вважаємо визначення даного поняття О. Карабіним. На думку вченого, інформаційна культура суспільства є цілісною соціальною системою, одним із найважливіших багатогранних чинників загальної культури людства. Що стосується інформаційної культури особистості, то науковець зазначає, що вона «вміщує в себе багатоаспектні, взаємопов'язані елементи – інформаційний потенціал, інформаційний світогляд, інформаційний менталітет, інформаційно-орієнтаційну діяльність,

мікро- та макроінфомодель, інфопотребу та інші» [4,с.149].

Відтак, інформаційна культура студентів-бакалаврів виявляється в умінні пошуку необхідних даних в різних джерелах інформації; у здатності використовувати в своїй діяльності комп'ютерні технології; в умінні виділяти в своїй професійній діяльності інформаційні процеси і управляти ними; у володінні основами аналітичної переробки інформації; в оволодінні практичними способами роботи з різною інформацією; у знанні морально-етичних норм роботи з інформацією.

Сформованість інформаційної культури як частини педагогічної культури відкриває дуже широкі можливості для оптимізації процесу навчання. Так, зокрема, бакалаври з дошкільної освіти дістають можливість використовувати нові методи і способи обробки даних (знань студентів, їх успішності та ін.); використовувати широкий спектр навчальних матеріалів і наочної допомоги; підвищувати свою кваліфікацію шляхом дистанційного і іншого навчання; використовувати для свого професійного зростання і самоосвіти інформаційні ресурси комп'ютерної мережі Internet.

Інформаційна підготовка студентів-бакалаврів повинна носити безперервний характер. Тому, можна стверджувати, що формування інформаційної культури повинно здійснюватися на всіх ступенях освіти і в усіх напрямках дисциплін, що вивчаються.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка методики формування інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», на факультеті дошкільної педагогіки та психології. В експерименті брали участь 38 студентів III курсу, денної форми навчання, напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Сутність експерименту полягає у вивченні стану сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти та розробці методики для підвищення ефективності її формування. З метою визначення рівнів сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти був проведений педагогічний експеримент, що включав три етапи: констатувальний експеримент, мета якого полягала у визначенні наявного рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти; формувальний, метою якого було підвищення рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти; контрольний, метою якого був аналіз і перевірка ефективності проведеної роботи з формування інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти.

З метою встановлення рівня сформованості інформаційної культури студентів під час дослідницької роботи були виділені критерії та їх показники, за якими можна судити про рівень сформованості того чи іншого компонента

інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти. Під критерієм розуміємо ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація тих змін, що відбуваються в результаті експериментального навчання. Показник розуміємо як ознаку, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти інформаційної культури майбутніх бакалаврів [1, с.15].

Нами були визначені такі критерії та показники сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти:

1. Ціннісно-змістовий критерій з показниками:
 - інформаційна обізнаність(обізнаність студентів з основними поняттями інформаційної культури та особливостями інформаційних джерел і потоків у власній професійній сфері, а також з методами формами й прийомами застосування НІТ (у навчальному процесі);
 - інформаційна активність (процес, у якому реалізуються різні за ступенем розвиненості інформаційні потреби, інтереси на основі набутих інформаційних знань);
 - інформаційна готовність(реалізується в процесі комунікації ,та відповідальності за розповсюдження інформації).
2. Професійно - діяльнісний критерій з показниками:
 - вміння, спрямовані на отримання інформації з різноманітних джерел; - вміння, спрямовані на адаптацію та інтерпретацію інформації;
 - вміння, спрямовані на адекватне й повне повідомлення інформації.
3. Творчо- рефлексійний критерій з показниками :
 - здатність до креативного мислення;
 - здатність до самостійного мислення;
 - здатність до рефлексії.

Ми схарактеризували такі рівні сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти як: високий рівень, середній рівень та базовий рівень.

До високого рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти були віднесені інформаційно обізнані студенти (обізнані з основними поняттями інформаційної культури та особливостями інформаційних джерел і потоків у власній професійній сфері, а також з методами, формами і прийомами застосування НІТ у навчальному процесі); інформаційно активні студенти (здатні до реалізації різних за ступенем розвиненості інформаційних потреб, інтересів на основі набутих інформаційних знань); інформаційно підготовлені(відповідальні за розповсюдження інформації); такі студенти вміли отримувати інформацію з різноманітних джерел; вміли адаптувати та інтерпретувати інформацію; вміли адекватно і повно повідомляти інформацію; студенти здатні до креативного та самостійного мислення; здатні рефлексувати.

До середнього рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти були віднесені недостатньо

інформаційно обізнані студенти(не повністю обізнані з основними поняттями інформаційної культури та особливостями інформаційних джерел, недостатньо обізнані з методами, формами і прийомами застосування НІТ у навчальному процесі); інформаційно активні (здатні до реалізації різних за ступенем розвиненості інформаційних потреб, інтересів на основі набутих інформаційних знань); недостатньо інформаційно підготовлені (не достатньо відповідальні за розповсюдження інформації), такі студенти вміють отримувати інформацію з різноманітних джерел; вміють адаптувати, але не повністю інтерпретувати інформацію; вміють адекватно, але не повно повідомляти інформацію; студенти здатні до креативного мислення, самостійного мислення; не завжди здатні до рефлексування.

До базового рівня сформованості інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти були віднесені інформаційно не обізнані студенти(не володіють основними поняттями інформаційної культури, не обізнані з особливостями інформаційних джерел і потоків у власній професійній сфері, не знають методи, форми та прийоми застосування НІТ у навчальному процесі); не достатньо інформаційно активні студенти (здатні до неповної реалізації різних за ступенями розвиненості інформаційних потреб інтересів на основі набутих інформаційних знань); інформаційно не підготовлені (не відповідальні за розповсюдження інформації); вміють отримувати інформацію лише з мережі Internet; не вміють адаптувати та повідомляти інформацію; не вміють адекватно і повно повідомляти інформацію; не здатні до креативного мислення, здатні мислити тільки стереотипно; не здатні до самостійного мислення; при рефлексії виникають значні ускладнення.

Ми використовували наступні діагностувальні методи для визначення ступенів прояву визначених показників: анкетування майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти для визначення інформаційної обізнаності та здатності рефлексувати, тест А. Клименко «Наявність інформаційної культури у студентів», картка самооцінки, адаптовані нами для студентів напряму «Дошкільна освіта», для визначення їх інформаційної готовності, кросворд для виявлення здатності до креативного та самостійного мислення, діагностувальні практичні завдання для виявлення інформаційної активності та інформаційних вмінь у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти.

Нами було розроблено таку систему оцінювання визначених показників:

- 0-1 бали – показник не проявляється, або проявляється слабо;
- 2 бали – показник проявляється в неповному обсязі;
- 3 бали – показник проявляється у повному обсязі.

Було розроблено таку шкалу оцінювання визначених показників:

1. Високий рівень сформованості інформаційної культури – від 27 до 19 балів.
2. Середній рівень сформованості інформаційної культури – від 18 до 10 балів.
3. Базовий рівень сформованості інформаційної культури – від 9 до 0 балів.

На констатувальному етапі експерименту ми отримали такі результати: в групі ДОБ - 3.1(д) з високим рівнем сформованості інформаційної культури 2 студентів (10 %), з середнім рівнем сформованості інформаційної культури 7 студентів (37 %), з базовим рівнем сформованості інформаційної культури 10 студентів (53 %); в групі ДОБ - 3.2(д) з високим рівнем сформованості інформаційної культури 3 студентів (16 %), з середнім рівнем сформованості інформаційної культури 9 студентів (47 %), з базовим рівнем сформованості інформаційної культури 7 студентів (37 %).

Ми бачимо, що результати в обох групах приблизно однакові, але гірші в першій групі. Тому ми обираємо як експериментальну групу ДОБ - 3.1(д), де гірші результати. А як контрольну ДОБ - 3.2(д), де дещо кращі результати.

З метою підвищення рівня сформованості інформаційної культури у студентів експериментальної групи на формуальному етапі експерименту ми розробили семінар-практикум та тренінг на тему: «Можливості інформаційно - комунікативних технологій у розвитку творчої активності, пізнавальної самостійності студентів». На цьому етапі дослідження ми працювали тільки зі студентами експериментальної групи.

Для перевірки ефективності розробленої формуальної методики ми провели контрольний етап експерименту зі студентами як експериментальної, так і контрольної груп. На цьому етапі дослідження ми використовували ті ж діагностичні методи, що і на констатувальному етапі. Ми отримали такі результати: у групі ДОБ - 3.1(д) з високим рівнем сформованості інформаційної культури 4 студента (21 %), з середнім рівнем сформованості інформаційної культури 11 студентів (58 %), з базовим рівнем сформованості інформаційної культури 4 студента (21 %); в групі ДОБ - 3.2(д) з високим рівнем сформованості інформаційної культури 3 студентів (16 %), з середнім рівнем сформованості інформаційної культури 10 студентів (53 %), з базовим рівнем сформованості інформаційної культури 6 студентів (31 %).

Таким чином результати контрольного експерименту довели що запропонована нами формуальна методика є дуже ефективною, сприяє формуванню інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти.

Досліджувана нами проблема є дуже актуальною, потребує подальшого вивчення. Перспективу дослідження вбачаємо у розробці педагогічних умов формування інформаційної культури у майбутніх бакалаврів з дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева В. Ю. Формирование информационной культуры учащихся педагогических училищ: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 « Теория и методика обучения и воспитания» / В. Ю. Андреева. – СПб, 2003. – 20 с.
2. Закон України «Про національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до Закону: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>
3. Зиновьева Н. Б. Информационная культура личности. Введение в курс: Учеб. пособие для вузов культуры и искусства/ Под ред. И. И. Горловой. – Краснодар: Краснодар.гос.акад.культуры. – 1996. – 141 с.
4. Карабін О. І. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка /О. І. Карабін. – 2005. – №2. – С. 149–158.
5. Хмельницький О. О. Інформаційна культура сучасного фахівця //Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнар. наук. конф. – Харків/ О. О. Хмельницький. – ХДПУ, 2000. – С.390-393.

Елена Альбертовна Кудрявцева,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры дошкольной педагогики,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогических университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина
Алина Михайловна Комышан,
магістрант факультета дошкольной педагогики и психологии,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогических университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Информационно-коммуникационные технологии все больше проникают в разные сферы жизни, науки, образования, производства, что требует соответствующих знаний и умений их использовать и целенаправленно формировать информационную культуру у будущих специалистов. Неотъемлемой составляющей подготовки студентов является овладение информационно-коммуникационными технологиями и использование комп'ютера.

В статье представлено теоретическое обоснование и результаты экспериментальной проверки методики формирования информационной культуры у будущих бакалавров дошкольного образования. Проанализирована трактовка различными учеными понятия «информационная культура». Констатируется, что недостаточно разработана проблема формирования информационной культуры у студентов направления подготовки «Дошкольное образование».

Описаны этапы экспериментального исследования (констатирующий, формирующий, контрольный), сущность которого состояла в изучении состояния сформированности информационной культуры у будущих бакалавров дошкольного образования и разработке методики для повышения эффективности ее формирования. Определены критерии и показатели сформированности информационной культуры у будущих бакалавров дошкольного образования (ценностно-содержательный с показателями: информационная осведомленность, информационная активность, информационная готовность; профессиональной-деятельностный с показателями: умения, направленные на получение информации из различных источников; умения, направленные на адаптацию и интерпретацию информации; умения, направленные на адекватное и полное сообщение информации; творчески-рефлексивный с показателями: способность к креативному мышлению, способность к самостоятельному мышлению, способность к рефлексии). Охарактеризованы уровни сформированности информационной культуры у будущих бакалавров дошкольного образования (Высокий, Средний, Базовый). Предложена диагностическая методика для определения степени проявления показателей и разработана система их оценивания. Представлены обобщенные результаты констатирующего эксперимента по описанным уровням.

С целью повышения уровня сформированности информационной культуры у студентов экспериментальной группы на формирующем этапе эксперимента были разработаны и проведены: семинар-практикум и тренинг на тему «Возможности информационно-коммуникационных технологий в развитии творческой активности, познавательной самостоятельности студентов».

Для проверки эффективности разработанной формирующей методики проведен контрольный этап эксперимента со студентами как экспериментальной, так и контрольной групп. На этом этапе исследования использовалась та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе. Представлены результаты контрольного эксперимента, доказывающие эффективность предложенной формирующей методики.

Перспективу дальнішого изучения данної проблеми видим в разработке педагогических русловий формирования інформаційної культури у будущих бакалавров дошкільного образования.

Ключевые слова: інформаційна культура, будущие бакалавры дошкільного образования, критерии, показатели и урони сформированности інформаційної культури, ефективное формирование інформаційної культури.

Olena Albertivna Kudryavtseva,
PhD in Pedagogical Sciences (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor at the Faculty of Preschool Education,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine;
Alina Mykhailivna Komyshan,
Master student at the Faculty of Preschool Pedagogics and Psychology,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

FORMATION OF THE FUTURE BACHELORS' INFORMATION CULTURE IN THE AREA OF PRESCHOOL EDUCATION

Information and communication technologies tend to penetrate into diverse spheres of our life, science, education and manufacturing, which requires corresponding knowledge and skills to be used purposefully; there is also a need to form future specialists' information culture. Mastering information and communication technologies as well as computer use seem to be an integral part of students' training.

There are represented theoretical substantiation and results of the experimental verification of the methods aimed at forming information culture of the the future bachelors majoring in preschool education. The interpretation of of the notion "information culture" given by different scientists is analyzed. It is affirmed that the problem of the formation of the future bachelors' information culture in the area of preschool education has been insufficiently elaborated.

The main stages of the experimental research (stating, forming, controlling) which presupposed the study of the state designating formation of the future bachelors' information culture in the area of preschool education as well as the methods aimed at the facilitation of its formation efficiency are described in the article. There have been defined the criteria and indices designating formation of the future bachelors' information culture in the area of preschool education (value- and content-oriented with the indices: information awareness, information activity, information readiness; profession- and activity-targeted with the indices: skills aimed at obtaining information from various sources; skills aimed at adapting and interpretation of information; skills aimed at adequate and complete conveyance of information; creative-reflexive with the indices: abilities for creative thinking, abilities for independent thinking, abilities for reflection). The formation levels of the future bachelors' information culture in the area of preschool education (high, intermediate, basic) have been characterized. The diagnostic methods enabling the designation of the manifestation degree of the indices have been proposed; the system of their assessment has been elaborated. The generalized results of the stating experiment according to the described levels have been represented. To raise a formation level of the students' information culture within experimental groups there have been elaborated and conducted a seminar-workshop and a training class «Opportunities of information-communication technologies in the development of students' creative activity and cognitive independence».

A controlling stage of the experiment involving the students of both experimental and control groups was conducted in order to verify the efficiency of the elaborated forming methods. There were used the same diagnostic methods at this stage of the research as at the stating stage. The results of the controlling experiment which prove the efficiency of the proposed forming methods are represented in the article. The perspectives of the further research in the framework of this problem are seen in the elaboration of the pedagogical conditions facilitating the formation of the future bachelors' information culture in the area of preschool education.

Key words: information culture, future bachelors in the area of preschool education, criteria, indices, formation levels of information culture, efficient formation of information culture.

Подано до редакції: 16.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 01.10.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор Е. Е. Карнова

Олексій Анатолійович Листонад,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовано особливості педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу. Доведено, що творчість вихователя дошкільного навчального закладу є складною, різнобічною, інтеграційною діяльністю, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку, що досягається шляхом пошуку неординарних, оригінальних і продуктивних способів розв'язання проблем професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: педагогічна творчість, дитина дошкільного віку, вихователь, дошкільний навчальний заклад.

Дошкільний вік – це сенситивний період спонтанного, інтуїтивного пошуку сфери творчості, у якій особистість може реалізувати свій потенціал. Дітям дошкільного віку від природи властива емоційність та чутливість до образних вражень, багатство та кольоровість уяви, невтомна допитливість, відкритість до оточуючого світу. Прогалини у розвитку саме у дошкільному віці безпосередньо впливають на ефективність подальшого формування творчої особистості.

Дошкільна освіта є фундаментом сучасної системи безперервної освіти, який вкрай необхідно зміцнити. Спрямованість дошкільної освіти на кінцевий педагогічний результат – творчий розвиток особистості дитини та забезпечення її творчого зростання на наступних ступенях безперервної освіти, передбачає високий рівень творчості вихователів дошкільних навчальних закладів. Тільки творчий вихователь здатний розгледіти в кожній дитині унікальну особистість, може дати імпульс до самовдосконалення через розвиток творчості, що йде з самої глибини душі дитини, побудувати фундамент успішності для її майбутнього розвитку.

У США, Німеччині, Японії проблема забезпечення гармонійного розвитку дітей дошкільного віку вирішується різними шляхами, різними засобами і на різних організаційних і педагогічних засадах. У США створено і впроваджено низку програм і моделей, що зосереджують увагу на різних аспектах розвитку дитини («Модель прямого інструктування», «Модель розвивальної взаємодії», «Когнітивно орієнтований навчальний курс», «Анти-стереотипний навчальний курс» та ін.). Спільною ознакою для означених програм і моделей є спрямованість педагогічного процесу на творчий розвиток особистості, формування її життєвих компетентностей.

У Німеччині запроваджено ситуативний підхід до виховання і навчання дітей дошкільного віку. Основна увага сконцентрована на соціальному розвитку дітей і створенні для них можливостей для розширення і збагачення соціального досвіду в

процесі спілкування не тільки з однолітками, але й членами їх сім'ї, старшими і молодшими, сусідами і жителями мікрорайону. Цей підхід отримав назву «ситуативного», враховуючи на те, що процес навчання і виховання дошкільників базується на використанні реальних життєвих ситуацій, які виникають під час перебування дітей у дошкільному закладі.

Основним завданням політики японської держави у сфері освіти є виховання і навчання творчої, неординарно мислячої, гармонійної й духовно розвиненої особистості. Відчутно впливають на функціонування системи дошкільних закладів в Японії – асоціація раннього розвитку «Навчання талантів». Під впливом асоціації Японська система виховання орієнтована на раннє виявлення творчих задатків і їх розвиток, чимало дошкільних навчальних закладів у своїй практичній роботі спирається на досвід японського скрипаля і педагога Синьїті Судзукі і Масари Ібуки, які вважали талант максимальним рівнем розвитку здібностей дитини, а вік від 3 до 6 років – періодом, коли вирішується її доля як творчої особистості.

В Україні також неухильно впроваджуються різноманітні програми з дошкільної освіти («Скарбниця моралі», «Про себе треба знати, про себе треба дбати», «Соняшник», «Казкова фізкультура», «Грайлик», «Впевнений старт», «Українське дошкілля», «Радість творчості», «Оберіг», «Я у Світі», «Розквіт», «Дитина» тощо), які за наявності єдиного стандарту – Базового компонента дошкільної освіти, – забезпечують широкий простір для творчості вихователя в організації діяльності дітей під час їх перебування у дошкільному навчальному закладі, у різних видах діяльності (ігровій, руховій, образотворчій, музичній, мовленнєвій, пошуково-дослідницькій, пізнавальній тощо). Маючи багато спільного з іншими видами творчості, педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу є своєрідною, пов'язаною із характером навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі і з його результатом – особистістю дитини.

Вихователь дошкільного навчального закладу – це завжди активна, творча особистість. Він є організатором повсякденного життя дитини дошкільного віку. Вихователь – близький і доступний зразок для наслідування, що спонукає дітей слідувати за ним, рівнятися на нього. Педагогічне керівництво таким складним організмом, як дитячий колектив зобов'язує вихователя дошкільного навчального закладу бути винахідливим, кмітливим, завжди готовим до творчого вирішення будь-яких ситуацій, знаходити шляхи щодо стимулювання розвитку дошкільників, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. Тому вихователь дошкільного навчального закладу повсякдень застосовує свою творчу уяву і фантазію, даруючи цікаві нові ідеї вихованцям.

Важливим елементом діяльності вихователя дошкільного навчального закладу є його педагогічна творчість. Педагогічна творчість є гарантом успіху, адже дає змогу реалізувати найсміливіші задуми вихователя. Вагомим внеском у досліджувану проблему є спадщина К. Ушинського, С. Русової, Г. Ващенко. Визначний педагог сучасності В. Сухомлинський відзначав, що «виховання – це людські стосунки. Хороший педагог – це, насамперед, людина, що любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вмє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що він сам був дитиною» [4, с. 37].

Сьогодні в Україні у практичній діяльності дошкільних навчальних закладів традиційним стало використання таких форм роботи, як «День новатора», «Творча педагогічна вітальня», «Творча майстерня», «Конкурс фахової майстерності», «Педагогічний конкурс», «Творчий вихователь», «Кращий вихователь року», «Ярмарок методичних ідей», «Творчий звіт», «Творча лабораторія», «Педагогічний фрістайл», «Банк педагогічних ідей», «Клуб творчих зустрічей», «Методичний аукціон» тощо, які демонструють творчий потенціал окремих вихователів і педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів.

Для підвищення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів організуються різні заходи: науково-практичні конференції, семінари-практикуми, лекції, тренінги, форуми, обмін досвідом, «мозкові штурми», брейн-ринги, ділові ігри, «круглі столи», консультації, творчі звіти тощо; презентації авторських лабораторій, опорних дошкільних закладів; обговорення й рецензування педагогічних проєктів; популяризація творчих ідей і технологій виховання дітей дошкільного віку; створення творчих груп з педагогів, які бажають розробити методичний матеріал за певною темою виховання дітей дошкільного віку; створення «проблемних» груп для вивчення й аналізу конкретної педагогічної проблеми тощо.

Значна кількість сучасних вихователів дошкільних навчальних закладів прагнуть до

використання у роботі з дітьми різноманітних форм музикотерапії, арттерапії, анімалотерапії, казкотерапії, ігротерапії, елементів психогімнастики, музичних та драматичних імпровізацій, спрямованих на розвиток розумових і психічних процесів у дітей дошкільного віку (уваги, пам'яті, уяви, сприймання, мислення, мовлення), психічних властивостей та пізнавальних здібностей (допитливості, раціональності, винахідливості та ін.), якостей особистості (відповідальності, самостійності, наполегливості, креативності, лідерських та організаторських якостей та ін.), заохочення до отримання насолоди від самого процесу творчості.

Відмінності в педагогічній творчості вихователя дошкільного навчального закладу і вчителя пов'язані із специфікою виконання професійних функцій, метою і змістом вирішуваних завдань, особливостями методики роботи з дітьми дошкільного віку, характером спілкування, наявності суворого режиму дня тощо. Це все впливає на форми і види творчої діяльності майбутнього педагога, який працює з дошкільниками.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу обумовлюється його потенціалом, сформованим на основі накопиченого ним соціального і професійного досвіду, психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, нових ідей, що дозволяють йому знаходити і застосовувати оригінальні рішення, інноваційні методи і форми організації освітнього процесу у дошкільному навчальному закладі, критично оцінювати і відхиляти застарілі прийоми роботи, творчо використовувати передовий педагогічний досвід, постійно досліджувати свою роботу, вдосконалювати виконання професійних функцій, творчо взаємодіяти з дітьми дошкільного віку, їх батьками і колегами.

Як і в будь-якому виді творчості, у педагогічній творчості вихователя дошкільного навчального закладу поєднуються нормативні і евристичні елементи. Тому вихователь дошкільного навчального закладу має реалізувати у своїй педагогічній творчості такі напрями: психологічний, педагогічний, організаційний, методичний, дидактичний, управління та контролю, підготовки і підвищення кваліфікації.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу може виявлятися в методичній сфері, в інноваційній діяльності, у практичному впровадженні результатів наукових досліджень, передового досвіду колег, у модернізації, раціоналізації, вдосконаленні вже відомих способів вирішення завдань професійної діяльності, у здатності знаходити декілька різних варіантів для вирішення однієї і тієї ж педагогічної проблеми. Свою педагогічну творчість вихователь дошкільного навчального закладу проявляє, оформляючи групу, куточок для батьків, зал до свята, використовуючи природний підручний матеріал для виготовлення з дітьми іграшок, дитячих виробів та інше. Його творчі здібності

необхідні при організації та керівництві дитячими іграми, співпраці і взаємодії з батьками.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу може проявлятися в особистісному підході до дитини, у відборі і презентації дітям змісту навчального матеріалу та їх безпосередньої ігрової діяльності, у визначенні організаційних форм і методів навчання та виховання дітей в дошкільному навчальному закладі. Педагогічне керівництво творчою діяльністю дитини також вимагає від педагога дошкільної освіти вміння вирішувати проблемні ситуації, стимулювати інтерес, виховувати в дитини потребу в творчості, розуміючи природні закономірності її розвитку.

Аналіз наукових досліджень у галузі професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зайцева, Е. Карпова, І. Княжева, Н. Маковецька, В. Нестеренко, Р. Пріма, Т. Степанова та ін.) і педагогічної творчості педагога (В. Андрущенко, В. Андрєєв, Г. Альтшуллер, А. Брушлинський, І. Дмитрик, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, І. Канєвська, Н. Кічук, П. Кравчук, Б. Красовський, З. Левчук, О. Матюшкін, М. Нікандров, В. Овчинников, М. Поташник, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сухомлинський, С. Сисоева, В. Цапок та ін.), дозволив визначити наступні характеристики педагогічної творчості вихователів, а саме: перенесення знань і умінь у нові ситуації професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі, бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах, бачення нової функції знайомого об'єкта, вміння вбачати альтернативу розв'язання проблеми; вміння комбінувати раніше знайомі способи розв'язання проблеми у новий спосіб, вміння створювати оригінальні способи розв'язання проблеми при наявності вже відомих.

Творчість вихователя дошкільного навчального закладу розглядаємо як складну, різнобічну, інтеграційну діяльність, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні і навчанні дітей дошкільного віку, що досягається шляхом пошуку неординарних, оригінальних і продуктивних способів розв'язання проблем професійної діяльності. Творчість вихователя дошкільного навчального закладу це не постійна величина, вона може розвиватися у процесі систематичної педагогічної роботи. Але її розвиток відбувається не стихійно, а під впливом систематичної професійної роботи у дошкільному навчальному закладі.

Основа педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу становлять такі показники: творча уява, креативність мислення, широта кругозору, творче мислення, методична компетентність тощо. Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу має багатокомпонентну структуру, елементами якої виступають: мотиваційно-цільовий, який передбачає постановку творчих цілей і визначення шляхів її досягнення, (цілереалізації); інформаційно-змістовний – конкретизує знання та вміння, якими

повинен володіти вихователь дошкільного навчального закладу, щоб мати можливість побачити та творчо вирішити поставлені перед ним задачі; процесуально-діяльний, який передбачає усвідомлений і технологічно виправданий вибір творчих методів, які впливають на ефективність педагогічної діяльності; контрольно-коригувальний, який передбачає набуття цілісного уявлення про результати формування творчої особистості; оціночно-результативний компонент, який забезпечує оцінку та самооцінку результатів творчої діяльності.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу тісно пов'язана з рівнем розвитку у нього загальних педагогічних здібностей: організаторських, сугестивних, комунікативних, перцептивних, емоційної стійкості, оптимістичного прогнозування, креативних. Педагогічна творчість дозволяє вихователю дошкільного навчального закладу піднятися до вершин професійної майстерності.

Готовність вихователя дошкільного навчального закладу до педагогічної творчості у професійній діяльності особливий особистісний стан, який передбачає наявність у вихователя ціннісного ставлення до професійної діяльності як творчого процесу, володіння ефективними способами і засобами рефлексії. Готовність вихователя дошкільного навчального закладу до педагогічної творчості у професійній діяльності є внутрішньою силою, що формує творчу позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості, вона є передумовою ефективної діяльності вихователя, максимальної реалізації його можливостей, розкриття його творчого потенціалу.

Основні критерії готовності вихователя дошкільного навчального закладу до педагогічної творчості у професійній діяльності це: емоційно-ціннісне позитивне ставлення до педагогічної творчості у професійній діяльності, володіння знаннями і вміннями необхідними для творчості у професійній діяльності, рівень сформованості творчих здібностей, швидкість адаптації особистості в різних педагогічних ситуаціях.

Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу передбачає самореалізацію індивідуальних, психологічних, інтелектуальних можливостей і здібностей, цілеспрямовану, усвідомлену діяльність, спрямовану на оптимальне та продуктивне вирішення професійних педагогічних завдань у роботі з дітьми дошкільного віку. Лише творчий вихователь дошкільного навчального закладу здатний розгледіти в кожній дитині унікальну особистість, побудувати фундамент успішності для її майбутнього розвитку. Зрозуміло, що майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу потрібно спеціально готувати до творчої професійної діяльності. І вирішити це завдання можливо і необхідно в процесі і в умовах його підготовки до професійної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Реалізація педагогічних ідей В. О. Сухомлинського щодо творчого самовираження дитини в сучасній практиці дошкільного закладу / А. М. Богуш // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – Вип. 78, Ч. 1. – С. 171–174. – (Серія «Пед. науки»).
2. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко [та ін.]. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
3. Положення про дошкільний навчальний заклад : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 року № 305 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF>.
4. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. Вибр. твори: У 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. Т. 3. – С. 283.
5. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально філософський аналіз) / О. К. Чаплигін. – Харків: Основа, 1999. – 277 с.

Листопад Алексей Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры дошкольной педагогики,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье описаны детерминанты, оказывающие влияние на совершенствование педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения, доказано, что дошкольное образование призвано обеспечить появление и развитие творческих способностей ребенка, так как именно в дошкольном возрасте закладываются основные направления, по которым будет происходить развитие детской личности в дальнейшем. Аргументировано, что сегодня социально-педагогические условия в Украине требуют творческого, инициативного, изобретательного воспитателя, способного адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, критически мыслить, реагировать на новые запросы общества, успешно реализовать себя в творческой профессиональной деятельности. Обосновано, что современный воспитатель должен быть творческим, умеющим нетрадиционно, по-новому преподнести учебный материал, интересно организовать педагогическую работу в дошкольном образовательном учреждении, предоставить детям возможность проявить себя как творческим личностям. Приведены доказательства, что успехи и достижения детей дошкольного возраста напрямую зависят от личности воспитателя, его профессиональной подготовки и творческого потенциала, именно от воспитателя в значительной мере зависит, насколько те новации, которые вносятся в современное содержание, организацию и методики воспитательно-образовательного процесса будут внедрены в практику работы с детьми. Обосновано, что деятельность воспитателя дошкольного образовательного учреждения способствует определению и дальнейшему развитию потенциальных возможностей ребенка, рассмотрены требования, предъявляемые обществом и педагогической наукой к современному дошкольному образованию, прежде всего, необходимость создания оптимальных условий для воспитания активной творческой личности. Аргументировано, что совершенствование педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения является в настоящее время одной из приоритетных задач дошкольного образования в Украине, США, Германии, Японии, но имеет свои традиции обусловленные особенностями национальных систем образования. Приведены доводы о том, что формирование творческой личности дошкольника под силу лишь творческому воспитателю, а реализация творческого потенциала личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения осуществляется в процессе его профессиональной деятельности. Дано определение феномена «педагогическое творчество воспитателя дошкольного образовательного учреждения» и рассмотрены специфические его особенности, представлено их теоретическое обоснование. Доказано, что именно педагогическое творчество воспитателя дошкольного образовательного учреждения позволяет ему реализовать современные программы воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста и особыми, возникающими в психолого-педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения, ситуациями, разрешая которые, он способствует практическому воплощению задач творческого развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическое творчество, ребенок дошкольного возраста, воспитатель, дошкольное образовательное учреждение.

Oleksiy Anatolievych Lystopad,
PhD in Pedagogical Sciences (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Associate Professor at the Faculty of Preschool Education,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

PEDAGOGICAL CREATIVITY PECULIARITIES OF A PRESCHOOL EDUCATOR

The determinants facilitating improvement of a preschool educator's pedagogical creativity are described in the article; it has been proved that preschool education is called to provide emergence and development of child's creative abilities, since this is the preschool age when main directions of child's further personality development. It is substantiated that today's social and pedagogical conditions within Ukraine demand a creative, initiative and inventive educator who is able to get adapted to changing life situations, to think critically, to react to new society needs, to realise himself / herself in creative professional activity. It is grounded that a contemporary educator must be creative being able to represent learning material in non-traditional innovative way, to organize pedagogical work at a preschool establishment in an interesting way, to enable children to express themselves as creative personalities. There are given evidences that preschool-aged children's success and achievements depend directly on educator's personality, his / her professional preparedness and creative potential; this is the educator on whom the innovations in modern contents, organization and methods of the educational process depend as well as how far they will be implemented into working practice with children. It is substantiated that preschool educator's activity facilitates designation and further development of child's potential abilities; there have been considered the requirements set by society and pedagogical science to contemporary preschool education, to be more precise the necessity to create optimal conditions enabling education of an active creative personality. It has been grounded that improvement of preschool educator's pedagogical creativity is proved to be nowadays one of the priority tasks in the sphere of education within Ukraine, the USA, Germany, Japan, though it has its own traditions stipulated by peculiarities of national educational systems. Some argumentations are given; they are: only a creative educator can facilitate the formation of preschool child's creative personality; preschool educator's creative personal potential is realized in the process of his / her professional activity. The phenomenon "preschool educator's pedagogical creativity" has been defined; its specific features have been described; their theoretical background has been represented. It has been proved that this is preschool educator's pedagogical creativity that allows him / her to implement modern educational curricula targeted to junior and senior preschool children; to solve complicated situations arising within the psychological-pedagogical process in establishments of preschool education, which enables practical implementation of tasks aimed at preschool children's creative development.

Key words: pedagogical creativity, a preschool child, educator, preschool educational establishment.

Подано до редакції: 14.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 01.10.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор Е. Е. Карпова

Наталія Василівна Маліновська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.,

Рівненський державний гуманітарний університет,

бул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ С. РУСОВОЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті розкрито специфіку професійної діяльності вихователя дошкільного закладу, визначено сутність і структуру поняття «готовність до творчого використання лінгводидактичної спадщини Софії Русової у практиці сучасного дошкільного закладу». Обґрунтовано педагогічні умови актуалізації і реалізації лінгводидактичного доробку Софії Русової у підготовці фахівців дошкільного профілю.

Ключеві слова: лінгводидактична спадщина, концепція мовної освіти і мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності в сучасних умовах набуває особливої значущості і є одним із важливих завдань удосконалення української системи освіти, підвищення рівня її якості.

Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти вивчалися у дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Грами, І. Дичківської, Н. Смельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальової, Т. Котик, Н. Лисенко, І. Луценко, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Федій та інших. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах; доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [1].

На думку І. Луценко, професійно-педагогічна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу є дитиноцентристською діяльністю, перебіг якої відбувається у спеціально організованих процесах суб'єкт-суб'єктної взаємодії і забезпечується зорієнтованими на дошкільне дитинство педагогічними технологіями, дидактичними засобами, педагогічними, літературними джерелами, навчально-розвивальним обладнанням [4, с.124].

Ефективність фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів значною мірою зумовлюється вивченням лінгводидактичної спадщини Софії Русової, що є важливою складовою підготовки майбутніх фахівців до професійно-мовленнєвої діяльності в системі національної дошкільної освіти.

Педагогічна концепція навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку Софії Русової є класичним золотим фондом дошкільної галузі вітчизняної лінгводидактики.

Полум'яна патріотка України, організатор першого в Україні національного дитячого садка, автор концепцій національної системи освіти,

національної школи та національного дошкільного виховання Софія Федорівна Русова розробила фундаментальні теоретико-методологічні проблеми мовної освіти дітей дошкільного віку; співвідношення біологічного й соціального в мовленнєвому розвитку дитини; мету, зміст, завдання, засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку; визначила місце українського фольклору, народних традицій, свят, кращих художніх творів українських письменників у мовленнєвому розвитку дітей. Її ідеї співзвучні з провідними принципами реформування освіти в Україні та провідними положеннями державної політики мовної освіти громадян України [2].

Вивчення науково-педагогічної спадщини Софії Русової було започатковано в Україні тільки в 90-х роках ХХ століття (Г. Дацюк, Н. Калениченко, Н. Копиленко, О. Проскура). Впродовж 1991-1997 років на сторінках українських часописів періодично публікувалися статті, що висвітлювали педагогічні погляди вченої (А. Богуш, С. Балтівець, В. Вербицький, В. Герман, О. Губко, Г. Дацюк, Н. Дичек, І. Зайченко, М. Зваричевська, О. Замлинов, Н. Калиниченко, В. Качкан, В. Карпишина, Г. Королькова, Л. Костадінова, О. Лахтадир, М. Мельничук, Н. Навальна, З. Нагачевська, С. Новоселова, І. Пінчук, О. Проскура, О. Сухомлинська, Т. Садова, Є. Сявавко, Н. Гацька, Д. Чередниченко та ін.). На педагогічні ідеї Софії Русової посилаються у своїх наукових дослідженнях О. Аматыєва, О. Барабаш, І. Пінчук, Л. Плетеницька, Л. Редькіна, Н. Рогальська, Т. Садова та ін.

Натомість у науковій літературі недостатньо висвітлене питання використання лінгводидактичної спадщини Софії Федорівни Русової у підготовці спеціалістів дошкільного профілю.

Аналіз навчальних програм з дошкільної педагогіки, дитячої психології, фахових методик засвідчив, що питання ознайомлення студентів із лінгводидактичною спадщиною Софії Русової

розглядається у межах цих навчальних дисциплін. Однак знання, які отримують студенти під час вивчення зазначених навчальних дисциплін, не можна назвати системними і такими, що цілеспрямовано готують їх до реалізації лінгводидактичної спадщини Софії Русової у сучасній дошкільній практиці.

Відповідно готовність майбутнього вихователя до творчого використання лінгводидактичної спадщини Софії Русової у практиці сучасного дошкільного навчального закладу розглядаємо як новоутворення у структурі особистості та її інтегративна характеристика, що знаходить вияв у здатності педагога актуалізувати й реалізувати науковий доробок Софії Русової з мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в сучасній практиці дошкільної освіти.

Структурними компонентами означеної готовності є: мотиваційний (професійна спрямованість на педагогічну діяльність, характер вияву інтересу до творчого використання лінгводидактичної спадщини Софії Русової у сучасній дошкільній практиці); змістовий (повнота, глибина знань, необхідних для творчого застосування лінгводидактичної спадщини Софії Русової у сучасному дошкільному закладі); діяльнісний (сформованість умінь і навичок, необхідних для актуалізації та реалізації лінгводидактичного спадку Софії Русової у сучасній практиці дошкільної освіти).

Розроблений нами спецкурс «Використання лінгводидактичної спадщини Софії Русової у фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» мав на меті поглибити та узагальнити знання студентів про лінгводидактичну спадщину Софії Русової та шляхи її використання у сучасному дошкільному навчальному закладі; сприяти розвитку інтересу студентів до методичного спадку минулого.

Програма спецкурсу розроблена з урахуванням таких принципів: професійної спрямованості навчання, науковості, систематичності, послідовності та доступності відповідно до вимог сучасної вищої педагогічної освіти.

Спецкурсом передбачено два змістових модулі: «Софія Русова – фундатор національної системи дошкільного виховання»(1); "Концепція мовної освіти та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку Софії Русової» (II).

Перший змістовий модуль охоплює такі теми:

- Тема 1. Життєвий та творчий шлях Софії Русової.
- Тема 2. Софія Русова – фундатор національного дошкільного закладу
- Тема 3. Гуманізм педагогічної системи Софії Русової.

Другий змістовий модуль передбачав вивчення таких тем:

- Тема 1. Методологічні засади мовленнєвого розвитку дітей у працях Софії Русової.

Тема 2. Лінгводидактичний аспект педагогічної спадщини С.Русової.

Тема 3. Використання лінгводидактичної спадщини Софії Русової у сучасному дошкільному навчальному закладі.

Перший змістовий модуль мав на меті поглибити знання майбутніх вихователів про Софію Русову, як видатного педагога України, автора оригінальної концепції національного виховання. Увагу студентів звертали на те, що Софія Русова як педагог і освітній діяч, докладала всіх зусиль і знань, щоб в Україні стверджувалися висока національна свідомість, пошана до духовних цінностей свого народу. Національне відродження України вона органічно пов'язувала з розвитком рідної мови, національної системи виховання у всіх її ланках: сім'я – дитячий садок – школа – вищі навчальні заклади, створення такого середовища, яке б сприяло розвитку в дітей і молоді національних почуттів.

При опрацюванні другого модуля «Концепція мовної освіти та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку Софії Русової» увагу студентів звертали на те, що Софія Русова є фундатором вітчизняної (української) методики розвитку мовлення та ознайомлення дітей із довкіллям. Учена вперше в Україні розробила методичні засади навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку, які обіймають всі аспекти мовленнєвого розвитку дітей [3].

Кожна тема модуля розкривала одне із концептуальних положень мовленнєвого розвитку та мовної освіти дітей: методологічні засади мовленнєвого розвитку дітей на основі ґрунтовного аналізу біологічних і соціальних чинників, що впливають на дитину (вчена дійшла висновку щодо біосоціальної природи як самої дитини, так і її мови); місце і значущість рідної української мови в навчально-виховному процесі (українського) дитячого садка та національної школи; засоби, форми, зміст, методи і прийоми навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку; зміст і методи роботи з художніми творами та ознайомлення з довкіллям; місце української мови у виховному процесі дошкільного закладу; співвідношення діалектної (хатньої) та літературної мов.

У процесі викладання змісту спецкурсу було використано сучасні інформаційні технології і методи (робота в мікрогрупах, дискусії, співдоповіді, «мозковий штурм» тощо). Викладання теоретичного матеріалу поєднувалося з практичним для забезпечення активної діяльності студентів на заняттях та під час індивідуальної роботи. Наприкінці кожного заняття (лекційного чи практичного) студентам пропонувалася література для опрацювання.

Особливий інтерес викликало вивчення студентами теми «Використання лінгводидактичної

спадщини Софії Русової у сучасному дошкільному навчальному закладі». Студентам було наголошено на тому, що педагогічні ідеї Софії Русової знаходять своє втілення та розвиток у сучасній практиці дошкільної освіти [4].

Педагогічна спадщина Софії Русової введена до програми вищих навчальних закладів що, готують педагогічні кадри. У провідних наукових школах інтенсивно досліджується педагогічна спадщина Софії Русової: Київ (Сухомлинська О., Проскура О., Коваленко О., Антоненко М. та ін.); Чернігів (Зайченко І.); Івано-Франківськ (Нагачевська З., Джус О.); Одеса (Богуш А.); Ніжин (Коваленко Є., Пінчук І., Таран О.).

В Україні працюють дошкільні навчальні заклади, статути яких укладено на основі концепції українського дитячого садка, викладеної в роботі С. Русової «Дошкільне виховання» [5]. В Україні працює сім навчальних закладів – Центрів Софії Русової, які втілюють у життя її педагогічні ідеї. Так, у Києві з 1993 року на базі дошкільного закладу № 409, де колись сестри Лінфорс відкрили перший дитячий садок, працює освітньо-виховний центр Софії Русової, в якому навчально-виховний процес побудовано за концепцією Софії Русової.

Дошкільний заклад № 584 «Берегиня» м. Києва за сприянням Союзу українок творчо втілює ідеї просвітительки в ігровій і театральній діяльності дітей, у співпраці з батьками. За ідеями С. Русової також працюють дошкільні навчальні заклади Харкова, Херсона, Сум, Чернігова, Львова, Тернополя та інших міст України.

У Рівному за концепцією Софії Русової працює дошкільний навчальний заклад № 50 «Яблунька», в якому студенти проходять педагогічну практику.

Для уточнення й розширення знань студентів про використання лінгводидактичної спадщини Софії

Русової у фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів було проведено презентацію посібників, які втілюють досвід школи – садка Софії Русової.

Одне з практичних занять спецкурсу передбачало моделювання студентами педагогічної ради у формі педагогічного турніру з теми: «Національне виховання дітей на засадах педагогічних ідей Софії Русової».

З метою якісної підготовки до заняття зі студентами була проведена підготовча робота: опрацьовано рекомендовану та самостійно підібрану літературу з теми, оформлено виставку, підготовлено атрибути, дидактичні ігри. Проаналізовано праці С. Русової «Дошкільне виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», «У дитячому садку». Здійснено консультування студентів щодо форми проведення педагогічної ради: розподіл учасників на дві команди, обрання капітанів, обрання емблем, вибір девізів.

Результати дослідження засвідчили позитивну динаміку показників готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання лінгводидактичної спадщини Софії Русової у професійній діяльності.

У дослідженні визначено шляхи актуалізації та реалізації лінгводидактичної спадщини Софії Русової в практиці дошкільної освіти: ґрунтовне вивчення методичного доробку вченої щодо навчання дошкільників рідної мови, творче використання принципів, методів і форм навчання рідної мови, що були запропоновані Софією Русовою, розроблення програм і методичних технологій роботи з лінгводидактичною спадщиною вченої.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К.: Університет, 2011. – 320 с.
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.
3. Богуш А. М. Лінгводидактична спадщина С.Ф.Русової у сучасному дошкільному навчальному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Маліновська. – Монографія. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД М.П.Черкасов, 2006. – 134 с.
4. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку / І. О. Луценко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Психологія і педагогіка. – № 10 /СХХVII. – 2014. – С.121-127.
5. Проскура О. В. Повертаємось до джерел: Втілення ідей С.Ф.Русової в практику роботи дошкільних навчальних закладів / О. В. Проскура, О. В. Пшеврацька //Дошкільне виховання. – 1994. – № 7. – С.8.
6. Пшеврацька О. В. Використання ідей С. Ф. Русової в розвитку суспільного дошкільного виховання /О. В. Пшеврацька //Науково-методичний посібник / За ред. В. Г. Слюсаренка, О. В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – С.56-61.

Наталія Васильевна Малиновська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної і корекційної)
імені проф. Пониманської Т.І.,
Рівенський державний гуманітарний університет,
ул. Степана Бандери, 12, г. Рівно, Україна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ С.РУСОВОЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Автор статьи выделяет важную составляющую в профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных учреждений – изучение ими творческого наследия Софии Русовой в контексте модернизации национального образования.

Определены сущность и структура понятия «готовность к творческому использованию лингводидактического наследия Софии Русовой в практике современного дошкольного учреждения».

Обобщены результаты анализа учебных программ с дошкольной педагогики, детской психологии и профессиональных методик. Отмечено недостаточность знаний, которые получают студенты в процессе изучения вышеперечисленных учебных дисциплин в направлении использования лингводидактического наследия Софии Русовой в современной дошкольной практике.

Обращено внимание на тщательное изучение студентами фундаментальных теоретико-методологических проблем языкового образования детей дошкольного возраста, разработанных автором концепций национальной системы образования, национальной школы и национального дошкольного воспитания С.Русовой: соотношение биологического и социального в речевом развитии ребенка; цель, содержание, задачи, средства, формы, методы и приемы обучения детей родной речи в украинском детском саду; определила место украинского фольклора, народных традиций, праздников, лучших художественных произведений украинских писателей в речевом развитии детей.

Важное место в профессиональной подготовке студентов отводится спецкурсу, целью которого является обобщение знаний студентов о лингводидактическом наследии Софии Русовой, путях его использования в современном дошкольном учебном заведении; развитие интереса студентов к методическому наследию прошлого.

Программа спецкурса разработана с учетом принципов профессиональной направленности обучения, научности, систематичности, последовательности, доступности в соответствии с требованиями высшего педагогического образования.

В программе спецкурса предусмотрено использование в работе со студентами современных информационных технологий и методов преподавания, сочетание теоретического и практического материала, создание условий для активной деятельности студентов на занятиях и в процессе индивидуальной работы.

Результаты исследования подтвердили положительную динамику показателей готовности будущих воспитателей дошкольных учреждений к использованию лингводидактического наследия Софии Русовой в профессиональной деятельности.

Обоснованы педагогические условия актуализации и реализации лингводидактического наследия Софии Русовой в подготовке будущих воспитателей дошкольных учреждений: обстоятельное изучение методического наследия ученой относительно обучения дошкольников родному языку, творческое использование принципов, методов и форм обучения родному языку, которые были предложены С.Русовой, разработка программ и методических технологий работы с лингводидактическим наследием ученой.

Ключевые слова: лингводидактическое наследие, концепция языкового образования и речевого развития детей дошкольного возраста.

Malynovska Nataliia Vasylivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogics and Psychology (Preschool and Correctional)
named after Professor Ponimonska T. I.,
Rivne State University of Humanities,
12, Stepan Bandera Street, Rivne, Ukraine

USE OF S. RUSOVA'S DIDACTIC HERITAGE IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS

The author of the article singles out an important component of the future preschool educators' training, their studying of Sofija Rusowa's creative heritage in the context of the national education modernization, to be more precise.

The essence and structure of the notion «readiness for a creative use of Sofija Rusowa's didactic heritage in practice of a modern pre-school institution» have been defined.

The results of the analysis of Preschool Pedagogics and Children's Psychology curricula alongside with professional practices have been summarized. The lack of knowledge received by students in the process of studying the above mentioned disciplines towards the use of Sofija Rusowa's linguistic and didactic heritage in modern pre-school practice has been admitted.

Attention is drawn to students' careful study of the fundamental theoretical and methodological problems of language education of preschool children, elaborated by S. Rusowa, who was the author of concepts of the national education system, national schools and national pre-school education: the ratio of biological and social matters in child's language development; goals, contents, objectives, means, forms, methods and ways of teaching children native language in the Ukrainian kindergartens; place of the Ukrainian folklore, folk traditions, holidays, best artistic works of the Ukrainian writers in children's speech development. An important place in students' training is assigned to the course the purpose of which is to generalize students' knowledge about Sofija Rusowa's linguistic and didactic heritage, ways of its use in modern preschool institutions as well as the development of students' interest to methodological legacy of the past. The use of modern information technologies and teaching methods by students, a combination of theoretical and practical material, creation of conditions for students's active activity in classroom and individual work have been provided in the program of the special course. A special course curriculum has been elaborated taking into account the profession-oriented principles of training, those ones of scientific character, systematic character, consistency and availability in accordance with the requirements of higher pedagogical education.

The results of the investigation confirmed the positive dynamics of indicators showing the future preschool educators' readiness to use Sofija Rusowa's didactic heritage in professional activities.

Pedagogical conditions enabling the actualization and realization of Sofija Rusowa's didactic heritage while training future preschool educators have been substantiated; they are as follows: in-depth study of the scientist's methodical heritage concerning the issues on teaching preschool children their native language, creative use of principles, methods and forms for teaching a native language which was proposed by S. Rusowa, elaboration of the programs and methodological technologies facilitating the work with the scientist's linguistic and didactic legacy.

Key words: linguistic and didactic heritage, the concept of language education and speech development of preschool-aged children.

Подано до редакції: 10.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 24.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Бозуш

УДК: 373.2+004

Ірина Костянтинівна Мардарова,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті визначені поняття «інформатизація», «комп'ютеризація», «комп'ютерні технології в дошкільній освіті». Проаналізовано ряд проблем використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми в умовах дошкільного навчального закладу. Досліджено можливі шляхи подолання труднощів організації комп'ютерного навчання і зроблено деякі висновки щодо його ефективності. Аргументовано, що важливою умовою, яка дозволяє прогнозувати ефективність використання комп'ютерів у ДНЗ, є ставлення до них педагогічних працівників та їх готовність до здійснення цього процесу. Розглянуто процес підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій, подано приклади студентських проєктів.

Ключові слова: інформатизація, комп'ютеризація, дошкільна освіта, комп'ютерні технології, підготовка вихователів.

Сьогодні в Україні відбуваються суттєві зміни в національній політиці дошкільної освіти. Вхідження нашої держави в єдиний європейський простір зумовлює прогресивні зміни щодо стратегії її розвитку. Процес інформатизації сучасного суспільства визначив необхідність розробки нової моделі системи дошкільної освіти, що базується на застосуванні комп'ютерних технологій. Комп'ютеризація дошкільної освіти є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, що відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів та гармонійного розвитку особистості дитини. Різносторонній розвиток дитини, в умовах сучасного суспільства, тісно пов'язаний з розвитком її інформаційної компетентності, вмінням працювати з інформацією та обробляти її на персональному комп'ютері. Саме тому в новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти приділяється увага використанню комп'ютерів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Особливості використання сучасних комп'ютерних технологій у педагогічному процесі ДНЗ висвітлені в роботах учених (Ю. Горвиц, С. Дяченко, В. Могільова, В. Моторін, С. Новосолова, Ю. Олійник, С. Пейперт, Г. Петку та ін.). Учені стверджують, що впровадження комп'ютерних технологій у роботу с дітьми є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу ДНЗ.

Мета даної статті: висвітлити проблеми використання комп'ютерних технологій в умовах сучасного дошкільного закладу та розглянути шляхи їх подолання.

Реформування освіти, необхідність її інформатизації спонукає дошкільну освіту, як першу ланку безперервної освіти, здійснювати пошук шляхів застосування комп'ютера як засобу розвитку особистості дитини-дошкільника. Зауважимо, що поняття «інформатизація» розглядається як сукупність взаємозв'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що мають

на меті створити умови для задоволення інформаційних потреб громадян і суспільства завдяки розробці, розвитку й використанню інформаційних систем, мереж, ресурсів та технологій, які базуються на застосуванні сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки. Часто термін «інформатизація» вживається разом із терміном «комп'ютеризація», який позначає процес розвитку та впровадження комп'ютерів, що забезпечують автоматизацію інформаційних процесів і технологій у різних сферах людської діяльності [3]. Поняття «комп'ютерні технології в дошкільній освіті» розглядаємо як комплекс навчально-методичних матеріалів, що охоплює технічні й інструментальні засоби обчислювальної техніки, а також систему наукових знань про їх роль і місце в навчальному процесі ДНЗ, форми та методи застосування для вдосконалення діяльності педагогів і дітей та їхньої взаємодії.

Загалом інформатизація дошкільних установ реалізується за такими напрямками:

- створення матеріально-технічних умов для розміщення, ефективного використання та збереження засобів інформатизації і комп'ютерної техніки;
- придбання комп'ютерної техніки, засобів інформатизації, системних і прикладних програм;
- підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- упровадження в роботу освітніх установ комп'ютерних технологій;
- навчання інформаційних технологій педагогів усіх категорій;
- формування і розвиток медіатеки, створення і поновлення баз даних, формування, накопичення та ефективного використання освітніх ресурсів [4, с. 9].

Н. Корсунська вказує, що використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей породило багато різних проблем, що є цілком природним, якщо врахувати складність техніки і самих

технологій. Ці проблеми, які постають на шляху комп'ютеризації, а також визначають способи інтегрування комп'ютерів у навчання, вимагають розгляду і аналізу. В цілому їх можна поділити на дві великі групи. Одна з них включає проблеми, які пов'язані з можливістю реалізації комп'ютерних технологій і слабо впливають на ефективність навчання. До них відносяться економічні, технічні, ергономічні та, частково, організаційні проблеми. Інша група проблем тісно пов'язана з ефективністю комп'ютерного навчання та пошуком шляхів використання комп'ютерів у навчальному процесі. До цієї групи відносяться психологічні, соціальні, гендерні проблеми та інші [6].

Упровадження комп'ютерів у роботу з дітьми починається з сім'ї, де сучасна дитина стикається з ним вже з дошкільного віку. А отже, великого значення набуває батьківська думка щодо можливостей використання комп'ютерних технологій під час навчання і виховання дітей. У сьогоденних умовах інформатизації суспільства, із запровадженням нових державних стандартів дошкільної та початкової освіти, вихователі, педагоги і батьки повинні бути готові до того, що після закінчення дошкільного закладу і вступу до школи дитина зіткнеться із застосуванням комп'ютерів. Тому виникає необхідність займатися підготовкою дитини до майбутньої взаємодії з комп'ютерними технологіями освіти ще з дошкільного віку. Також, для багатьох сучасних дошкільників комп'ютер є невід'ємною складовою довкілля і перед вихователями постає потреба використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі ДНЗ задля позитивного та більш результативного впливу на різнобічний розвиток дошкільників.

У своєму дослідженні Л. Зімнухова, розглядає основні педагогічні цілі використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, а саме:

- розвиток особистості дитини, підготовка її до самостійної продуктивної діяльності;
- розвиток мислення;
- розвиток комунікативних здібностей;
- формування вміння приймати оптимальні рішення в складних ситуаціях;
- розвиток навичок пошукової діяльності [4].

Визначимо фактори ризику використання комп'ютера у роботі з дітьми дошкільного віку, а саме: вплив на фізичне і психічне здоров'я дитини дошкільного віку (сидяче положення дітей у ході тривалого проміжку часу, психологічна втома, навантаження на зір, перевантаження суглобів кистей рук, комп'ютерна залежність, агресивна поведінка дітей, тривожність тощо); неякісне програмове забезпечення (використання комп'ютерних навчальних програм та ігор, що не відповідають віку дітей); не створені умови роботи дітей з комп'ютером (не організоване робоче місце за комп'ютером, погане освітлення, відсутність у дошкільному навчальному закладі кімнати релаксації тощо).

Першорядною умовою інформатизації дошкільної освіти є готовність вихователів до

використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, що потребує наявності відповідної підготовки та їх постійну, неперервну самоосвіту. Інформаційна компетентність вихователя є компонентом загальної підготовки, показником його професійної майстерності і відповідності стандартам дошкільної освіти.

Отже, головними причинами обмеженого використання комп'ютерів у педагогічному процесі ДНЗ є, насамперед:

- відсутність матеріально-технічних умов для розміщення, ефективного використання комп'ютерної техніки, недостатній розвиток інфраструктури, необхідної для підтримки використання комп'ютерів та недостатня розробленість програмового забезпечення для дошкільників;
- недостатня підготовка вихователів, а також відсутність у них умов для організації занять з використанням комп'ютерних технологій;
- негативне ставлення з боку громадськості до комп'ютеризації дошкільної освіти.

Проте сьогодні в дошкільній освіті вже більше приділяється увага використанню комп'ютерних технологій у роботі з дітьми. Зокрема у Базовому компоненті дошкільної освіти, у варіативній складовій, визначені показники інформатичної компетенції дитини дошкільного віку, а саме: обізнаність із комп'ютером, способами керування комп'ютером за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти і використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером [2, с. 18]. У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» зазначається, що сучасна дитина старшого дошкільного віку живе в умовах високої інформатизації суспільства. Вона усвідомлює, що комп'ютер є сучасним інструментом, призначеним для обробки інформації. Робота з комп'ютером сприяє адаптації дитини до життя в інформаційному суспільстві, розширює можливості ознайомлення з навколишнім світом у привабливій для неї формі, сприяє розвитку життєвої компетенції, слугує потужним технічним засобом навчання, відіграє роль незамінного помічника у вихованні та загальному психічному розвитку. Використання комп'ютера уможливило почуття дитиною як активного суб'єкта пізнавальної діяльності. Завдяки комп'ютеру як інструменту діяльності у дитини формуються передумови теоретичного мислення, здатність свідомо обирати спосіб дій та працювати самостійно, в індивідуальному темпі, розвиваються базові особистісні якості [8, с. 345]. А саме:

- самостійність: культивує звичку до свідомої самостійної діяльності, вправляє в умінні самостійно долати труднощі, віднаходити способи розв'язання завдань;

- відповідальність: під час прийняття рішень вчиться бути відповідальною за виконану роботу, за спільну з іншими завершену дію (гру, виконання завдання тощо); відповідально ставиться до користування технікою, прибирає своє робоче місце, заохочує до цього інших;
- допитливість: проявляє інтерес до навчальних і розвивальних ігор, завдань, до визначеної мети;
- креативність: виявляє вміння висувати нестандартні ідеї, обумовлювати їх реалізацію;
- самовладання: намагається спокійно сприймати результати власного виконання комп'ютерного завдання, не панікує щодо допущених помилок; намагається довести розпочате до завершення, долати перешкоди, докласти власних зусиль, спокійно виправляє допущені помилки [8, с. 349].

Загалом, комп'ютерні технології спрямовані на: підготовку дитини до життя в інформаційному суспільстві, формуванню у неї вмінь працювати з інформацією, розвитку комунікативних здібностей, формуванню пошукових та дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень задля вирішення поставленого завдання, отримання додаткової інформації тощо. Комп'ютерні технології навчання є тим сучасним способом передачі знань, що відповідає якісно новому змісту навчання й розвитку дитини. Цей спосіб дозволяє дитині з інтересом навчатися, знаходити джерела інформації, виховувати самостійність і відповідальність при одержанні нових знань, розвивати дисципліну інтелектуальної діяльності [7, с. 404].

На сучасному етапі вирішення проблем, що пов'язані з недостатньою кількістю комп'ютерів та відсутністю розроблених ігрових та навчально-розвивальних програм створених для дітей дошкільного віку полягає, в першу чергу, у реалізації спеціальних державних програм, фінансуванні з боку органів місцевого самоуправління, фінансовій підтримці з боку різних громадських фондів тощо.

Однією із вказаних вище проблем інформатизації дошкільної освіти є – відсутність спеціальної підготовки у вихователів. Реалії сьогодення такі, що кожен вихователь має бути здатним до використання комп'ютерних технологій у власній професійній діяльності (роботі з дітьми та батьками, обміні досвідом, самоосвіті тощо). Застосування вихователем у роботі з дітьми комп'ютерних технологій дозволяє ефективно і доступно підкреслити новизну навчального матеріалу, розвиваючи у дітей пізнавальний інтерес, творчу активність, навички комунікації, відповідальність, самостійність тощо.

Н. Атапова наводить знання та кваліфікаційні уміння педагога в умовах інформатизації суспільства: повинен володіти відповідними знаннями, щодо використання комп'ютерних технологій; індивідуалізація навчання, яка передбачає введення в педагогічний процес комп'ютера, й вимагає застосування значної кількості методик, якими педагог повинен володіти досконало; повинен знати програмне забезпечення,

його складові, вміти допомогти дитині на кожному етапі заняття [1].

Під готовністю майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій розуміємо новоутворення у структурі особистості, що забезпечує використання цих технологій у вирішенні завдань професійної діяльності.

Проте, щоб вимагати від вихователів швидкого оволодіння знаннями та вміннями роботи на персональному комп'ютері, вищий навчальний заклад має створити для цього певні умови (збагатити практичний досвід майбутніх вихователів з використання комп'ютерних технологій в організації навчально-виховного процесу сучасного ДНЗ, стимулювати у студентів інтересу до використання комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності тощо). Здійснюючи підготовку студентів у виші до використання ними комп'ютерних технологій у педагогічному процесі ДНЗ, ознайомлюємо їх з комп'ютерними програмами Microsoft Word, Power Point, Microsoft Publisher, Windows Movie Maker, Scratch, Opera тощо та пропонуємо студентам розробити дослідницькі проекти.

Наведемо приклади студентських розробок. Наприклад, презентація «Свійські тварини» (студентки Ганни П.), яку вона розробила з використанням комп'ютерної програми PowerPoint та продемонструвала дітям за допомогою проектора на інтерактивній дошці.

Мета презентації: закріпити знання дітей про свійських тварин (де живуть, хто за ними доглядає, що вони їдять, частини тіла тощо), розвивати пізнавальні процеси (пам'ять, мислення, увагу), виховувати любов до тварин.

На першому слайді діти дізнаються тему заняття. На другому слайді діти повинні пригадати і відповісти де живуть свійські тварини; на третьому слайді вони повинні обрати поміж декількох тварин (диких і свійських) тільки тих тварин, що відносяться до свійських; на четвертому слайді діти обирають професію людини, яка повинна доглядати за тваринами на фермі; на п'ятому, шостому, сьомому, восьмому слайді, діти обирають чим харчуються тварини; на дев'ятому, десятому, одинадцятому слайді – розповідають яку користь приносять тварини на фермі; на дванадцятому слайді діти пригадують частини тіла тварини; на тринадцятому слайді обирають маму для дитинча тварини.

За допомогою програми Microsoft Publisher студентка розробляла навчальний зошит для активізації дитячого пізнання і газету для дітей та їх батьків «Соняшник». На першій сторінці газети наведені різноманітні загадки про тварин. На наступній сторінці подана казка «Вовк та семеро козенят на новий лад», під час читання якої дітям пропонується придумати та намалювати закінчення казки. На третій сторінці дітям пропонується пограти у гру «Хто де живе» (вони повинні обрати будиночок для кожної тварини). На наступній сторінці дітям пропонується пройти лабіринт та допомогти зайчику дістати моркву, також знайти

відмінності поміж двох картинок. На останній сторінці дітям пропонується із допомогою батьків пошити м'яку іграшку.

Підводячи підсумки зазначимо, проблеми пошуку можливостей та механізмів упровадження комп'ютерних технологій у педагогічний процес ДНЗ є пріоритетним напрямом модернізації дошкільної освіти, що залежить від багатьох

факторів: необхідності створення матеріально-технічних умов для розміщення та ефективного використання комп'ютерної техніки, розробки спеціального програмового забезпечення для дошкільників, наявності підготовлених до цього процесу вихователів, проведенням інформативної роботи з батьками тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атапова Н. В. Информационные технологии в школьном оборудовании / Н. В. Атапова. – М: РАО, 1994. – 186 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П. та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Денісова О. О. Концепція інформатизації в Україні / О.О. Денісова. – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/218/8455.html>
4. Зімнухова Л. О. Використання ІКТ в освітньо-виховному процесі в ДНЗ / Л. О. Зімнухова. – Режим доступу: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/6564/443009/sitepage_53/files/zimnuhova_dosvid1.pdf
5. Корень В. А. Організація методичного супроводу впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті В. А. Корень // Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю : тематичний збірник праць / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. – Рівне : РОІППО, 2015. – С. 9–13.
6. Корсунська Н. Проблеми комп'ютеризації навчання / Н. Корсунська. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/4.pdf>
7. Олійник Ю. І. Способи використання інформаційних комп'ютерних технологій у підготовці фахівців галузі дошкільної освіти / Ю.І. Олійник // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – Вип. 51. – С. 403–408.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція) у 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ «МЦФУР-Україна», 2014. – 452 с.

Ирина Константиновна Мардарова,

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 2б, г. Одесса, Украина

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье описан процесс информатизации дошкольного образования. Обосновано, что реформирование образования, необходимость его информатизации, побуждает дошкольное образование, как первое звено непрерывного образования, осуществлять поиск путей применения компьютера как средства развития личности ребенка-дошкольника. Доказано, что компьютеризация образования является неотъемлемой составляющей информатизации общества, что отражает общие тенденции глобализации мировых процессов и гармоничного развития личности ребенка. Даны определения феноменам «информатизация», «компьютеризация», «компьютерные технологии в дошкольном образовании».

Осуществлен анализ ряда проблем использования компьютерных технологий в работе с детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения. В целом их можно разделить на две большие группы. Одна из них включает проблемы, которые связаны с возможностью реализации компьютерных технологий. К ним относятся экономические, технические, эргономические и, частично, организационные проблемы. Другая группа проблем тесно связана с эффективностью компьютерного обучения и поиском путей использования компьютеров в учебном процессе. К этой группе относятся психологические, социальные, гендерные проблемы и др.

Исследованы возможные пути преодоления проблем организации обучения дошкольников с помощью компьютера и сделаны некоторые выводы относительно его эффективности. Аргументировано, что решение проблем, связанных с недостаточным количеством компьютеров и отсутствием разработанных игровых и учебно-развивающих программ созданных для детей дошкольного возраста заключается, в первую очередь, в реализации специальных государственных программ, финансированием со стороны органов местного

самоуправління, фінансової підтримки різних суспільних фондів і т.д. Обозначено, що завдяки комп'ютеру, як інструменту діяльності, у ребенка формуються передумови теоретичного мислення, здатність усвідомлено вибирати спосіб дій і працювати самостійно, в індивідуальному темпі, розвиваються базові особистісні якості: самостійність, відповідальність, любознательність, креативність, самообладання і др.

Показано, що важливою характеристикою, яка дозволяє прогнозувати ефективність використання комп'ютерів в дошкільному освітньому закладі, є ставлення до них педагогічних працівників і наявність у них готовності до здійснення цього процесу. Підготування майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій розглянуто в контексті професійної діяльності. Проаналізовано процес здійснення підготовки майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій, наведено приклади студентських проєктів.

Ключові слова: інформатизація, комп'ютеризація, дошкільне освітання, комп'ютерні технології, підготовка вихователів.

Iryna Kostyantynivna Mardarova,
Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Faculty of Preschool Education,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.Ushynsky»,
26, Staroportofrankovska Str., Odesa, Ukraine

INFORMATIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION: PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

The process of preschool education informatization has been described in the article. It has been substantiated that the education reformation and the need for its informatization spurs preschool education, as the first link of continuous education, to search for possible ways of using the computer as a means of preschool-aged child's personal development. It has been proved that computerization of education is an integral part of society's informatization; it reflects general globalization tendencies of both the world processes and harmonic development of child's personality. The phenomena "informatization", "computerization", "computer technologies in preschool education" have been defined.

Some issues regarding the use of computer technologies in the work with children under conditions of a preschool educational establishment have been analyzed. They have been generally divided into two big groups. One of them includes issues connected with the opportunity to apply computer technologies. Economic, technical, ergonomic, and, partially, organizational issues comprise this group. The other group is closely connected with the efficiency of computer education as well as the search of all possible ways to use computers in the teaching / learning process. Psychological, social, gender issues and some other issues comprise the designated group.

There have been studied possible ways to overcome problems of organization of preschool children's education using the computer; some conclusions regarding its efficiency have been made. It has been grounded that primarily the realization of special governmental programmes, financing by local authorities, financial support of different public funds facilitate solving the problems dealing with lack of computers as well as elaborated educational games and programmes targeted for preschool-aged children. It has been highlighted that the basics of child's theoretical thinking, his ability to choose methods of actions and work independently, in an individual tempo are formed due to the computer as an instrument of activity; basic personal qualities are developed, they are as follows: independence, responsibility, curiosity, creativity, self-control, etc.

It has been shown that pedagogues' attitude to computers and their readiness to use computers in a preschool educational establishment are the factors enabling prognostication of the efficiency of using computers in the designated establishment. A new formation within a personality structure which provides the use of computer technologies while solving problems of professional nature is understood as the readiness of the future educators to use computer technologies. The educational process targeted for the future educators which is aimed at training them in using computer technologies has been analyzed; some samples of students' projects have been given.

Key words: informatization, computerization, preschool education, computer technologies, educators' training.

Подано до редакції: 10.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 24.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор Т. І. Койчева

УДК: 378+371.13+372.461+371.15+81'25+811.581

Олександра Володимирівна Попова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему ефективних лінгво-методичних і психолого-педагогічних умов реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти. У роботі проаналізовано феномен «педагогічні умови професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови»; специфіковано основні педагогічні умови, що уможливають продуктивність зазначеної підготовки.

Ключові слова: професійно-мовленнєва підготовка, перекладачі китайської мови, педагогічні умови, університетська освіта.

Теоретичні та практичні дослідження ефективних засобів формування та розвитку перекладацької компетентності майбутніх перекладачів-китаєзнавців в умовах університетської освіти підтверджують нагальну потребу у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов, що уможливають успішну реалізацію навчально-виховного процесу.

Важливе місце в сучасній вищій школі посідає розв'язання проблеми, що виникає у результаті контрверзи між змістом професійної підготовки майбутніх перекладачів відповідно до вимог ринку праці та специфікою навчального процесу у вищому навчальному закладі. Ця проблема зумовлює мету статті – вивчити ефективні лінгво-методичні і психолого-педагогічні умови реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти. Досягненню мети сприяє вирішення таких завдань: 1) визначити педагогічні умови досліджуваної підготовки; 2) специфікувати сутність педагогічних умов професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, що уможливають її продуктивність.

Енциклопедично-словникові джерела інтерпретують термін «умова» як філософську категорію, «що виражає відношення предмета до об'єктів, без яких він існувати не може, а також як обставину, від якої щось залежить» [3, с. 327]; вимогу, що висувається однією із сторін; обставину, від якої щось залежить.

У спорідненій з педагогікою науці психології поняття «умови» розглядається в площині психічного розвитку та корелюється із сукупністю внутрішніх і зовнішніх причин, що детермінують психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати [1, с. 270 - 271].

Аналіз наукового фонду дозволяє констатувати, що універсального підходу до визначення поняття «педагогічні умови» не існує. Зальним розумінням означеного феномена є обставини, можливості, чинники навчально-виховного процесу. Вітчизняні й зарубіжні науковці (Ю. Бабанський, І. Богданова,

М. Боритко, О. Бражнич, О. Гохберг, М. Євтух, І. Зязюн, М. Конюхов, З. Нурлянд, А. Малихін, М. Махмутов, А. Найн, М. Пентилок, П. Підкасистий, Н. Посталюк О. Савченко, М. Фіцула, І. Хорєв, О. Чалий, Т. Шамова та ін.) ототожнюють педагогічні умови та обставини; саме від них, на думку учених, залежить і відбувається цілісний продуктивний процес формування досліджуваних компетенцій фахівців за умови їх опосередкування активністю особистості, групи людей.

З іншого боку, педагогічні умови виступають індикатором виконання державного стандарту з освітньої діяльності, метою яких є формування висококваліфікованого фахівця.

Акумулюємо результати дослідження педагогічних умов різними науковцями та констатуємо їх квалітативну характеристику основних процесів і явищ академічно-освітнього середовища, нормативну спрямованість до організації діяльності та вдосконалення взаємодії суб'єктів й об'єктів педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань. До заснованих конституентів визначення поняття «умова» в педагогічному контексті відносимо такі: 1) сукупність обставин і причин, що впливають на розвиток, навчання і виховання людини; 2) спроможність педагогічних умов прискорювати чи сповільнювати освітньо-виховний процес, впливати на його динаміку та результати; 3) відповідність стандартно-нормативним вимогам до навчання і виховання.

Отже, педагогічні умови визначимо як сукупність взаємозалежних чинників, що забезпечують організацію, моніторинг, регулювання та інтеракцію суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу в межах реалізації певної мети. Під педагогічними умовами професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови розуміємо зовнішні чинники ефективної реалізації педагогічної мети (формування перекладацької компетентності), спеціально створені викладачем для позитивного впливу на навчально-виховний процес.

Педагогічними умовами формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови було визначено такі:

- наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови;
- інтеракція дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови;
- занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними текстами та іншомовними мовцями;
- актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти;
- усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі. Розтлумачимо сутність кожної педагогічної умови в площині дослідження.

Отже, першою педагогічною умовою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було виділено *наявність позитивної мотивації студентів до перекладацької діяльності в царині китайської мови.*

Мотивації починає «діяти», якщо вона охоплює сферу інтересів, потреб, цілей, бажань тощо вихованця, тобто мотив і мета знаходяться у причинно-наслідковому взаємозв'язку і взаємодії. З огляду на зазначене, чітко визначення цілі та мотиву виконує провідну функцію ефективності мотивації. Добір засобів і методів, призначених позитивно спонукали студента, в особливості нефілолога, вивчати іноземну мову для досягнення певних його цілей, стратегічно-інструментально довершує комплексну реалізацію загальної мети вивчення іноземної мови.

Вибір професії перекладача-китаєзнавця абітурієнтом передбачає наявність у нього позитивної мотивації, побудованої на основі мрії, до вивчення китайської та іншої / інших іноземних мов, тобто мотиву (чому саме перекладача китайської мови) і мети (кінцевий бажаний результат студента).

Позитивним *мотивом* у виборі професії перекладача китайської мови виступають ті прогнозовані позитивно-навантажені події, що спонукають до функціонування в професії: - відрядження за кордон; - знайомство з китайськими реаліями і традиціями (китайською кухнею, звичаями, медициною, гімнастикою тай-цзи й ушу, мистецтвом), історією КНР, літературною спадщиною Китаю, науково-технічними досягненнями, філософсько-педагогічними детермінантами (Конфуціанство, даосизм тощо); - різновекторне вдосконалення та підвищення кваліфікації в Піднебесній; - обмін досвідом із зарубіжними колегами).

Мету студент асоціює з успішним працевлаштуванням та відповідною зарплатнею, що складається із стратегічних напрямів:

- вільне спілкування китайською мовою в межах професійної крос-культурної комунікації;
- володіння начертальними, змістовно-етимологічними та декодувальними аспектами
- китайської ієрогліфіки; культурологічна обізнаність;
- безпроблемна реалізація всіх видів перекладу – усного (послідовного й синхронного) і писемного (повного / скороченого перекладу текстів різної жанрово-стильової спрямованості) із застосуванням ІКТ.

Провідними *методами і формами*, що активізують мотивацію й інтерес майбутніх перекладачів китайської мови до вивчення синології й основ професії перекладача-сходознавця через позитивні емоції у дослідженні виступили: - лекції, міні-лекції, практичні і семінарські заняття дискусійно-аналітичного характеру, наближених до професійної діяльності за формою і змістом; - професійно-вмотивована самостійна робота, творчі індивідуальні завдання, науково-дослідна діяльність (участь у науково-практичних конференціях; підготовка есе, доповіді, рефератів; презентацій дослідженого матеріалу з використанням ІКТ); - власне аналітичні професійно значущі завдання (лінгвістичний аналіз текстів оригіналу, перекладацький аналіз текстів оригіналу і текстів перекладу), підготовка анотованого, реферованого та повного переказу і перекладу текстів оригіналів; - креативно-продуктивні квазі-професійні завдання – ділові, рольові ігри, диспути, дискусії, розв'язання конфліктних ситуацій, вирішення перекладацьких завдань, участь в освітньо-культурних заходах; автономно-випереджувальні професійно-зорієнтовані види навчально-пізнавальної діяльності – мовна практика закордоном, виробнича практика на базі, звітні конференції, мовно-перекладацька практика з носіями мови тощо.

Подолання навчальних завдань посилюють позитивну мотивацію майбутніх фахівців-сходознавців до подальшого оволодіння професією і бажання підвищити рівень володіння китайською та іншою іноземною мовами. Формування навчальної мотивації сприяє загальному формуванню різнобічної особистості студента.

Другою педагогічною умовою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови було визначено *інтеракцію дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик у процесі формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови.* Під поняттям «інтеракція» (від англ. *interaction* – взаємодія; вплив один на одного) розуміємо зв'язки-взаємодію дисциплін гуманітарного, мовознавчого та фахових методик, спрямованих на формування перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів китайської мови з урахуванням специфіки мовного середовища регіону, де здійснюється підготовка.

Студійований матеріал надає змогу констатувати конструктивно-продуктивний характер міждисциплінарної інтеракції, що сприяє активізації освітньо-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців перекладу; когнітивно-гностичному опануванню навчального матеріалу у зв'язку з практичною діяльністю; ефективному формуванню цілісної системи інтегрованих знань, умінь і навичок студентів; підвищенню професійного рівня навчання та вдосконаленню навчально-виховного процесу в межах здобуття професії перекладача-східнознавця.

На нашу думку, дисципліни перекладознавчого та лінгводидактичного спрямування є базою для реалізації різнопланової інтеракції. Отже, задля широкого використання міждисциплінарних зв'язків у процесі формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови бажано ідентифікувати з різних дисциплін (на кожному етапі навчання) інформацію, відповідну контентному навантаженню компетенцій-складових, та проаналізувати можливість її застосування в робочих програмах та навчально-виховному процесі взагалі. Використання інтеграції дисциплін гуманітарного, мовознавчого циклів та фахових методик підготовки студентів сприятиме значною мірою успішному формуванню перекладацької компетентності майбутніх перекладачів китайської мови.

Міждисциплінарні зв'язки уможливають підвищення рівня фундаментальних знань, їх класифікації, універсалізації та глобалізації, розвитку логічного мислення, їх системно-креативного застосування. Досконале вивчення змісту суміжних фахових дисциплін дозволяє запобігти дублюванню матеріалу, зберегти час на опанування професійно спрямованих дисциплін, збагатити та розмаїтити їх зміст.

Третьою педагогічною умовою було обрано *занурення студентів в активну самостійну професійно-перекладацьку діяльність з китайсько-мовними текстами та іншомовними мовцями.*

Самостійну роботу розглядаємо з позиції суб'єкта діяльності (студента) як продуктивно-аналітичну діяльність студента, вищу форму цілеспрямованої зовнішньо вмотивованої реактивної навчально-пізнавальної діяльності, яка структурується й корегується суб'єктом діяльності відповідно до його індивідуальних особливостей; реалізація самостійної роботи стимулює актуалізацію набутих учнем / студентом в ході аудиторних занять знань, умінь і навичок, сприяє маніфестації самодисципліни, самосвідомості та відповідальності суб'єкта діяльності.

Серед основних видів СРС у межах зазначеної підготовки виокремлюємо такі: - слухання і конспектування лекцій; - відпрацювання лекційного матеріалу; - виконання практичних і лабораторних робіт з проблем теорії і практики перекладу (усного, писемного, комплексного), участь у семінарських заняттях; - робота з різноплановою літературою в друкованому та електронному форматах (виконання пошуково-аналітичної роботи з картотеками, базами

даних; робота з бібліографічними, лексикографічними, довідково-енциклопедичними, періодичними джерелами з різногалузевих питань тощо); - опанування сучасних систем автоматичного / машинного (Machine Translation, MT) та комп'ютеризованого (Computer Assisted Translation, CAT) перекладів: індивідуальна робота з електронними одномовними та багатомовними словниками (Контекст 3.51, ABBYY Lingvo, Яндекс. Перевод та ін.); використання програм автоматизованого перекладу (PROMT, Pragma, Language Master, Trados, WordFast, Google Translate тощо);

- виконання самостійних завдань з використанням сучасних текстових процесорів (програм набору, оформлення текстів, текстового редагування перекладів, програмами з перевірки правопису, граматики, управління термінологією – FileMaker, LogiTerm, MultiTerm, Termex, TermStar тощо); електронних програм; - підготовка рефератів, усних доповідей і наукових статей тощо.

Наступною педагогічною умовою формування перекладацької компетентності майбутніх перекладачів-східнознавців було обрано *актуалізацію інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів в умовах університетської освіти.*

Термін «інтерактивний» (від англ. *interactive*) в оригіналі має значення 1) взаємодіючий; який впливає один на одного; погоджений; 2) інтерактивний, діалоговий (режим доступу до комп'ютера). Трансформуючи семантику цього терміна в педагогічну площину, ключовим елементом його значення є «діалог», тобто мається на увазі взаємодія-діалог між суб'єктом та об'єктом навчання – діалогове навчання.

Продуктивною, на наш погляд, є думка О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці)...» [2].

Теоретичне студіювання наукових джерел переконує, що інтерактивний підхід до навчання забезпечує зворотний зв'язок, відвертий обмін думками, формує позитивні відносини між викладачем і студентами завдяки спеціально організованій пізнавальній діяльності соціальної спрямованості. Інтерактивні методи навчання (професійно зорієнтовані ігри, дискусії, інсценування тощо) сприяють зацікавленому зануренню студентів до основ професії перекладача-синолога через зміну моделей (комунікативної) поведінки учасників навчально-пізнавального процесу, усвідомлене засвоєння норм перекладацької діяльності і вимог до фахівця перекладу, реальне ознайомлення з режимами роботи перекладача китайської мови і формами пред'явлення обробленої інформації.

Сутність інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної перекладацької діяльності студентів – майбутніх перекладачів китайської мови

відображається в китайському прислів'ї: «Покажи мені – і я запам'ятаю; дай зробити – і я зрозумію» (Конфуцій). Серед традиційних інтерактивних форм навчання майбутніх перекладачів-сходознавців виокремлюємо перекладацько-мовленнєві тренінги (швидке реагування, швидке навчання), круглий стіл, перекладацький ринг (обговорення і виявлення ефективних підходів до вирішення перекладацьких проблем), дискусії та диспути (вчать логічно мислити та аргументувати свої позиції, висловлюватися лаконічно, чітко, точно на тлі зіткнення різних поглядів) семінар-практикум (формують практичні навички і вміння здійснення усного і письмового видів перекладу) тощо. Нові інтерактивні форми репрезентовані діловими іграми (банк ідей - розвиваються вміння вийти з нестандартної квазі-професійної ситуації та діяти експромтом), виставками і ярмарками перекладацьких ідей (демонстрація знань, умінь і навичок у галузі перекладознавства), майстер-класами тощо. Новітні інтерактивні форми актуалізовані через перекладацьку майстерню / ательє (раціональний спосіб колективного рішення перекладацьких проблем через презентацію умінь і навичок володіння перекладацьким інструментарієм та ІКТ), симпозіум перекладачів-синологів, творчі години («Перлини перекладу» тощо, групова робота над розробкою методичних рекомендацій з оволодіння теорією і практикою перекладу в мовних парах: «китайська ↔ українська мови», «китайська ↔ російська мови», «англійська ↔ українська мови», «англійська ↔ російська мови»), сесії працевдавців («Крюїнгові іспити», «Випробування в бюро перекладів», «В туристичній агенції» тощо; інтерактивне спілкування з потенційними працевдавцями, рекламування професійних знань, умінь, навичок, здібностей тощо), зустрічі випускників («Асоціація випускників «Інституту Конфуція» – плідний обмін думками та досвідом у комфортній психологічній атмосфері), перекладацького цеху (активна форма навчання, яка стимулює творчу пошуково-дослідницьку діяльність майбутніх перекладачів китайської мови і передбачає створення нового освітньо-перекладацького продукту в процесі навчальної взаємодії залучених суб'єктів).

Педагогічна умова ефективності професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів – *усвідомлення майбутніми перекладачами на рівні переконань значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі.*

Перед перекладачем виникає подвійне завдання – з одного боку, уявляти цінність гармонійного співіснування і взаємодії різних культур у рідній країні та в країнах світу; з іншого боку, трансформувати його в професійну перекладацьку сферу та функціонувати в ній, студіювати й адекватно співвідносити етнокультурні, релігійно-конфесійні, соціолінгвістичні, історико-географічні, суспільні аспекти країн, мови яких вивчаються.

Полікультурну освіту для майбутніх перекладачів китайської мови асоціюємо із

процесом цілеспрямованої соціалізації студентів у межах оволодіння системою національних, конкретно-державних (Китай, Велика Британія / США) та загальнокультурних цінностей, професійно-комунікативних й емпатично-толерантних умінь, необхідних для здійснення крос-культурної перекладацької діяльності-взаємодії з носіями різних культурних спадщин з усвідомленим переконанням у значущості розуміння етнокультурних розбіжностей комунікантів та адекватної професійної поведінки під час виконання професійних обов'язків. Ми впевнені, що саме полікультурний освітній простір у порівнянні з іншими освітніми сферами має потенціал для вирішення етнокультурних проблем.

Стратегічною метою професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців в аспекті багатокультурності є формування в них когнітивних переконань щодо значущості перекладацької діяльності в полікультурному просторі. У цьому зв'язку, констатуємо, що виявлена стратегія передбачає покрокове планування дій (включаючи мовленнєво-етикетні) і ресурсів та реалізується за допомогою відповідних тактик, а саме: формування в них ґрунтовного уявлення про різноманіття і полікультурний характер сучасного світу, країни / країн, мова якої / яких вивчається (Китаю, Великої Британії, США), українського суспільства; переконаності у цінності культурного розмаїття та багатогранності на паритетному порівнянні з українським культурним скарбом; гуманності, толерантності й здатності до міжетнокультурного діалогу і співпраці в межах України та інших країн світу; прагнення до полюбовного розв'язання конфліктів у разі їх виникнення в багатокультурному середовищі.

Саме полікультурна спрямованість професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців реалізує водночас два принципи національної ідентичності й полікультуралізму. У процесі перекладу відбувається його націоналізація. Суспільне значення перекладу актуалізується в коректному переданні фахівцем сутності найкращих культурних надбань етносів. Для фахівця-сходознавця важливим стає формування особистості дипломованого професіонала, етнокультурно збагаченої й освіченої людини, здатної до успішної самореалізації у високопродуктивній перекладацькій діяльності в умовах полікультурного суспільства.

Верифікація специфікованих педагогічних умов надає змогу констатувати, що вони створюють оптимальні можливості для успішної реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови та формування перекладацької компетентності.

Перспективними напрямками подальших педагогічних досліджень вважаємо вивчення взаємовпливу китайської педагогічної спадщини на українську та навпаки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Немов Р. С. Психологія: словарь-справочник: в 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
3. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

Попова Александра Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры перевода и теоретической и прикладной лингвистики,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА К УСЛОВИЯМ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуется проблема эффективных лингво-методических и психолого-педагогических условий реализации профессионально-речевой подготовки будущих переводчиков китайского языка в условиях университетского образования.

Теоретическому обоснованию обозначенной проблемы способствовало решение таких задач: 1) определить основные педагогические условия профессионально-речевой подготовки будущих переводчиков китайского языка в условиях университетского образования; 2) специфицировать педагогические условия, способствующие продуктивному осуществлению обозначенной подготовки.

В работе анализируется феномен «педагогические условия реализации профессионально-речевой подготовки будущих переводчиков китайского языка», под которым понимаем внешние факторы эффективной реализации педагогической цели (формирование переводческой компетентности), специально созданные преподавателем для положительного влияния на учебно-воспитательный процесс.

Среди педагогических условий профессионально-речевой подготовки будущих переводчиков китайского языка в условиях университетского образования выделены такие: • наличие позитивной мотивации студентов к переводческой деятельности в царстве китайского языка; • интеракция дисциплин гуманитарного, лингвистического циклов и специальных методик в процессе формирования переводческой компетентности у будущих переводчиков китайского языка; • погружение студентов в активную самостоятельную профессионально-переводческую деятельность с китайско-язычными текстами и иноязычными говорящими; • актуализация интерактивных форм организации учебно-познавательной переводческой деятельности студентов в условиях университетского образования; • осознание будущими переводчиками на уровне убеждений значения переводческой деятельности в поликультурном пространстве.

Верификация специфицированных педагогических условий дает возможность констатировать, что они создают оптимальные возможности для успешной реализации профессионально-речевой подготовки будущих переводчиков китайского языка и формирования их переводческой компетентности.

Перспективными направлениями последующих педагогических исследований считаем изучение взаимного влияния китайского педагогического наследия на украинское и наоборот.

Ключевые слова: профессионально-речевая подготовка, переводчики китайского языка, педагогические условия, университетское образование.

Oleksandra Volodymyrivna Popova,
PhD in Pedagogical Sciences (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor
Associate Professor at the Faculty of Translation, Theoretical and Applied Linguistics,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS ENABLING PROFESSIONAL AND SPEECH TRAINING INTENDED FOR THE FUTURE TRANSLATORS OF THE CHINESE LANGUAGE WITHIN UNIVERSITY EDUCATION

The article is devoted to the study of efficient linguo-methodical, psychological and pedagogical conditions enabling professional and speech training intended for the future translators of the Chinese language within university education.

The designated problem can be theoretically stipulated due to the solution of these tasks: 1) to determine and define the pedagogical conditions of the designated training; 2) to specify the essence of the pedagogical conditions enabling a resultative training targeted to the future translators of the Chinese language.

The phenomenon “pedagogical conditions facilitating professional and speech training targeted for the future translators-orientalists” is analyzed. The analysis of specialized literature enables us to state that there does not exist

any universal approach to the definition of the notion “pedagogical conditions”. The set of the most common components revealing the essence of the phenomenon includes these determinants: conditions, opportunities, factors of an educational process.

We interpret *pedagogical conditions* as a totality of interrelated factors enabling organization, monitoring, regulation and interaction of subjects and objects of some pedagogical process while realizing a particular aim. By *pedagogical conditions of professional and speech training targeted to the future translators of the Chinese language* we understand outer factors of effective realization of the pedagogical aim – to form translation competence, – which are purposefully created by a teacher to make a positive influence on the educational process.

There specified the main pedagogical conditions enabling a resultative training; they are: • students’ positive motivation to the translation activity within the domain of the Chinese language; • interaction of Humanitarian and Linguistic disciplines alongside with training methods within the process of translation competence formation of the future Chinese translators; • students’ immersion into active self-guided professionally oriented translation activity with the Chinese texts and native speakers; • actualization of interactive organizational forms of students’ educational translation activity under conditions of pedagogical education; • future translators’ awareness (at the level of beliefs) of the significance of the translation activity within a multicultural environment.

Verification of the stipulated pedagogical conditions gives an opportunity to assert that they create optimal opportunities for productive realization of the future translators-orientalists’ professional speech training as well as formation of their translation competence.

Perspectives of the research are seen in the further study of reciprocal influence of China’s pedagogical heritage on the Ukraine’s one and vice versa.

Key words: *professional speech training, translator / interpreter of Chinese, pedagogical conditions, university education.*

Подано до редакції: 02.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 14.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Бозуш

Світлана Александрівна Прокоф'єва-Акопова,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовано дослідження формування домінуючих професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів дитячих навчальних закладів, висвітлено структуру особистості і вольових якостей в аспекті професійної діяльності, психологічні особливості людини в аспекті профорієнтації, а також компетентність як необхідна умова професіоналізму; розглянуто вольову регуляцію та самооблізацію як складові професійних якостей особистості. На підставі діагностики домінуючих професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців розроблено програму удосконалення домінуючих професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів ДНЗ.

Ключові слова: домінуючі професійні та особистісні якості, майбутні фахівці, професійна діяльність, компетентність, вольова регуляція, самооблізація.

На вимогу сьогодення на тлі змін до вимог підготовки майбутніх фахівців необхідність професіоналізму й компетентності для будь-якого фахівця обґрунтовує актуальність зазначеної теми. Можна затверджувати, що на будь-якому рівні державної, муніципальної або державної сфер діяльності компетентний співробітник нині скоріше виключення, ніж правило (Айдінян Р., Вооглайд Ю., Лінчевський Є.Є., Нігісен К., Шипунова Т.).

Якщо визнати, що компетентність фахівця представляє сплав практичного досвіду з певними позитивними якостями особистості, то подолання некомпетентності ставиться до числа першочергових завдань.

Багато авторів професіоналізм і компетентність згадують у числі необхідних якостей керівника, що фігурують в одному ряді із кваліфікацією, рівнем професійної майстерності, її плутають із компетенцією (Агеєв В.С., Аунапу Ф.Ф., Базаров Т.Ю., Шпаков В.В.).

Психологічне вивчення трудової професійної діяльності дозволяє не тільки обґрунтувати шляхи, методи і способи удосконалювання діяльності, але також досліджувати фундаментальні явища психіки (формування суб'єкта праці, розвиток здібностей, становлення особистості професіонала, механізми регуляції функціональних станів, прояви особистісних особливостей у трудовій поведінці і т. д.), таким чином, актуальність даного питання не визиває сумніву.

В вітчизняній психології інтенсивно розроблялися прикладні аспекти психології трудової діяльності, а саме питання профорієнтації, профвідбору, профпідготовки, проектування діяльності й інші (Бодров В. О., Зінченко В. П., Завадова Н. Д., Зараківський Г. М., Крилов А. А., Конопкін С. А., Клімов Є. А., Ошанін Д. А., Суходольський Г. С., Шадріков В. Д. і ін.).

Реалізуючи свої матеріальні й духовні потреби, людина за допомогою спілкування вступає в різного роду відносини: виробничі, політичні, ідеологічні, моральні й т.д. Виробничі відносини є

структуруючим елементом всієї системи суспільних відносин. У процесі виробництва неминуче виникає потреба в різних видах діяльності, що пропонують планування, організацію, мотивацію й контроль, а також тісно пов'язані зі здійсненням цих функцій комунікації й прийняття рішень.

Слід зазначити також, що проблема професійної придатності та професійної діяльності по своїй сутності є проблемою взаємної адаптації людини до діяльності (її способів, змісту, умов, організації), тобто забезпечення придатності самої діяльності для людини («антропоцентричний» підхід), а також оцінки і формування придатності людини для конкретної діяльності чи групи діяльностей («професіоцентричний» підхід) [2].

Проблема волі, довільної й вольової регуляції поведінки й діяльності людини як складової професійної діяльності давно займає розуми вчених, викликаючи гострі суперечки й дискусії. Питання про сутність волі із самого початку його вивчення виявилось тісно пов'язаним із проблемою мотивації, з поясненням причин і механізмів активності людини. Вивчаючи волю, учені неминуче торкалися питань мотивації, а вивчаючи мотивацію - неминуче стосувалися й вольової регуляції. І це не випадково, тому що обидва ці напрямки в психології обговорюють ту саму проблему - механізми свідомої доцільної поведінки. Висловлюються різні точки зору щодо природи вольового зусилля, складу й сутності різних вольових якостей, способів їх розвитку. Значні труднощі є й при визначенні рівня розвитку цих якостей [3].

Дотепер погляди психологів різко розходяться навіть по самих вузлових питаннях, пов'язаних з даною темою. Проблемою вивчення волі займалися такі дослідники, як Ананьєв Б.Г., Гуревич К.М., Зімін П. П., Ільїн Є. П., Корнілов К. Н., Купцов І. І., Ляхова О. Н., Ланге М. М., Мясіщев В. М., Рубінштейн С. Л., Сеченов І. М., Сімонов П. В. та інші.

Психологічна характеристика професійної

придатності значною мірою визначає особливості її формування і прояву в майбутньому — у цьому плані психічний склад особистості, її здатності, спрямованість і інші риси виступають як передумови досягнення того чи іншого рівня професійної придатності, що виявляється в успішності навчання і реальної трудової діяльності, у задоволеності працею й у прагненні до професійного самовдосконалення [2, 3]. У цьому зв'язку особливо актуальним стає розвиток системи діагностики і прогнозування професійної придатності для рішення задач профорієнтації, добору, підбора, розподілу, атестації, експертизи фахівців, комплектування груп і т.д.

Метою дослідження було вивчення професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів дитячих навчальних закладів та засоби їх удосконалення.

Для практичного опрацювання обраної проблеми було сплановано і проведено психодіагностичне дослідження. В обстеженні брали участь студенти та магістранти ПНПУ ім. К.Д. Ушинського.

На першому етапі (діагностичному) за певними методиками було проведено дослідження вольових якостей, толерантності (терпимості), наполегливості та соціальної емпатії особистості [5]. Було виявлено, що по всіх показниках дослідження домінуючих

професійних та особистісних якостей у студентів визначено переважно середній та низький рівні. Тому нами було розроблено та впроваджено психокорекційну програму щодо удосконалення домінуючих професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів дитячих навчальних закладів.

Комплекс корекційних засобів включає до себе:

1. Оптимізація роботи персоналу за допомогою кадрового консалтингу [1].
2. Соціально-психологічний тренінг (СПТ) [1]. Базові методи СПТ складають групова дискусія і ігрові методи.
3. Індивідуальне психоконсультування [1].
4. Аутогенне тренування (АТ) [4].

Після проведення корекційних засобів ми зробили контрольне вимірювання домінуючих професійних та особистісних якостей за вищезначеними методиками.

Порівняльну характеристику вольових якостей особистості до та після корекції представлено на рис. 1

По результатам діагностики на рис. 1. ми бачимо, що переважним є середній рівень вольового потенціалу 50,9%, найменш вираженим є високий рівень вольового потенціалу 20%.

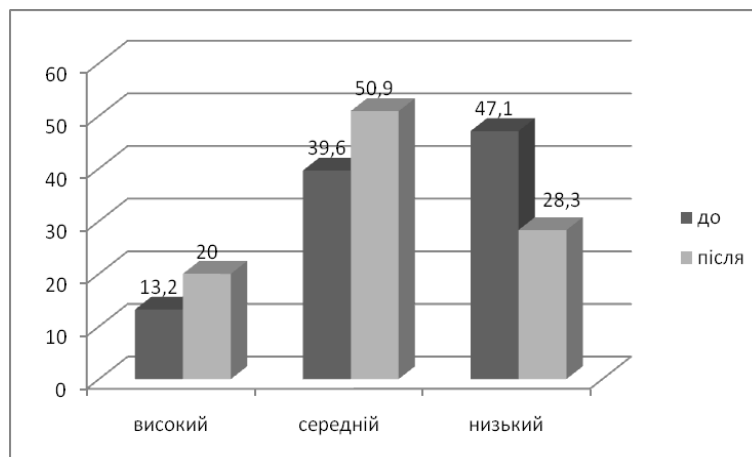


Рис. 1. Відсоткове співвідношення рівнів вольового потенціалу особистості до та після корекції

Порівняльну характеристику рівнів толерантності особистості до та після корекції представлено на рис. 2.

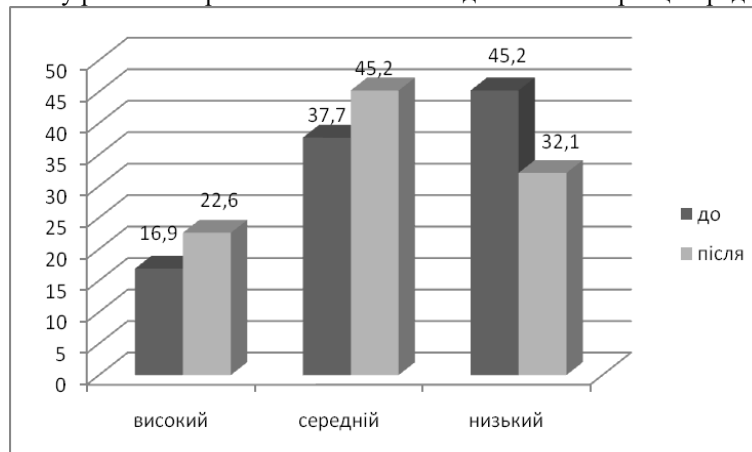


Рис. 2. Відсоткове співвідношення рівнів толерантності особистості до та після корекції

По результатам діагностики, які представлені на рис.2., ми бачимо, що переважним є середній рівень

терпимості 45,2%, найменш вираженим є високий рівень 22,6%.

Порівняльна характеристика рівнів наполегливості представлено на рисунку 3.

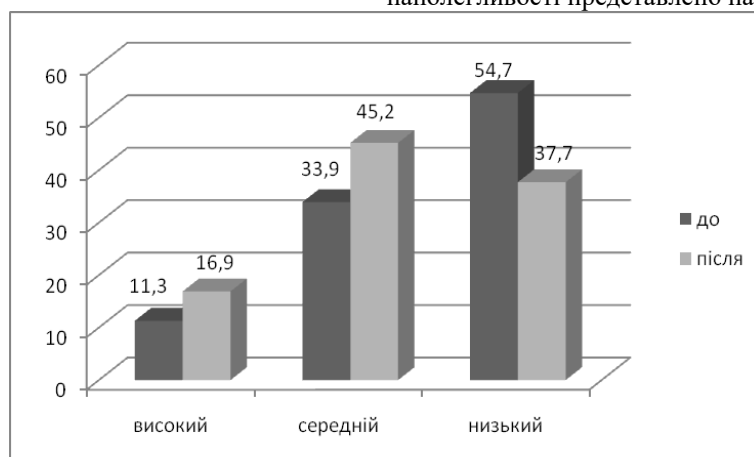


Рис. 3. Відсоткове співвідношення рівнів наполегливості особистості до та після корекції

По результатам діагностики, які представлені на рис. 3., ми бачимо, що переважним є середній рівень наполегливості 45,2%, найменш вираженим є високий рівень 16,9%.

Порівняльну характеристику рівнів соціальної емпатії до та після корекції представлено на рисунку 4.

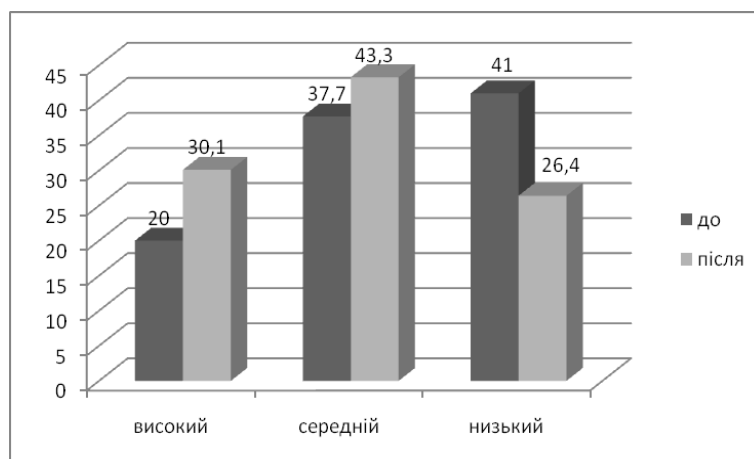


Рис. 4. Відсоткове співвідношення рівнів соціальної емпатії особистості до та після корекції

По результатам діагностики, які представлені на рис. 4., ми бачимо, що переважним є середній рівень соціальної емпатії 43,3%, найменш вираженим є низький рівень 26,4%.

Для перевірки ефективності впливу корекційних засобів нами було здійснено порівняння середніх

значень досліджуваних показників, отриманих до експерименту та після його завершення. Достовірність виявлених відмінностей перевірялася шляхом розрахунку t-критерію Ст'юдента. Результати цієї роботи наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Середні значення та значення t-критерію Ст'юдента, отримані під час експерименту за результатами попереднього та підсумкового тестування

Показники	Час тестування; x		t
	до експерименту	після експерименту	
Вольовий потенціал	26,1	34,5	2,21*
Рівні толерантності	1,5	2,4	2,01*
Рівні наполегливості	1,9	2,8	1,97
Рівні соціальної емпатії	2,4	2,9	1,83

Примітка. * - відмінності статистично достовірні на рівні $p < 0,05$.

Аналізуючи отримані результати, звернемо увагу на те, що за час, протягом якого тривала апробація запропонованої системи корекційних засобів, певні зміни відбулися майже за всіма діагностованими показниками. Так, виразність показника «вольовий

потенціал» у середньому зросла на – 8,4 бала, виразність показника «толрантності» у середньому зросла на – 0,9 бала, виразність показника «наполегливості» у середньому зросла на – 0,9 бала, виразність показника «соціальної емпатії» у

середньому зросло на – 0,5 бала.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що динаміка удосконалення домінуючих професійних та особистісних якостей спостерігається.

На підставі проведеного емпіричного дослідження зроблено наступні висновки:

1. Встановлено, що високий рівень вольового потенціалу до корекції складав 13,2%, а після корекції складає 20%, тобто збільшився на 6,8%,
 - середній рівень до корекції складав 39,6%, а після корекції складає 50,9%, тобто збільшився на 11,3%,
 - низький рівень до корекції складав 47,1%, а зараз складає 28,3%, тобто знизився на 18,8%. Переважний рівень до корекції був низький, а став середній.
2. Визначено, що високий рівень толерантності (терпимості) до корекції складав 16,9%, а після корекції складає 22,6%, тобто збільшився на 5,7%.
 - середній рівень толерантності до корекції складав 37,7%, а після корекції складає 45,2%, тобто збільшився на 7,5%.
 - низький рівень толерантності до корекції складав 45,2%, а після корекції складає 32,1%, тобто знизився на 13,2%. Переважний рівень до корекції був низький, а став середній.
3. Доведено, що високий рівень наполегливості до корекції складав 11,3%, а після корекції складає 16,9%, тобто збільшився на 5,6%.
 - середній рівень наполегливості до корекції складав 33,9%, а після корекції складає 45,2%, тобто збільшився на 11,6%.
 - низький рівень наполегливості до корекції складав 54,7%, а після корекції складає 37,7%, тобто знизився на 17%. Переважний рівень до корекції був низький, а став середній.
4. Встановлено, що високий рівень соціальної емпатії до корекції складав 20%, а після корекції складає 30,1%, тобто збільшився на 10,1%,
 - середній рівень соціальної емпатії до корекції складав 37,7%, а після корекції складає 43,3%, тобто збільшився на 5,6%,
 - низький рівень соціальної емпатії до корекції складав 41%, а після корекції складає 26,4%, тобто знизився на 14,6%. Переважний рівень до корекції був низький, а став середній.
5. Виявлено, що при порівнянні середніх значень досліджуваних показників за t-критерієм Ст'юдента певні зміни відбулися майже за всіма діагностованими показниками, тобто різниця статистично значуща.
6. Доведено, що застосування спеціальних корекційних засобів протягом 6 місяців сприяє суттєвому удосконаленню домінуючих професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів дитячих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авидон И. Тренинги взаимодействия в конфликте/ И. Авидон, О. Гончукова. – СПб. : Речь, 2008. – 190 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов /Вячеслав Алексеевич Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511с. – (Современное образование).
3. Ильин Е. П. Психология воли / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Прыгунов П. Я. Психологическое обеспечение специальных операций: Ролевое поведение. Учебное пособие / П. Я. Прыгунов. – Изд-во ЕУФИМБ, 2000. – 300 с.
5. Фетискин Н. П. Социально -психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

*Светлана Александровна Прокофьева-Акопова,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры семейной и специальной педагогики и психологии,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Психологическое изучение трудовой профессиональной деятельности позволяет не только обосновать пути, методы и способы совершенствования деятельности, но также исследовать фундаментальные явления психики (формирование субъекта труда, развитие способностей, становление личности профессионала, механизмы регуляции функциональных состояний, проявления личностных особенностей в трудовой деятельности т. д.).

В статье обосновано исследование формирования доминирующих профессиональных и личностных качеств будущих специалистов – воспитателей детских учебных учреждений, рассмотрены структура личности и волевые качества в аспекте профессиональной деятельности, психологические особенности человека в аспекте профориентации, а также компетентность как необходимое условие профессионализма; рассмотрены волевая регуляция и самомобилизация как составляющие профессиональных качеств личности.

Целью исследования было изучение профессиональных и личностных качеств будущих специалистов – воспитателей детских учебных заведений, и средства их усовершенствования.

В процессе исследования были выявлены уровни волевого потенциала, толерантности (терпимости), настойчивости и социальной эмпатии личности у студентов и магистрантов ЮНПУ имени К.Д. Ушинского

На основании психодиагностического исследования было определено, что по всем показателям доминирующих профессиональных и личностных качеств у студентов преимущественно средний и низкий уровни. Поэтому была разработана и внедрена психокоррекционная программа для усовершенствования доминирующих профессиональных и личностных качеств будущих специалистов – воспитателей детских учебных учреждений.

Комплекс коррекционных мероприятий включал:

- оптимизацию работы персонала с помощью кадрового консалтинга,
- социально-психологический тренинг (СПТ),
- индивидуальное психоконсультирование,
- аутогенную тренировку (АТ).

Проведение психокоррекционных мероприятий позволило предположить, что уровни доминирующих профессиональных и личностных качеств у студентов в процессе формирования профессиональных качеств повысятся, что и было доказано последующей контрольной диагностикой.

Достоверность выявленных отличий определялись путем расчета t-критерия Стьюдента.

Анализируя полученные результаты, стоит обратить внимание на то, что за время, на протяжении которого длилась апробация предложенной системы коррекционных мероприятий, определенные изменения произошли практически по всем диагностируемым показателям. Так, выразительность показателя «волевой потенциал» в среднем выросла на 8,4 балла, выразительность показателя «толерантность» в среднем выросла на 0,9 балла, выросла показателя «настойчивость» в среднем выросла на 0,9 балла, выросла показателя «социальная эмпатия» в среднем выросла на 0,5 балла.

Таким образом, можно сделать вывод, что динамика усовершенствования доминирующих профессиональных и личностных качеств будущих специалистов – воспитателей детских учебных учреждений наблюдается.

Ключевые слова: доминирующие профессиональные и личностные качества, будущие специалисты, профессиональная деятельность, компетентность, волевая регуляция, самомотивация.

Svetlana Prokofieva-Akopova

Ph.D., Assistant Professor,

*Assistant Professor at the Faculty of Family and Special Pedagogy and Psychology,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankivska Street, Odessa, Ukraine*

PROFESSIONAL QUALITIES FORMATION OF THE FUTURE EDUCATORS OF CHILDREN'S EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Psychological studies of the professional activity allows us not only to substantiate the ways, methods and means of improving activities, but also to investigate fundamental phenomena of the psyche (the formation of the subject of labour, the development of abilities, the formation of professional personality, the mechanisms of regulation of functional states, manifestations of personal characteristics in working activities, etc.).

The research of the formation of the dominant professional and personal qualities of future specialists-educators of children's educational institutions has been substantiated in the article; the person's structure and volitional qualities in the aspect of professional activity, person's psychological features in the aspect of professional orientation as well as competence as a necessary condition for professionalism have been considered. We have also considered strong-willed regulation and self-mobilization as components of person's professional qualities.

The aim of the study was to examine the professional and personal qualities of future specialists – teachers of children's educational establishments alongside with the means of their improvement.

The levels of the SUNPU's (South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky) students' volitional capacities, tolerance, persistence, empathy and social identity have been identified.

On the basis of psycho-diagnostic study, it was determined that all indicators of the dominant professional and personal qualities of the majority of students demonstrated a middium and low levels. Therefore, there was elaborated and implemented a psychocorrectional program aimed at the improvement of the dominant professional and personal qualities of future specialists - educators of children's educational institutions.

The complex of corrective actions included:

- optimization of the staff work through HR consulting,
- socio-psychological training (SPT),
- individual psychological consulting,
- autogenic training (AT).

The implementation of the psycho-corrective measures allowed us to assume that the levels of the students' prevailing professional and personal qualities would rise in the process of formation of professional qualities, which

was proved by means of the further controlling diagnosis.

The reliability of the designated differences were determined by calculating Student's t-test.

Analyzing the obtained results, it is worth paying attention to the fact that during the approbation time of the proposed system aimed at conducting corrective events certain changes had occurred within nearly all the diagnosed indicators. Thus, the expression index of the indicator «volitional capacity» on average has increased by 8.4 points, the indicator expression of "tolerance" on average has increased by 0.9 points, the indicator of «insistence» on average has increased by 0.9 points, the indicator «social empathy» has increased on average by 0.5 points.

Thus, we can conclude that the dynamics of the improvement of the specialists' (that one of the future educators' of children's educational institutions) prevailing professional and personal qualities has been observed.

Keywords: dominant professional and personal qualities, future specialists, professional activity, competence, volition regulation, self-mobilization.

Подано до редакції: 30.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 14.10.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор А. Ф. Ліненко

УДК: 371.15.37.091.12:159 – 051.009.12

Наталія Миколаївна Сердюк,
 викладач кафедри психіатрії, наркології, психології та соціальної допомоги
 Одеського національного медичного університету, аспірант,
 Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
 імені К. Д. Ушинського»,
 вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ЕМПАТІЯ ЯК КОМПОНЕНТ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розкрито сутність та структуру поняття «емпатія», коротко подано історію вивчення проблеми формування та розвитку емпатії. Проаналізовано позицію різних авторів стосовно емпатії як професійно-важливої якості майбутніх психологів. Обґрунтовано необхідність формувати здатність до емпатії як особистісної властивості майбутніх психологів та компоненту конкурентоздатності майбутніх психологів. Намічено перспективи та напрямки роботи по формуванню емпатії в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: емпатія, симпатія, емпатійні здібності, майбутній психолог, фахова підготовка.

Сучасне суспільство вимагає від системи вищої освіти підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних в майбутньому ефективно виконувати професійні обов'язки, знайти своє місце на ринку праці, тобто, бути конкурентоздатними.

Конкурентоздатність, на думку С. Хазова, – це якість особистості, яка забезпечує спеціалісту вищий рейтинг на відповідному ринку праці та високий попит на його послуги [7].

Особливості формування конкурентоздатної особистості є досить актуальним питанням, якому вчені-дослідники приділяють велику увагу. Конкурентоздатна особистість – це основа для формування конкурентоздатного спеціаліста будь-якої галузі. В цьому напрямку ведуться наукові пошуки, які засвідчують, що питання формування конкурентоздатності спеціалістів є дійсно актуальним та затребуваним. Проте, аналізуючи науково-методичну літературу, присвячену формуванню конкурентоздатного спеціаліста, приходимо до висновку, що вивчення проблеми формування саме конкурентоздатного психолога в процесі фахової підготовки потребує подальшого дослідження та вивчення. Насамперед, на нашу думку, необхідно у змісті феномену «формування конкурентоздатності психолога» виокремити основні компоненти, які б в повній мірі розкрили його сутність.

До діяльності психолога висувається ряд дуже серйозних вимог, адже від нього залежить здатність вибудовувати професійні стосунки на гуманістичній основі, враховуючи індивідуальні особливості кожної людини, розуміючи її неповторність та унікальність. Однією з якостей, яка, на нашу думку, є необхідною для успішного здійснення діяльності психолога і дозволяє йому бути конкурентоздатним спеціалістом, є емпатія і ми погоджуємось з позицією Б. Шапіро, який вважає, що ефективність роботи психолога залежить від здатності до емоційного проникнення у світ іншого, до емпатії, до надання емоційної допомоги [8].

Структуру емпатії, її види, місце в системі особистісних цінностей здавна вивчали в зарубіжній та вітчизняній психології та педагогіці (В. Бойко, С. Ільїн, Л. Козяревич, М. Анімов, В. Столін,

С. Максименко, В. Лабунська, В. Варганян, П. Горностаї, Т. Данилова, О. Саннікова, К. Юнг, К. Роджерс, Х. Когут, Н. Мак – Вільямс та інші).

На наш погляд, усвідомлюючи важливість емпатії для професійного становлення майбутніх психологів, а відтак і формування їх конкурентоздатності в процесі фахової підготовки, необхідно дослідити та проаналізувати різні погляди науковців на поняття «емпатія», а також визначити напрямки подальшого дослідження шляхів її формування.

Проблема емпатії одна із самих важливих в психологічній, педагогічній та інших науках, які вивчають взаємодію в системі «людина – людина».

Серйозні дослідження емпатії почалися в 19 ст. в Європі. Поняття «емпатія» ввів у психологію Е. Тітченер у 1909 році. Цей термін означав розгляд ситуації з точки зору співрозмовника, емоційне вчуття, розуміння, сприйняття його актуального емоційного стану. Протягом довгого часу поняття «емпатія» та «симпатія» вживалися як синоніми.

Різні вчені вкладали в це поняття своє бачення та розуміння. Одні називали це поняття симпатією (А. Сміт, Т. Спенсер, М. Шелер), співчуттям (А. Шопенгауер), співпереживанням, співвідчуттям (В. Дільтей, Т. Ліппс, В. Воррінгер).

У А. Шопенгауера співчуття людей один до одного базувалося на їх відчутті спільності своєї природи та походження. Ідентифікацію він вважав механізмом емпатії: в процесі співчуття людина, переборюючи свій егоїзм, ототожнює себе з іншими, робить їх хвилювання своїми, намагається зупинити їх страждання, що приносить їй задоволення та щастя.

Т. Спенсер намагався розглядати розвиток симпатії з еволюційної та культурно-історичних точок зору: аналізував роль симпатії у боротьбі за існування у природі та суспільстві та довів, що під час ускладнення суспільних форм ускладнюється і зміст симпатії. Він виділив інстинктивну (емоційне зараження) та інтелектуальну (співчуття) симпатію [4].

М. Шелер поглибив та розширив диференціацію симпатії, яку він розглядав як специфічну емоційну форму пізнання людьми один одного. Учений

розробив класифікацію форм симпатії від нижчих (наслідування, співвідчуття) до вищих (співпереживання, співчуття). Здатність співпереживати, співчувати має велике значення для духовного розвитку особистості, оскільки в акті симпатії реалізуються потенційні можливості людини від нижчого (вегетативного) рівня до вищого (духовного).

Проблеми, пов'язані з тлумаченням терміну «емпатія», розглядаються в педагогічному аспекті, як найважливіші задачі етичного виховання. Так, Я. Коменський у своїй праці «Велика дидактика» визначає шістнадцять правил «мистецтва розвивати етичність», найважливішим з яких він вважав необхідність навівати дітям родинну справедливість, добродійність – готовність служити іншим людям. Для цього необхідно прищеплювати юнацтву розуміння того, що головне призначення життя – це життя для Бога і для близьких, для цього слід намагатися робити користь своїми вчинками якомога більшій кількості людей [3].

Ж.-Ж. Руссо вважав, що в основі прихильності до ближнього лежить здатність відчувати його страждання. Щоб підтримувати цю чутливість у молоді, відмічає автор, потрібно вчити наступному: людині властиво ставити себе на місце не тих людей, які більш щасливі, а тих які в більшій мірі ніж вона сама заслуговує жалю; жалість збуджує у людини тільки ті чужі біди, від яких вона не вважає позбавленою себе; жалість, яку навіює людині горе інших, вимірюється ними не кількістю цього горя, а тим почуттям, яке вона припускає у людях, які страждають [3].

Існує багато визначень поняття «емпатія». Так український педагогічний словник під редакцією С. Гончаренко дає таке визначення: емпатія «(від грецького *empathia* – у присутності, під час і почуття, пристрасть) – пасивно-споглядалне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання, з метою надати дійову допомогу на відміну від симпатії, для якої характерне почуття приязні, прихильності, доброзичливості до когось. Процес емпатії є в основному інтелектуальним за своїм змістом» [6, с.140].

Емпатія – якість особистості, її здатність проникати за допомогою почуттів у внутрішній світ інших людей, співчувати їм, поділяти їх переживання, здатність бачити себе на місці інших людей, готовність надати їм посильну допомогу.

В свою чергу Є. Ільїн стверджує, що емпатія – це емоційна особливість людини, яка відіграє велику роль у спілкуванні між людьми, в сприйнятті ними один одного, у встановленні взаєморозуміння, таким чином, об'єктом емоційного сприйняття індивіда стають переживання інших людей.

Дослідниця Т. Гаврилова доводить, що особи з високим рівнем емпатії виявляють зацікавленість до інших людей, пластичні, емоційні та оптимістичні, а для людей з низьким рівнем емпатійності можуть бути характерні певні труднощі у встановленні контактів, ригідність та егоцентричність. Дуже цікавою з точки зору професійної діяльності

психолога, на наш погляд, є думка, що емпатія допомагає розвивати та стабілізувати міжособистісні стосунки, дозволяючи надавати підтримку не лише у звичайних, але й у важких, екстремальних умовах, коли вона особливо потрібна. В концепції Т. Гаврилової емпатія як співчуття актуалізує стосунки довіри, турботи, теплоти, підтримки.

А. Меграбян дає таке визначення поняття емпатії: «Емпатія – це емоційний відгук людини на хвилювання інших людей, що виявляється в співчутті та в співпереживанні» [5, с.56]. У його дослідженнях феномен емпатії включав у себе три компоненти: емпатійна тенденція – здатність до співпереживання та вразливості; тенденція до приєднання – здатність проявляти тепло, дружелюбність та підтримку; сензитивність до відторгнення – здатність до виникнення адекватного почуття провини, сприйнятливості до критики на свою адресу.

Б. Додонов створив класифікацію «цінних емоцій», в якій хвилювання, які виникають під час потреби у підтримці, сприянні, допомозі та заступництві, а також емпатію називає альтруїстичними емоціями. При цьому він виділяє: бажання допомагати іншим; почуття хвилювання за долю інших, турбота; співпереживання радості та невдач іншої людини; почуття співчуття та жалю [5].

Емпатія, за С. Максименком, характеризує здатність людини до співпереживання (переживання суб'єктом тих же почуттів, що переживає інший, через ототожнення з ним) та співчуття (переживання суб'єктом, з приводу почуттів іншого, інших відмінних почуттів) та забезпечує соціальну обумовленість поведінки.

На думку В. Лабунської, як соціально-психологічна властивість особистості емпатія включає ряд здатностей: здатність емоційно реагувати і відкликатися на переживання іншого, здатність розпізнавати емоційний стан іншого і ніби переносити себе в його думки, почуття і дії; здатність давати адекватну відповідь як вербального, так і невербального типу на переживання іншого.

Є. Ільїн підкреслює роль емпатії в людських стосунках, у процесах соціальної перцепції, у встановленні взаєморозуміння між людьми [9].

Дослідниця Н. Мак-Вільямс вважає, що термін «емпатія» останнім часом практично втратив свій зміст. І все ж, на думку вченої, не існує іншого слова, яке б означало «відчувати разом...», а не «відчувати замість...», що і відображає внутрішню відмінність між емпатією та симпатією (або співчуттям, жалістю, зацікавленістю та подібним поняттям, які передбачають певний ступінь захисного дистанціювання від людини, яка страждає). Під емпатією, наголошує Н. Мак-Вільямс, ми не вбачаємо тепле, підбадьорливе ставлення до іншої людини. Емпатія – це здатність емоційно сприймати душевний стан іншого [2, с.28].

На нашу думку, для розуміння феномену «емпатія» саме як професійної якості психолога це

дуже важлива позиція. Здатність відчувати та розуміти емоційний стан людини, навіть не завжди розділяючи його, допомагає психологу диференціювати свої переживання від переживань іншої людини. Не завжди психолог розділяє переконання клієнта, не завжди на «внутрішньому плані» погоджується з ним, маючи власні переконання. З цієї точки зору, важливо, щоб психолог розумів емоційний стан клієнта, не оцінюючи його та не нав'язуючи йому своє емоційне переживання.

Для забезпечення такого ставлення, власне, і є більше необхідною емпатія ніж симпатія.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що емпатія – складне багатоконпонентне утворення, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових умінь, навичок та здібностей людини.

Так, з точки зору нашого дослідження, цікавою є позиція В. Бойко, який виділяє такі види емпатії: раціональна емпатія (здійснюється шляхом інтенсивної аналітичної переробки інформації про іншу людину); емоційна емпатія (реалізується через емоційний досвід переживань і почуттів); інтуїтивна емпатія (переробка інформації про іншого здійснюється на інтуїтивному рівні) [1].

Як бачимо, емпатія, емпатійне переживання, досліджується різними науковими школами, течіями, які пов'язані з проблемами вивчення суспільства, розвитку особистості, її взаємодії в різних видах діяльності, проте спільної чіткої позиції щодо визначення цього поняття не існує.

Узагальнюючи існуючі визначення поняття «емпатія», вважаємо доцільним розглядати цей феномен як соціальну психологічну властивість особистості, наділену певними здатностями, такими як-от: здатність емоційно реагувати на переживання іншої людини, здатність розпізнавати її емоційний стан та здатність подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншої особистості, здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують переживання, страждання людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
2. Мак - Вильямс Нэнси Психоаналитическая диагностика / Нэнси Мак – Вильямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2004. – 473 с.
3. Орищенко О. А. Дифференциально-психологический анализ эмпатии. дис. ... кан. псих. наук : 19.00.01 / Орищенко Оксана Анатолієвна. – Од., 2004. – 223 с.
4. Социально-психологическая природа эмпатии : проблемы и перспективы исследования (тематический сборник статей по материалам международного симпозиума) / под общ. ред. Л. П. Выговской, А. Я. Чебыкина. – Одесса, 1996. – 191 с.
5. Удовенко М. В. Методи діагностики емпатії / М.В. Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7(44). – С. 55 –58.
6. Український педагогічний словник [С. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
7. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: Монография / С. А. Хазова. – Майкоп, 2011. – 371 с.
8. Шапиро Б. Ю. Педагог как консультант: социально-психологическая помощь подросткам, попавшим в трудную жизненную ситуацию / Б. Ю. Шапиро // Мир психологии. – 2001. – №2(26) – С.233 -243.

З цієї позиції, не викликає сумнівів твердження, що емпатія – важлива складова професійних здібностей, а розвиток емпатії є незамінним компонентом підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності.

Таким чином, вважаємо, що необхідно забезпечити розвиток професійної емпатії майбутніх психологів в процесі фахової підготовки.

Вище вже було зазначено, що емпатія має складну розгалужену структуру, тому важливо розробляти програми розвитку, які б спрямовувались на кожен компонент, тобто це має бути взаємопов'язана система різноманітних вправ, ділових ігор, завдань, практикумів з різних видів психокорекції, низка соціально-психологічних тренінгів, майстер-класів, різноманітні сучасні інтерактивні технології навчання та інші засоби розвитку професійної емпатії.

Розвиток професійної емпатії майбутніх психологів необхідно здійснювати і в умовах вивчення фахових дисциплін, особливо прикладного спрямування, як-от: теорія і практика психологічного консультування, основи психотерапії та психокорекції, психодіагностика, конфліктологія, психологічна служба в системі освіти, основи реабілітології та соціально-психологічний супровід, психологія спілкування та інші.

Розвиток професійної емпатії на особистісному рівні передбачає елементи самовдосконалення, теоретичне самонавчання і рефлексія особистого досвіду, аналіз протоколів консультативних зустрічей тощо, тобто самостійну роботу, спрямовану на самого себе. Навчання у вищому навчальному закладі має сприяти особистісному зростанню.

Саме в розробці програм розвитку професійної емпатії як складової конкурентоздатності майбутніх психологів в процесі фахової підготовки ми вбачаємо наші подальші перспективи та завдання наукових пошуків.

Наталія Николаевна Сердюк,
 преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психологии и социальной помощи
 Одесского национального медицинского университета, аспирант,
 Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
 педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
 ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ЭМПАТИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В обществе происходят изменения, которые требуют нового типа отношений между людьми, основанных на идеях гуманизма, где к каждому человеку необходимо подходить с учетом его уникальности, неповторимости. Психолог – очень ответственная профессия, она предполагает определенное влияние на жизнь другого человека. В своей деятельности психологи исследуют физические, эмоциональные, социальные особенности поведения человека, используя при этом научные принципы и теории, психологические методы и приемы. Но, несмотря на огромный профессиональный инструментарий, который доступен современному психологу, главным, на наш взгляд, и решающим в практической деятельности является непосредственное взаимодействие между людьми (психолог – клиент). И именно такой тесный контактный контакт требует от психолога целого ряда личностных качеств, которые, наряду с другими компонентами, помогли бы стать конкурентоспособным специалистом.

Одним из таких качеств, которое мы должны формировать в процессе профессиональной подготовки будущих психологов является способность к эмпатии. Роль эмпатии в личностном развитии стала предметом научного изучения в психологии, педагогике и других науках, которые изучают взаимодействие «человек – человек». Это связано с тем, что эмпатия существенно влияет на всю личность в целом, повышает ее мотивацию, продуктивность и эффективность деятельности, помогает ориентироваться в социальных отношениях и выстраивать личностные.

В работе проанализирована сущность понятия «эмпатия», ее структура и виды. Особое внимание уделено объяснению не тождественности понятий «эмпатия» и «симпатия». Ведь в работе с клиентом психолог должен четко дифференцировать свои чувства и эмоции от чувств и эмоций другого человека. А также, необходимо помнить, что «на внутреннем плане» психолог не всегда разделяет позицию клиента, его морально – этические взгляды, но при этом эмпатичное отношение позволяет проникать в эмоциональный мир другого человека и профессионально выстраивать взаимодействие, нацеленное на помощь в решении запроса клиента.

Изучив и проанализировав научно–методическую литературу, мы пришли к выводу, профессиональная эмпатия – сложное, многоструктурное образование, поэтому необходимо разработать комплексную программу, учитывая все компоненты структуры, для формирования у будущих психологов способности к эмпатии. Именно в этом направлении мы видим перспективы нашего дальнейшего исследования.

Ключевые слова: эмпатия, симпатия, эмпатийные способности, будущий психолог, профессиональная подготовка.

Natalia Mykolaivna Serdiuk,
 Teacher, Department of Psychiatry, Narcology, Psychology and Social Assistance,
 Odessa National Medical University,
 2, Valihovsky Bystreet, Odessa, Ukraine;
 Postgraduate student, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical
 University named after K. D. Ushynsky»,
 26, Staroportofrankovskaia Street, Odessa, Ukraine

EMPATHY AS A COMPONENT OF COMPETITIVENESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Changes in the society require a new type of relationship between people, which is based on the ideas of humanism, and it's necessary to treat every person taking into account his / her uniqueness and originality.

Psychologist is a very responsible profession as it has a certain influence on the life of other people. In their work, psychologists investigate physical, emotional, social aspects of human behaviour, using scientific principles and theories, psychological methods and techniques.

Though, in spite of numerous professional tools, which are available for a present-day psychologist, in our opinion, direct interaction between people (psychologist - client) seem to be essential and determinative in practical work. This is the close mutual contact that requires from the psychologist a number of personal qualities, alongside with some other components, which might enable him / her to become a competitive specialist.

One of such qualities which we should form in the process of future psychologists' professional training is the capacity for empathy. The role of empathy in personal development has been the subject of scientific investigations in psychology, pedagogy and other sciences which study the interaction "person -person". It is connected with the fact that empathy produces a significant effect on a person in the whole, improves his / her motivation, productivity and working efficiency, helps to orient in social relationships and build personal ones.

The essence of the concept «empathy», its structure and types have been analyzed in the work. In our opinion, a special attention is paid to an important moment which explains why the concept of «empathy» is not equal to the concept of “sympathy”. After all, while working with a client, a psychologist must clearly differentiate their own feelings and emotions from the feelings and emotions of some other person. It is also necessary to remember that somewhere inside a psychologist does not always share a client’s position, his / her moral or ethical views, herewith empathic attitude allows him / her to get into the emotional world of some other person and build professional interaction aimed at helping a client's request to be solved.

Having studied and analyzed scientific, methodical literature, we came to the conclusion that professional empathy is a complex and multistructural formation. That is why it is necessary to develop a complex programme, taking into account all the components of the structure, for the formation of the future psychologists’ empathic capabilities.

This is the very perspective of our further research.

Key words: empathy, sympathy, empathic capabilities, future psychologist, professional training.

Подано до редакції: 10.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 24.09.2016 р.

*Рецензенти: д.пед.н., професор Т. Ю. Осипова
д.пед.н., професор В. В. Нестеренко*

Світлана Іванівна Стрілець,
 доктор педагогічних наук, професор,
 професор кафедри дошкільної та початкової освіти,
 Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка,
 вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, Україна
Юлія Миколаївна Смоляно,
 аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти,
 Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка,
 вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВ'ЯЗКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

У статті розкрито сутність понять «педагогічна дія», «педагогічна ситуація», «виховна ситуація», «педагогічна задача» та «процес розв'язування педагогічних задач». Подано схему аналізу етапів розв'язування педагогічних задач на прикладі педагогічної ситуації. Вважаємо, що запропонована схема стане у нагоді майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для швидкого вирішення неочікуваних педагогічних ситуацій та успішного розв'язання педагогічних задач.

Обґрунтовано доцільність включення розділу «Аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач» до експериментального спецкурсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя ДНЗ».

Ключові слова: педагогічна дія, педагогічна ситуація, педагогічна задача, процес розв'язання педагогічних задач, майбутній вихователю дошкільного навчального закладу.

У навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу перед вихователем майже щодня постають професійно-життєві проблеми та виникають складні педагогічні ситуації, що повинні бути обов'язково передбачені педагогом та не мати гостроконфліктної фази. Тому його професійну діяльність можна розглядати як мистецтво розв'язувати педагогічні задачі.

Якщо педагог виявить вміння передбачити ситуацію, миттєво й правильно відреагувати на неї, проявить готовність впливати на її розв'язок і завершення в доцільному напрямку – все це зміцнить його авторитет як фахівця, стимулює його творчу активність та підвищить педагогічну майстерність.

Аналіз наукових праць, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, показав, що теоретичним основам підготовки майбутніх вчителів до розв'язування педагогічних задач присвячені праці Н. Бордовської, Г. Балла, С. Гончаренка, М. Фрідмана та ін.; формування творчого мислення у процесі вирішення розумових задач – О. Акімова; психологічні особливості мисленнєвої діяльності – Ю. Кулюткіна; методиці розв'язування педагогічних задач – І. Мельникова, Ю. Кравченко; технології розв'язування педагогічних задач – М. Кузьміна, Л. Мільто, Л. Спіріна та ін.

Різні аспекти педагогічної майстерності та теорії і технології педагогічної комунікації як вчителя, так і вихователя знайшли відображення у працях Н. Гавриш, О. Дубасенюк, Л. Загородньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, О. Леонтєва, Г. Сухобської та ін. Загальні основи розвитку професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу розглядали Л. Артемова, А. Богуш, О. Богінч, І. Дичківська, О. Кононко, Т. Танько та ін.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що серед наукових критичних робіт з цієї проблеми на сьогодні недостатньо розроблені такі, що

стосуються процесу розв'язування педагогічних задач саме у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Тобто фактичний стан браку теоретичних узагальнювальних праць спонукає до нагального опрацювання означеної теми.

У зв'язку з вищевикладеними аргументами вважаємо за доцільне в освітньому процесі вищого навчального закладу для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» значну увагу зосередити саме на вивченні аналізу складних педагогічних ситуацій, на вмінні студентів виокремлювати проблеми, що містяться в них, визначати фактори, від яких залежить виникнення проблеми, виділяти педагогічні задачі та ефективно й успішно розв'язувати їх.

Для вирішення зазначеної проблеми на факультеті початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка запроваджений експериментальний спецкурс «Формування професійної культури майбутнього вихователя ДНЗ». З'ясовано, що у студентів виникають труднощі щодо розв'язування педагогічних задач. Тому нами введено до цього курсу окремий розділ «Аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач».

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до успішного розв'язування педагогічних задач.

У сучасних умовах специфіка професійної діяльності вимагає від вихователя компетентного мислення, спостережливості, вміння планувати, здійснювати та аналізувати педагогічний процес та свою педагогічну діяльність. Адже компетентно мислити й діяти – насамперед означає вміння бачити і знаходити в навчанні та вихованні нестандартні ідеї, способи, засоби, прийоми й форми організації вихованців, які відповідають логіці ефективного розв'язання поставлених завдань.

Свідченням високого рівня професійної готовності вихователя дошкільного навчального закладу вважається, наскільки компетентно, швидко й ефективно може педагог розв'язувати педагогічні ситуації. Тому майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів під час навчання у вищих навчальних педагогічних закладах потрібно наблизити до його практичної діяльності.

Насамперед розкриємо сутність таких понять, як «педагогічна дія», «педагогічна ситуація», «виховна ситуація», «педагогічна задача», які неоднозначно трактуються різними науковцями, та на цей момент немає єдиного погляду щодо названих понять.

Варто погодитися із твердженням вченої Л. Мільто, яка у навчальному посібнику «Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач» зазначає, що будь-яка практична діяльність може реалізуватися лише через конкретні дії людини, яку можна охарактеризувати як процес досягнення конкретного результату. Тобто педагогічна дія є елементом педагогічної діяльності та її структурною одиницею, де в процесі реалізації дія перетворюється в операцію і розглядається як заздалегідь спланований (імпровізований) вчинок педагога у процесі розв'язання педагогічної задачі [5].

Характер педагогічних дій визначається стратегією, що характеризується як загальна система дій, загальний план досягнення у професійній діяльності педагогом педагогічної мети. Тобто педагогічна стратегія буде визначати характер педагогічних дій, яку реалізовує вихователь, впливаючи на своїх вихованців [5].

У процесі професійної діяльності педагогічні дії здійснюються за допомогою власного психофізичного апарату педагога-вихователя, а саме: голосом, жестами, пластикою, мімікою. Вони безпосередньо відбуваються у його мові, судженнях, тобто різними способами. Спостерігаючи за діями вихователя у дошкільному навчальному закладі, дошкільники часто навчаються на них та починають наслідувати свого наставника.

Саме педагогічна дія, справедливо переконують науковці [5], вимагає від фахівця оперування професійними знаннями, на основі яких він здійснюватиме власні практичні рішення, реалізуючи поставлену мету (загальна та індивідуальна) і задачу, як мету у певних умовах. Отже, можна стверджувати, що педагогічна дія є головним засобом розв'язання педагогічних задач.

Пояснюючи зв'язок між педагогічною дією та ситуацією, як зазначає у своїх дослідженнях Н. Гузій, «кожна педагогічна дія завжди виникає та здійснюється в конкретних умовах, сукупність яких визначає особливості взаємодії вчителя і учнів і створює педагогічні ситуації. Педагогічна ситуація – це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями освіченості й вихованості учнів і дитячого колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості» [8, с. 61].

Щоб розв'язати педагогічну ситуацію, потрібно дати оцінку певному факту, що виник, розкрити мотиви поведінки учасників ситуації, знайти ефективний і успішний із неї вихід та відшукати оптимальний підхід до розв'язання педагогічної проблеми.

Педагогіки виділяють в основному такі види педагогічних ситуацій, із чим доцільно погодитися:

- спонтанні, несподівані (неочікувані та незалежні від педагога);
- заплановані (спеціально змодельовані і організовані педагогом);
- за часом (довготривалі та епізодичні);
- за характером взаємодії (конфліктні, узгоджені, спокійні);
- за типом (оригінальні та стандартні) [5].

У науковій літературі, окрім педагогічної ситуації, зустрічається таке поняття, як «виховна ситуація», що є найбільш поширеною у дошкільних навчальних закладах. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність одностайного визначення підходів щодо класифікації виховних ситуацій.

Дослідники О. Дубасенюк і О. Вознюк вважають, що педагогічна ситуація може перетворюватися у виховну, якщо педагог зумів об'єктивно осмислити сукупність динамічних умов у колективі дітей, знайшов способи, що стабілізують середовище у групі та сприяють формуванню особистості дитини [3]. Педагогічна ситуація, як зазначає Л. Мільто, може перетворитися на проблему або задачу, де центральним елементом ситуації є суб'єкт, у задачі – знакова модель, а у проблемі – суперечності [5]. Тобто у педагогічній ситуації може виникнути педагогічна задача, що є її основною складовою.

Щоб розв'язати педагогічну задачу, аналізуючи наявну педагогічну ситуацію, зауважують фахівці, вихователю потрібно свідомо опиратися на певну сукупність умов, цілеспрямовано добираючи з педагогічної науки і практики ефективні засоби для її розв'язання, безпосередньо плануючи порядок своїх дій та вчинків [4].

За твердженням С. Гончаренка, «задача – (дана в певних умовах) це мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. Вона включає в себе вимогу (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме), яке формується в запитаннях. Між цими елементами існують певні зв'язки й залежності, за рахунок яких здійснюються пошук і визначення невідомих елементів через відомі» [2, с. 173].

На думку В. Сластьоніна й О. Міщенко, головне, що відрізняє педагогічну задачу від усіх інших, – це те, що успішність її розв'язання залежить від продуктивної діяльності самого вихованця [9].

Майстерність вихователя проявляється в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, у процесі якої відбувається усвідомлення педагогом педагогічної ситуації, де він ставить перед собою мету та формулює педагогічну задачу. Тож педагогічна ситуація може не стати педагогічною задачею лише в тому випадку, коли вихователь її ігнорує або не помічає. Тобто педагогічна проблема

виникає з педагогічної ситуації і для того, щоб вирішити проблему, вихователю обов'язково потрібно ставити перед собою задачу.

Таким чином, педагогічна ситуація перетворюється на задачу за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності: «педагогічна ситуація + мета = педагогічна задача» [10].

Щоб ефективно й успішно розв'язувати педагогічні задачі, майбутній вихователь повинен бути професійно компетентним. Як показує педагогічна практика, не лише у молодих вихователів, але й у більш досвідчених педагогів трапляються професійні труднощі у процесі розв'язання педагогічних задач. Саме тому в процесі професійної підготовки студентам потрібно надавати не лише базові уявлення про теорію і технологію розв'язування педагогічних задач, але й сприяти формуванню педагогічної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вихователя.

Вважаємо, що педагогічну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу складають: професійні (фахові) знання, педагогічні уміння і навички, розуміння відповідальності за свої педагогічні дії, критичне мислення, здатність до адекватної оцінки педагогічної ситуації, її цілей, змісту, завдань і етичних норм. Тобто це – специфічні здібності, необхідні для ефективного виконання конкретної педагогічної дії вихователя в конкретній педагогічній ситуації.

Одним із виявів найвищої форми активності особистості вихователя є майстерність, яка базується на гуманному ставленні та розкривається в доцільності використання методів і засобів педагогічної взаємодії у конкретній педагогічній ситуації. Задля ефективного й успішного розв'язання педагогічних задач, які постають у професійній діяльності, варто постійно професійно самовдосконалюватися, підвищувати рівень творчої індивідуальності вихователя, розвивати його як особистісні, так і професійні якості. Успішне вирішення педагогічних задач можливе лише у тому випадку, якщо вихователь дошкільного навчального закладу знає специфіку педагогічного спілкування, професійно володіє мовою і нормами мовної поведінки, що забезпечують результативність, ефективність діяльності педагога та розвиток його педагогічної майстерності.

Необхідно зазначити, що першим увів поняття «майстерність вихователя» А. Макаренко у статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду». Педагог пов'язував це поняття з високим рівнем вихованості вчителя, його глибоких професійних знань і умінь, з високими моральними якостями, авторитетністю, наявністю у нього чіткої педагогічної спрямованості, гуманним ставленням до дітей, а також у поєднанні вимогливості з повагою до вихованців [3].

На основі вивчення й аналізу проблеми педагогічної майстерності особистості вихователя можемо стверджувати, що більшість педагогів розглядає майстерність у поєднанні з професійною

компетентністю вихователя як основу для успішного розв'язання педагогічних задач.

Важливу роль у процесі розв'язання педагогічних задач набуває також педагогічний такт фахівця дошкільної освіти, де акумулюються всі складові педагогічної культури. Педагогічний такт фахівця, на нашу думку, найкраще проявляється в умінні педагога обирати правильний підхід до своїх вихованців. Педагогічний такт вихователя дошкільного навчального закладу, за В. Ортинським, безпосередньо набуває обрисів за таких умов:

- у педагогічно грамотному спілкуванні особистості педагога у складних педагогічних ситуаціях;
- в умінні фахівця керувати своїми почуттями, не втрачати емоційну врівноваженість у поєднанні з високою вимогливістю і принциповістю;
- у чуйному ставленні до вихованців;
- в умінні знайти ефективний і педагогічно доцільний спосіб впливу на своїх вихованців та здатність швидко оцінити ситуацію, що виникла, й знайти оптимальне її вирішення [7].

Усе вищезазначене обов'язково буде реалізовуватися завдяки мові та стилю поведінки педагога, що сприятиме спілкуванню з вихованцями, буде зростати до рівня мистецтва й естетичної насолоди. Адже у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу мова вихователя є найважливішим інструментом його професійної діяльності та основним засобом розв'язання педагогічних задач.

Узагальнюючи вищесказане, на основі аналізу психолого-педагогічних праць маємо стверджувати, що кожна педагогічна ситуація впливає на подальші результати роботи як вихователя, так і дітей дошкільного віку, а також на міжособистісні відносини й соціально-психологічний клімат у колективі. Від рівня професійного розвитку вихователя ДНЗ (професійних знань, педагогічних умінь та навичок, педагогічного досвіду) та об'єктивної складності педагогічної ситуації (гострі протиріччя у відносинах, заплутаний конфлікт та ін.) залежатиме ступінь проблемності педагогічних задач.

Погоджуємося, що професійні задачі, які педагог формулює і вирішує на основі аналізу конкретної ситуації, за С. Годнік, бувають трьох видів: стратегічні, тактичні й оперативні [1].

1. Стратегічні задачі вважаються найбільш віддаленими у часі та мають на меті суттєву зміну об'єкта виховання, досягнення бажаного ідеалу. Наприклад, вихователь дошкільного навчального закладу, отримавши нову групу дітей дошкільного віку та виявивши її особливості, ставить за мету створити в групі дітей дружний, згуртований дитячий колектив.
2. Тактичні задачі мають на меті сприяти реалізації стратегічних задач, які спрямовуються на формування необхідних якостей вихованців під час організованої діяльності, відповідно до плану її вирішення. Процес розв'язання проходить у порівняно короткі терміни. Наприклад, для

- згуртування колективу вихователі має на меті залучати дітей до спільного проведення дозвілля, виконання спільних справ, колективної праці.
3. Оперативні (ситуативні) задачі повинні вирішуватися відразу – оперативно й своєчасно. Вони є послідовними елементами розв'язання задач тактичних і стратегічних, метою яких є спрямування дій і вчинків вихованців у потрібне русло [1; 5]. Наприклад, якщо вихователі виявив, що його вихованці здійснили вчинок, несумісний із нормами поведінки, він одразу повинен окреслити план дій. Інший випадок: якщо вихователі помічає, що один з його вихованців ображає дитину з групи, то педагог повинен негайно відреагувати на цю ситуацію відповідним чином (зробити зауваження дитині, яка ображає іншу, запросити її на розмову, призначити умовне покарання, відволікати винуватця певним проханням тощо).

Ураховуючи теоретичні положення щодо означеної проблеми, в освітньому процесі вищого начального закладу для студентів заочної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта» було апробовано структуру розв'язування педагогічних задач за Ю. Кулюткіним. Ця структура висвітлювалася під час вивчення розділу «Аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач у ДНЗ» внесеної в основу вивчення експериментального спецкурсу. Ю. Кулюткін зазначав, що процес розв'язання педагогічних задач містить три основні етапи:

- 1) аналітичний етап (аналіз і оцінка створеної педагогічної ситуації та кінцевий етап – формулювання задачі, що підлягає розв'язанню);
- 2) проєктивний (планування способів вирішення уже поставленої задачі та розроблення конкретного проєкту цього рішення);
- 3) виконавчий (реалізація задуму та практичне втілення розробленого «проєкту») [6].

Розглянемо, як саме відбувалося вирішення педагогічної задачі на прикладі педагогічної ситуації №1.

Дошкільний навчальний заклад, діти старшої групи «Граїлики». Тривалий час вихователі помічає, що Денискові подобається сором'язлива Мар'янка. Хлопчик так і намагається знайти привід, щоб заговорити до дівчинки, але вона, соромлячись, інколи мовчить і тільки посміхається Денискові у відповідь.

Після заняття з розвитку усного мовлення до вихователя несміло підходить хлопчик і сором'язливо просить:

- Тетяно Сергіївно, дайте мені, будь ласка, телефон Мар'янки Петренко.
- Дениску, а навіщо він тобі? – запитує вихователі у хлопчика.

Почервонівши, хлопчик зізнається, що йому дуже подобається дівчинка з групи, Мар'янка, а поговорити з нею у садочку він не може. Можливо, вийде по телефону?

1. Аналіз і постановка задачі

Коли вихователі дошкільного навчального закладу зустрічається з проблемною ситуацією, він

вимушений зробити її предметом свого аналізу, а саме: з'ясувати причину, яка викликала цю ситуацію, та визначити її характер. Результатом цього аналізу і буде постановка задачі, яку потрібно вирішити в умовах існуючої ситуації.

Наведена ситуація вважається досить складною та неоднозначною. З одного боку, вихователі має бажання допомогти сором'язливому хлопчику, а з іншого, дати телефон дівчинці – це проявити некоректність відповідно до неї. Крім того, це може не сподобатися батькам дівчинки.

2. Розроблення конкретного «проєкту» майбутнього рішення

Вихователі на цьому етапі заздалегідь уявляє ті реальні ситуації, ніби «прокручує в голові», які він повинен створити у процесі організації навчально-виховної діяльності вихованців. Особливе значення належить інтуїції, адже задачі, що виникають у педагогічному процесі, інколи повинні вирішуватися дуже швидко.

Зацікавити хлопчика чимось іншим або відволікати від його ідеї – не варто, адже, якщо він вирішив зателефонувати, навряд чи просто так відступить. Не дати телефон і сказати хлопчикові, що у вас немає її номера, і на цьому зупинитися – теж буде неправильно. Дитина може втратити назавжди довіру до педагога (якщо він запитав – значить, він знає, що номер є у педагога).

Краще, що може зробити педагог, це сказати хлопчикові, що номера немає, але він може допомогти йому в інший спосіб. Наприклад, на наступний раз запитати власне у дівчинки та подивитися на те, як вона на це зреагує. Тобто придумати інші способи потоваришувати з дівчинкою.

3. Практична реалізація рішення

На цьому етапі відбувається безпосередня взаємодія вихователя і вихованців, організація діяльності вихованців, у результаті якої формуватимуться їхні ціннісні відносини, засвоюватимуться знання і розвиватимуться вміння. Саме на цьому етапі вихователі необхідно досягти гармонії, узгодженості власної діяльності з діяльністю вихованців.

Наступного дня вихователі може дати спільне навчальне завдання хлопчику і дівчинці, залучити їх до спільної справи, що допоможе їм ближче познайомитися, більше поспілкуватися і подружитися.

Аналіз проведеного дослідження виявив, що використання структури розв'язування педагогічних задач за Ю. Кулюткіним має позитивний характер під час вирішення педагогічних ситуацій. Маємо на меті перевірити доцільність використання цієї структури для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» денної форми навчання факультету початкового навчання.

Плідній реалізації курсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя ДНЗ» також сприяє співпраця між кафедрою дошкільної та початкової освіти ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка й дошкільним навчальним

закладом (ясла-садок) №1 комбінованого типу «Світлячок» м. Борзна, яку було розпочато у 2016 році. Подальша взаємодія передбачає створення експериментальної бази (майданчика) для впровадження науково-методичних розробок викладачів кафедри та студентів, у тому числі під час проведення експериментальної частини кваліфікаційних робіт, враховуючи конкретні потреби вихователів дошкільної ланки. Науковий керівник проекту – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Стрілець С.І.

Отже, можемо узагальнити, що процес розв'язування педагогічних задач – це, насамперед, творчий процес, в етапності якого відбувається перехід від теоретичного мислення до практичного. Тобто фахівець дошкільної освіти може досягти успіхів у вирішенні різноманітних педагогічних ситуацій та

розв'язанні педагогічних задач, якщо він працює на творчому рівні. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволяє студентам набути вмінь поєднувати та застосовувати теоретичні знання з практичними уміннями у різних ситуаціях професійної діяльності та вмінь трансформувати набутий досвід у практику.

Обговорюючи найбільш нагальні питання, дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 1 комбінованого типу «Світлячок» м. Борзна поділився своїм досвідом роботи стосовно цього питання. У зв'язку з цим планується видати навчальний посібник «Педагогічні ситуації у дошкільних навчальних закладах», у якому буде у стислій формі систематизовано теоретичні основи підготовки майбутнього вихователя до розв'язання педагогічних задач та запропоновано для практичного вирішення психолого-педагогічні ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годник С.М. Педагогические ситуации в воспитании школьников / С. М. Годник, Л. Ф. Спиринов, М. Л. Фрумкин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. – 143 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.
4. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного навчального закладу: навчальний посібник / Л. П. Загородня, С. А. Титаренко. – 2-ге вид. – Суми: Університетська книга, 2010. – 319, [1] с.
5. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л.О. Мільто. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.
6. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
8. Основи педагогічної творчості та майстерності: курс лекцій.-навч. посібн. / авт. колектив : В. М. Горєєва, Н. В. Гузій, Л. О. Мільто та ін. – Суми: ПВП «Еллада S», 2009. – 255 с.
9. Сластенин В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя / В. А. Сластенин, А. І. Мищенко // Сов. Педагогіка. – 1991. – № 10. – С.79-84.
10. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.

Світлана Іванівна Стрілець

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри дошкільного і начального образования,

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка,

ул. Гетьмана Полуботка, 53, г. Чернігів, Україна

Юлія Николаєвна Смоляно,

аспірант кафедри дошкільного і начального образования,

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка,

ул. Гетьмана Полуботка, 53, г. Чернігів, Україна

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПРОФЕСІОНАЛЬНОМУ РЕШЕНІЮ ПЕДАГОГІЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В статті раскрыто сутність понять «педагогічне діяння», «педагогічна ситуація», «воспитательная ситуация», «педагогічна задача» і «процес рішення педагогічних задач». Представлена схема аналізу етапів рішення педагогічних задач на прикладі педагогічної ситуації. Считаем, що запропонована схема пригодиться майбутньому вихователю дошкільного навчального закладу для швидкого рішення непередбачуваних педагогічних ситуацій і успішного рішення педагогічних задач.

Вихователю постійно приходиться вирішувати значительне кількість педагогічних ситуацій, які можуть мати місце в різних педагогічних проявленнях, во время виконання самих різноманітних воспитательних задач. Частіше за все вони виникають раптово, і неможливість вихователя своєчасно встановити причини виникнення і виявити вміння вирішити їх може привести до краху навчально-воспитательного процесу в ДУЗ. По тому педагогічна ситуація потребує від спеціаліста в достаточній

короткий срок найти оптимальный способ ее решения, а также проявить свои профессиональные качества и способности во время ее непосредственного решения.

Считаем целесообразным в образовательном процессе вуза для студентов специальности «Дошкольное образование» значительное внимание сосредоточить именно на изучении анализа сложных педагогических ситуаций, на умении студентов выделять проблемы, содержащиеся в них, определять факторы, от которых зависит возникновение проблемы, выделять педагогические задачи и эффективно и успешно решать их.

Цель статьи – проанализировать особенности подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к успешному решению педагогических задач.

Для решения указанной проблемы на факультете начального обучения Черниговского национального педагогического университета имени Т. Г. Шевченко введен экспериментальный спецкурс «Формирование профессиональной культуры будущего воспитателя ДУЗ». Выяснено, что у студентов специальности «Дошкольное образование» возникают трудности в решении педагогических задач. Поэтому нами введено к этому курсу отдельный раздел «Анализ педагогических ситуаций и решения педагогических задач».

Доказано, что компетентное решение сложных педагогических ситуаций и задач, которые могут случиться в профессиональной деятельности, является свидетельством высокого уровня профессиональной готовности будущего воспитателя дошкольного учебного заведения.

В связи с этим планируется издать учебное пособие «Педагогические ситуации в дошкольных учебных заведениях», в котором будет в сжатой форме систематизировано теоретические основы подготовки будущего воспитателя к решению педагогических задач и предложено для практического решения психолого-педагогические ситуации.

Ключевые слова: педагогическое действие, педагогическая ситуация, педагогическая задача, процесс решения педагогических задач, будущий воспитатель дошкольного учебного заведения.

Svitlana Ivanivna Strilets,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Preschool and Primary Education Department,
Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University,
53, Hetmana Polubotka Street, town of Chernihiv, Ukraine*

Yuliia Mykolaïvna Smolianko,

*Postgraduate student of Preschool and Primary Education department
Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University,
53, Hetmana Polubotka Street, town of Chernihiv, Ukraine*

FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING IN PROFESSIONAL SOLVING OF PEDAGOGICAL PROBLEMS

The essence of the notions «pedagogical activity», «pedagogical situation», «educational situation», «pedagogical problem» and «process of solving pedagogical problems» has been revealed in the article. The analysis scheme of stages of solving pedagogical problems stipulated by a certain pedagogical situation has been given. The represented scheme is considered to be useful for a future preschool teacher in finding quick successful solutions of pedagogical situations and problems.

To focus significant attention on the very study of complicated pedagogical situations analysis, on the students' ability to differentiate hidden problems, to define factors stipulating the appearance of problems, to identify pedagogical problems and solve them effectively and successfully seem to be relevant for any educational process of an institution of higher education where students are trained in the speciality «Preschool education».

Aim of the article is to analyse the peculiarities of the future preschool teachers' training in successful solving of pedagogical problems.

In order to solve the designated problem an experimental special course «Future preschool teacher's professional culture formation» was introduced at the Department of Primary Education in T. Shevchenko National Pedagogical University. It has been found out that the students majoring in «Preschool Education» can face some difficulties solving pedagogical problems. That is why we have introduced to this course a separate unit «Analysis of pedagogical situations and solution of pedagogical problems». Therefore, a separate chapter «Pedagogical situations analysis and solution of pedagogical tasks» to the afore mentioned course was implemented.

It is proved that rational solution of difficult pedagogical situations and problems that may occur in professional activity is the evidence of a high professional level demonstrated by the future preschool teachers.

Considering these facts, a textbook «Pedagogical situations in preschool institutions» is going to be published; theoretical basics for the future educators' training in solving pedagogical tasks are going to be systemized in a brief form; some psychologic and pedagogical situations will be suggested for practical solving.

Key words: pedagogical activity, pedagogical situation, pedagogical problem, process of solving pedagogical problems, future preschool teacher / educator.

Подано до редакції: 10.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 24.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор З. Н. Курлянд

Ганна Дмитрівна Швець,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
бульв. Тараса Шевченка, 14, м. Київ, Україна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті проаналізовано можливості використання ігрових технологій у навчанні іноземців української мови. Окреслено різні види лінгводидактичних ігор. Проаналізовано специфіку комунікативних ігор, зокрема ситуативної та рольової (соціально-побутової і ділової) гри. Схарактеризовано умови успішного проведення комунікативних ігор. Презентовано матеріали для проведення рольової соціально-побутової гри в практичному курсі української мови на початковому та середньому етапах вивчення мови, а також матеріали для організації ділової гри для іноземних студентів-філологів завершального етапу навчання.

Ключові слова: лінгводидактичні ігри, мовні ігри, комунікативні ігри, рольова гра, ділова гра, українська мова як іноземна.

Проблема підвищення ефективності навчального процесу шляхом звернення до нових педагогічних технологій, залучення нетрадиційних форм навчальної діяльності, апеляції до емоційної сфери особистості учнів та активізації їх творчих можливостей є актуальною для педагогіки загалом та методики навчання іноземних мов зокрема. Використання ігрових технологій – один із важливих аспектів цієї проблеми. Для методики викладання української мови як іноземної – молодій галузі української лінгводидактики, що активно розвивається, – особливо важливим є пошук методів організації навчальної діяльності, суголосних сучасним освітнім реаліям, а також теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення та практичне втілення нових форм роботи і передових педагогічних технологій.

Гра як метод і технологія є предметом вивчення багатьох зарубіжних та українських педагогів, психологів, лінгводидактів, які доводять ефективність формування з допомогою гри як спеціальних (предметних) умінь та навичок, так і розвитку важливих загальноособистісних рис (творчого мислення, уяви, здатності до планування й організації власної діяльності, умінь колективної взаємодії, прийняття нестандартних рішень тощо). Популярність ігрових технологій в організації різноманітних тренінгів психологічної та професійної спрямованості свідчить про ефективність їх використання в роботі з усіма віковими категоріями й ілюструє істинність думки про гру як складову людської природи й основу культури [13].

У методиці навчання іноземних мов лінгводидактичну гру досліджували А. Деркач, Л. Грицьок, Г. Китайгородська, Т. Олійник, С. Щербак, П. Щербань та ін. В царині викладання української мови іноземцям, як зауважує О. Палінська, «ця ніша ще практично не заповнена» [8, с. 190]. Вивчення проблеми лише розпочато, наприклад, у публікації згаданої дослідниці «Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної» [8] та статті В. Овдіюк «Роль інтерактивних методів навчання у формуванні

комунікативної компетенції української мови іноземних студентів» [7].

Таким чином, мета пропонованої розвідки – проаналізувати можливості використання ігрових технологій у навчанні іноземців української мови. Передбачено реалізувати такі завдання: окреслити різні класифікації лінгводидактичних ігор; схарактеризувати специфіку комунікативних ігор, зокрема рольової соціально-побутової та ділової гри; визначити умови успішного проведення комунікативних ігор; презентувати матеріали для проведення рольової гри у практичному курсі української мови на початковому та середньому етапах вивчення мови, а також матеріали для організації ділової гри для іноземних студентів-філологів завершального етапу навчання.

У сучасній педагогіці побутує уявлення про гру як універсальний прийом, що може бути використаний у різних технологіях навчання (розвивального навчання, групової діяльності, використання комп'ютерних технологій тощо), і як цілісну технологію в межах інтерактивної методики. Сучасна психолого-педагогічна наука пропонує різні класифікації навчальних ігор. Так, М. Чепіль і Н. Дудник виділяють комп'ютерні ігри, сюжетні (умовне перенесення в історичні епохи, географічні місцевості, громадські місця), ігри-драматизації (розігрування в особах фрагментів літературних творів), рольові (спрямовані на соціальні аспекти розвитку особистості), ділові [14, с. 131-132]. У соціальній психології розроблена класифікація ситуативно-рольових ігор за кількістю учасників і тривалістю в діяльності колективу: мала рольова гра, велика рольова гра, гра-епопея [12, с. 93]. У зарубіжній дидактиці розрізняють рольову гру як таку (role play), симуляцію, або імітацію (simulation), виставу (drama) та гру-змагання (game) [2, с. 182]. Застосування подібних загальнопедагогічних чи психологічних класифікацій для дослідження специфіки лінгводидактичної гри не завжди виглядає доцільним [12].

У методиці навчання іноземних мов традиційним є поділ ігор на мовні (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні тощо) та мовленнєві (за іншою термінологією, комунікативні), представлений в

колективній праці «Методика навчання іноземних мов і культур» [5, с. 125]. Якщо мовні ігри спрямовані на формування лінгвістичних умінь та навичок, засвоєння й відпрацювання правильних форм, одиниць, конструкцій, то мовленнєві сприяють вирішенню таких завдань: «створення психологічної готовності учня до мовленнєвого спілкування; забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовного й мовленнєвого матеріалу; тренування учнів у виборі необхідного мовленнєвого варіанта, що є підготовкою до спонтанного мовлення» [5, с. 125]. До мовленнєвих ігор у цій класифікації відносять ситуаційні та рольові ігри, які, у свою чергу, поділяють на соціально-побутові і ділові (професійно орієнтовані) [5, с. 125-126]. Інша точка зору, згідно з якою рольові та ділові ігри є окремими видами ігор (поруч з мовними і комунікативними) [Див, наприклад: 3, с. 217], видається непереконливою, оскільки стратегічна мета рольової гри – розвиток комунікативних умінь або в різних ситуаціях побутового спілкування, або у професійній сфері.

У класифікації білоруських лінгводидактів [6, с. 191-269] до названих двох головних видів навчальних ігор додано «психотехнічні ігри для навчання навичок і вмінь лексико-граматичного оформлення мовленнєвих висловлювань», основною метою яких є «створення в учнів внутрішньої наочності, необхідної для представлення на навчальному занятті певної ситуації» [6, с. 212]. Ці ігри, з нашої точки зору, є своєрідним синтезом релаксопедагогічних, сугестивних, театралізованих і лінгводидактичних підходів, що стосується також і психодрами як різновиду гри [4].

Відповідно до традиційної типології вправ у методиці навчання іноземних мов, виокремлюють також ігрові некомунікативні завдання, ігрові передкомунікативні завдання та ігрові комунікативні завдання (до останньої групи входять ігри-конкурси, рольові, ділові ігри) [1, с. 65-66].

Відмінність у розумінні гри як навчального прийому та гри як педагогічної технології, вважаємо, можна окреслити так. У першому випадку (гра як прийом) йдеться про періодичне (несистемне) використання різних типів ігор на окремих заняттях для вирішення конкретної навчальної мети та створення дружньої атмосфери чи відпочинку. У другому (гра як технологія) – маємо справу з продуманою і логічно вибудованою системою навчальних ігор, які є обов'язковою складовою кожної теми і демонструють тенденцію до поступового ускладнення відповідно до збагачення знань та розвитку навичок і вмінь учнів чи студентів. У цьому аспекті цікавим є досвід конструювання і проведення цілісної (безперервної) гри (contiguous simulation), описаний українською дослідницею Л. Русалкіною [10]. Така ділова гра поєднує весь навчальний процес єдиним сюжетом і виступає основним засобом формування іншомовних комунікативних навичок. В експерименті Л. Русалкіної було проведено медичну ділову гру, яка охоплювала від 30 до 40 відсотків навчального часу. На початку навчального року

студенти «створили» приватну медичну клініку, розподілили між собою ролі відповідно до власних уподобань (головного лікаря, старшої медсестри, терапевта, хірурга, кардіолога тощо) і протягом усього навчального курсу від теми до теми конструювали уявний життєвий континуум, що моделював роботу різних відділень медичного закладу і відповідно реальну професійну комунікацію. Безумовно, така ділова гра виступає завершальним етапом навчання, якому передувала вся інша робота з формування вмінь іншомовного ділового спілкування [10, с. 123]. Однак подібний підхід можна використовувати й на інших етапах навчання. Так, цілісну комунікативну гру (продуману систему ситуативних і рольових ігор) варто застосовувати в навчанні української мови як іноземної зі студентами початкового етапу, які повинні оволодіти нормами комунікативної поведінки в типових ситуаціях спілкування: в університеті, транспорті, магазинах, закладах харчування, аптеці, у лікаря, у місцях відпочинку тощо. У такому випадку персонажами цілісної гри виступають самі іноземні студенти (у ролі покупця, клієнта, пацієнта та інших можливих учасників уявної комунікативної взаємодії – продавця, офіціанта, лікаря тощо). За спостереженням В. Овдіюк, «коли студент грає самого себе, відбувається його стимуляція до активного спілкування. Реальні ситуації, які виникають у житті студентів, формують суб'єктивну мотивацію – у них з'являється впевненість у своїх силах і можливостях» [7, с. 20]. На цьому етапі формування комунікативних умінь та навичок, безперечно, методично доцільним буде постійне чергування ролей, а не закріплення їх за одним студентом, оскільки для засвоєння іноземцями різних моделей мовленнєвої поведінки необхідним є оволодіння способами вербалізації типових комунікативних інтенцій, які представлені в мові різних персонажів цілісної комунікативної гри.

Схарактеризуємо головні типи лінгводидактичних ігор більш детально й наведемо конкретні приклади. Мовні ігри, як зазначено вище, призначені для формування й розвитку фонетико-артикуляційних, лексичних і граматичних навичок, а також тренування використання мовних одиниць і мають імітаційно-репродуктивний характер. Це ігри, які закріплюють знання алфавіту, розрізнення звуків, написання слів, уживання лексем певної тематичної групи, використання граматичних форм, конструювання словосполучень та речень тощо (кросворди, кубики, ігри з картками, словами і т. п.). Такі ігри статичні, однозначні, часто мають змагальний характер. У роботі з іноземними студентами підготовчих відділень при вивченні української мови застосовують різні ігри цього типу, наприклад:

фонетичні: «Чую – не чую» – викладач читає слова з приголосним *p* – піднімаємо праву руку, приголосним *l* – ліву руку (те саме з приголосними *d* – *m*, *ш* – *c*, твердими – м'якими тощо);

орфографічні: скласти слово з букв; хто більше напише слів на певну букву; вставити букву (дві дошки – дві команди, яка швидше?);

лексичні: записати п'ять слів з теми; відгадати назву малюнка; назвати чи записати слова з теми (хто більше?); розповідь за малюнком (парами); дібрати якомога більше прикметників до певного іменника;

граматичні: назвати дії, які виконує інший студент; відгадати слово, яке показує жестами студент; утворити словосполучення зі слів (дві команди або парами, хто швидше?);

лексико-граматичні ігри (виправити помилки в описі малюнка, хто швидше?); пояснити слово так, щоб інші його відгадали; відгадати, кого з групи описує студент.

Український лінгводидакт О. Палінська вважає, що мовні (лінгвістичні) ігри доцільно використовувати в навчанні мови як другої (з метою виправити помилки іноземців, які можуть спілкуватися українською мовою), у той час як комунікативні ігри, спрямовані на вирішення завдання навчити інокомунікантів успішного спілкування, – у навчанні мови як іноземної [8, с. 186]. Однак, як показують вище наведені приклади, мовні ігри є також необхідною складовою навчання іноземної мови на початковому етапі.

Комунікативні ігри завжди ситуативно обумовлені, тож вони повинні стати обов'язковим складником занять із практичного курсу української мови чи усного мовлення, особливо на етапі активного формування та розвитку вмінь успішного спілкування в різних соціокультурних ситуаціях, тобто на початковому та середньому етапах навчання. Використання комунікативних ігор дозволяє наблизити процес навчання до реального життя, моделюючи типові комунікативні ситуації, і дати можливість студентам вправлятися у використанні необхідних етикетних конструкцій та вербалізації релевантних для певної ситуації інтенцій. Переваги використання комунікативних ігор очевидні: збільшення часу для мовленнєвої практики в умовах, максимально наближених до реальної комунікації; створення сприятливої атмосфери зацікавленості, спільної творчості, невимушеності, що допомагає подолати комунікативний бар'єр; ефективне формування мовленнєвих навичок і вмінь; гармонізація стосунків у колективі та взаємин викладача і студентів.

До комунікативних ігор, як зазначено вище, належать ситуативні й рольові. Якщо прикметною ознакою рольової гри є проблема, яку необхідно вирішити, то ситуативна гра просто моделює типовий фрагмент соціокультурної взаємодії. Наприклад, під час вивчення теми «Транспорт» викладач пропонує студентам розіграти ситуацію «В автобусі». Студенти «стоять» у переповненій маршрутці, «водій» нагадує про необхідність заплатити за проїзд, заходять нові «пасажири», просять передати гроші, вибачаються, просять дозволу пройти, замовляють водієві зупинку тощо.

Рольові ігри (соціально-побутові та ділові) мають в основі проблему й героїв, які по-різному ставляться до неї, тож, крім загальних комунікативних навичок, розвивають уміння порозумітися іноземною мовою в конфліктній ситуації, доводити й обстоювати свою точку зору, змінювати тактику поведінки залежно від дій партнера, знаходити компроміс. Для ефективної організації рольової гри викладач повинен визначити і сформулювати проблему, типова й потенційно можлива в житті студента, продумати сценарій гри, відібрати й повторити в групі (за потреби) необхідні мовленнєві засоби, підготувати атрибути гри (картки, умовні білети, грошові знаки, меню, оголошення тощо), розписати інструкції для учасників гри (більш детальні – для початкового та середнього етапів навчання, оскільки матеріал інструкції стане у пригоді студентові при підготовці до виконання своєї ролі). Такі інструкції можна робити у вигляді рольових карток [11, с. 163]: одна сторона дає інформацію про рольову ситуацію й однакова для всіх учасників гри; зворотні сторони різні (містять інформацію про кожну дійову особу й зазначають можливу лінію поведінки). Інший варіант: одна сторона – рольовий припис для конкретного персонажа, друга – мовна підказка.

Наведемо приклад сценарію та рольових інструкцій рольової соціально-побутової гри.

Рольова гра «У м'ясному відділі»

Сценарій: двоє друзів вибирають м'ясо на вечерю; розмова з касиром на касі; хлопці вдома відкривають м'ясо, щоб готувати, і з'ясовують, що воно несвіже; наступного дня вони йдуть до магазину повернути м'ясо; розмова з касиром; розмова з менеджером; вирішення проблеми.

Інструкції. Ви студент 1, який живе в гуртожитку з другом. Ви любите свинину і хочете приготувати тушковану картоплю з м'ясом. Ваш друг, як виявляється, не любить свинини. Він хоче купити яловичину. Ви пропонуєте купити курку, щоб задовольнити обох. Товариш погоджується. Вдома виявляється, що м'ясо несвіже, але повертатися до магазину вже пізно. Ви з другом готуєте лише картоплю. Друг пропонує завтра піти в магазин і повернути несвіже м'ясо. Ви не згодні, тому що не впевнені, що вас послухають у магазині. Друг переконує, що треба це зробити. Ви погоджуєтесь. У магазині спочатку ви розмовляєте з касиром, той не може вирішити проблему. Ви пропонуєте піти додому. Але ваш друг наполягає викликати менеджера. Ви розмовляєте з менеджером. Спочатку він відмовляється щось зробити, тому що ви принесли м'ясо не відразу. Ви намагаєтесь переконати його, що вчора було вже пізно, і ви не могли зробити це одразу.

Ви студент 2, який живе в гуртожитку з другом. Ви любите яловичину. Ваш друг, як виявляється, хоче купити свинину. Ви переконуєте його, що свинина – жирне м'ясо. Він пропонує купити курку, щоб задовольнити обох. Ви погоджуєтесь. Вдома виявляється, що м'ясо несвіже, але повертатися до магазину вже пізно. Ви з другом готуєте лише картоплю. Ви пропонуєте завтра піти в магазин і

повернути несвіже м'ясо. Друг не згодний, тому що не впевнений, що вас послухають у магазині. Ви переконуєте його, що треба це зробити. Він погоджується. У магазині спочатку ви розмовляєте з касиром, той не може вирішити проблему. Ваш друг пропонує піти додому. Але ви наполягаєте викликати менеджера. Ви розмовляєте з менеджером. Спочатку він відмовляється щось зробити, тому що ви принесли м'ясо не відразу. Друг переконує його, що вчора було вже пізно, і ви не могли зробити це одразу. Менеджер цікавиться, чи є у Вас чек.

Ви менеджер магазину. Вас викликає касир, щоб вирішити проблему з м'ясом. Його принесли хлопці і стверджують, що м'ясо, яке вони вчора купили, було несвіже. Спочатку Ви відмовляєтеся щось зробити, тому що вони принесли м'ясо не відразу. Ви не знаєте, можливо, вони зберігали його не в холодильнику. Хлопці переконують Вас, що вчора було вже пізно, і вони не могли повернути м'ясо відразу. Ви цікавитеся, чи є у хлопців чек.

Ви касир магазину. Хлопці платять Вам гроші за м'ясо. Наступного дня вони приходять знову, щоб повернути несвіже м'ясо. Ви їх не впізнаєте: у Вас було дуже багато покупців. Ви не можете вирішити проблему і викликаєте менеджера.

Рольова ділова гра моделює типові ситуації професійного спілкування та ділової взаємодії. Зрозуміло, що її доцільно організовувати на завершальному етапі навчання, коли іноземний студент готується до проходження виробничої практики або до працевлаштування в Україні (що передбачає ознайомлення з колом професійних проблем, які потребуватимуть вирішення у співпраці з колегами, комунікативного тренінгу для вдосконалення навичок професійної комунікації).

Наведемо матеріали для проведення ділової гри з іноземними студентами-філологами завершального етапу навчання.

Ділова гра «Співбесіда з прийому на роботу»

Сценарій: співбесіда начальника відділу кадрів фірми, яка розповсюджує китайські товари в Україні, з претендентом на посаду перекладача; з'ясується, що його знання, уміння й навички влаштовують фірму; розмова із заступником директора про обов'язки, заробітну плату, можливості й пільги; претендент розуміє, що фірма зацікавлена в ньому і хоче отримати кращі умови роботи; два варіанти вирішення проблеми: 1) він наполегливий і переконливий – його умови прийняті; 2) він занадто наполегливий – йому відмовляють у роботі.

Інструкції. Ви начальник відділу кадрів фірми, яка розповсюджує китайські товари в Україні. Фірмі терміново потрібен перекладач із китайської на українську. Ви проведіть співбесіду з претендентом. Ваше завдання – дізнатися про його освіту, знання української мови, навички письмового та усного перекладу з української на китайську та навпаки, досвід роботи перекладачем, особисті якості (працьовитість, активність, контактність, інтелігентність) тощо. Відповіді претендента зацікавлюють Вас, і Ви пропонуєте

невеликий тест: переклад інформації про товар. Претендент виконує його чудово. Ви висловлюєте своє задоволення і пропонуєте йому зачекати, щоб поговорити із заступником директора про умови праці. У короткій розмові з заступником директора ви повідомляєте, що перекладач чудовий і його потрібно обов'язково взяти на роботу, тому варто пропонувати хороші умови. Заступник директора вагається, чи не ризиковано це. Можливо, спочатку варто запропонувати випробувальний термін.

Ви претендент на посаду перекладача у фірмі, яка розповсюджує китайські товари на українському ринку. На співбесіді із начальником відділу кадрів Ви намагаєтеся справити хороше враження про себе: розповідаєте про свою освіту, знання української мови, перекладацькі вміння та навички тощо. Коли Вам пропонують тест (переклад інформації про товар) ви легко його виконуєте. Вас просять зачекати для розмови із заступником директора про Ваші обов'язки та умови роботи. У розмові із заступником директора ви з'ясуєте, що буде входити у Ваші обов'язки. Потім цікавитеся, які умови праці Вам пропонують. Ви повинні дізнатися про розмір заробітної плати, умови Вашої зайнятості (час роботи, оплата понаднормового часу), можливості для підвищення кваліфікації, додаткові можливості (заняття спортом, відпочинок). Поцікавитеся щодо оплати за мобільний зв'язок, транспортні витрати тощо. Ви розумієте, що Ви потрібні, тому намагаєтеся підвищити суму запропонованої Вам зарплати або домогтися виконання якихось додаткових умов.

Ви заступник директора фірми, яка розповсюджує китайські товари на українському ринку. Начальник відділу кадрів повідомляє Вам, що знайшов чудового претендента на посаду перекладача. Ви повинні пояснити йому його обов'язки і розповісти про умови роботи. Начальник відділу кадрів радить Вам запропонувати кращі умови, щоб не втратити цього перекладача. Ви вагаєтеся: можливо, варто запропонувати йому випробувальний термін. У розмові з претендентом ви розумієте, що він чудово володіє українською мовою і розповідає йому про його обов'язки: письмовий переклад супровідної інформації на товари, усний переклад на перемовинах між китайськими й українськими партнерами, переклад офісної документації тощо. Оголошуєте розмір заробітної плати. Відповідаєте на його запитання про умови зайнятості (час роботи, оплата понаднормового часу), можливості для підвищення кваліфікації, додаткові можливості (заняття спортом, відпочинок), оплату за мобільний зв'язок, транспортні витрати тощо. Претендент розуміє, що Ви зацікавлені в ньому, і просить кращих умов. Ви приймаєте рішення, чи йти на поступки, чи відмовити йому в роботі.

Необхідно наголосити, що успішне проведення рольової гри (і соціально-побутової, і ділової) можливе за умови поєднання методичних і психологічних чинників: з одного боку – відповідність рівню володіння мовою іноземних студентів, правильна організація гри, активізація

необхідного лексико-граматичного матеріалу, з іншого – дружня атмосфера у групі, психологічна готовність студента взяти на себе роль і виконати її (варто взяти до уваги психологічні особливості іноземних студентів різних країн та освітні традиції, до яких вони звикли [7, с. 20]), тактовність, коректність і творчі здібності викладача. У цьому аспекті погоджуємося з думкою української дослідниці О. П'ятакової про позицію учителя (викладача) під час рольової гри: він «балансує між ролями організатора, помічника і співучасника загальної дії» [9, с. 18]. Відзначимо, що, на відміну від шкільного навчання, де позицію вчителя методисти окреслюють переважно як інструктора,

судді-рефері, тренера і ведучого [14, с. 132], у роботі зі студентською та дорослою аудиторією викладач може брати на себе роль одного із персонажів, тобто виступати співучасником дії, а комусь зі студентів періодично пропонувати всі названі вище функції (інструктаж, пояснення, спостереження, допомога, оцінювання).

Підсумовуючи проведені дослідження, наголосимо на необхідності впровадження на практику викладання української мови як іноземної ігрових технологій, які сприяють більш ефективному досягненню навчальних цілей та гармонізують стосунки в студентському колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битехтина Н. Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. Б. Битехтина, Е. В. Вайшнорене // Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2005. – С. 64-96.
2. Вертегел В. Л. Рольова гра як один з інтенсифікаторів навчання іноземної мови для професійних цілей / В. Л. Вертегел // Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням: матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 25-26 квітня 2013 року. – Херсон: Видавництво Херсонської державної морської академії, 2013. – С. 182-184.
3. 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. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
4. Горпенко Г. О. Ділові ігри, рольові ігри, психодрама у викладанні іноземних мов: компаративний аналіз / Г. О. Горпенко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: 36. наук. праць. – Вип. 24. – Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2014. – С. 32-40.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 7-е изд., стер. – Мн.: Выш. шк., 2001. – 522 с.
7. Овдіюк В.В. Роль інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетенції української мови іноземних студентів / В. В. Овдіюк // Актуальні проблеми викладання іноземних мов (української, російської, англійської, китайської, турецької) у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 24 квітня 2015 р. / За заг. ред. П. О. Бега, О. С. Задорожної. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2015. – С. 17-22.
8. Палінська О. Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної / О. Палінська // Українська мова у світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. – С. 185-191.
9. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
10. Русалкіна Л. Г. Використання ділових і рольових ігор у процесі навчання іноземної мови студентів медичних ВНЗ / Л. Г. Русалкіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: 36. наук. праць. – Вип. 26. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2015. – С. 119-127.
11. Серебрякова Э. В. Рольовые игры в обучении второму иностранному языку / Э. В. Серебрякова // Друга іноземна мова в європейській системі освіти: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. [«Сучасні тенденції викладання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладах»], (Горлівка, 19 листоп. 2010 р.) / відп. ред. С. П. Грушко. – Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2010. – С. 162-164.
12. Стецько І. Ситуативно-рольові ігри в контексті фахової підготовки сучасних студентів ВНЗ економічного спрямування / І. Стецько // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. Вип. XLIX. – Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2013. – С. 92-95.
13. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статті по истории культуры / Пер. с гол. Д. В. Сильвестрова. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.
14. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посібник / М. М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.

Анна Дмитрієвна Швець,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри українського і російського мов як іноземних Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
бульвар Т. Шевченка, 14, м. Київ, Україна

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Представленное исследование посвящено актуальному вопросу внедрения современных педагогических технологий в процесс обучения иностранному языку. Цель статьи – проанализировать возможности использования лингводидактической игры как методического приема и как целостной технологии в обучении украинскому языку как иностранному.

В статье рассмотрены существующие классификации учебных игр (общепедагогические и лингводидактические). Определено различие в понимании игры как учебного приема и педагогической технологии. В первом случае это периодическое, несистемное использование разных типов игр на отдельных занятиях для достижения конкретной учебной цели и создания благоприятной дружеской атмосферы или отдыха. Во втором случае – продуманная и логично выстроенная система учебных игр, которые являются обязательной составляющей каждой темы и постепенно усложняются соответственно с процессом обогащения знаний и развития навыков и умений учащихся. Целостную коммуникативную игру (продуманную систему ролевых игр) следует использовать в обучении украинскому языку как иностранного студентов начального этапа, которые должны овладеть нормами коммуникативного поведения в типичных ситуациях общения: в университете, транспорте, магазинах, кафе и ресторанах, в аптеке, у врача, в местах отдыха и т. д.

Охарактеризована специфика языковых и коммуникативных (социально-бытовых и деловых) игр и определены методические и психологические факторы, обуславливающие их успешное проведение: соответствие уровню владения языком, правильная организация игры, активизация в процессе подготовки необходимого лексико-грамматического материала, дружеская атмосфера в группе, психологическая готовность студента взять на себя роль и исполнить ее, учет психологических особенностей иностранных студентов разных стран и образовательных традиций, к которым они привыкли, тактичность и творческие способности преподавателя.

Представлены материалы для проведения ролевой социально-бытовой игры в практическом курсе украинского языка на начальном и среднем этапе изучения языка, а также материалы для проведения деловой игры для иностранных студентов-филологов завершающего этапа обучения.

Подчеркнута необходимость внедрения в практику преподавания украинского языка как иностранного игровых технологий, которые способствуют более эффективному достижению учебных целей и гармонизации отношений в студенческом коллективе.

Ключевые слова: лингводидактические игры, коммуникативные игры, ролевая игра, деловая игра, украинский язык как иностранный.

Anna Dmytryevna Shvets,
Ph. D. in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages,
Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Shevchenko Boulevard 14, Kiev, Ukraine

PLAY TECHNOLOGIES IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of modern pedagogical technologies use in teaching foreign languages. The purpose of the paper is to analyze the potential of linguodidactic games in teaching the Ukrainian language as a foreign language.

The article deals with the classification of the existing educational games (educational and linguodidactic). It identifies the differences in the understanding of the game as a training method and pedagogical technology. In the first case, it is a periodic, non-systemic use of different types of games within some themes in order to achieve specific learning objectives and create a favorable friendly atmosphere as well as to relax. In the second case, it is a thought out and logically built system of educational games which is a necessary component of each theme and gradually becomes more complex according to the process of enrichment of knowledge and development of students' skills and abilities. An integrated communicative game (continuous simulation) should be used in teaching Ukrainian as a foreign language for students at the elementary level, they must master the rules of communicative behaviour in typical situations: at the university, in transport, in shops and restaurants, in pharmacy, at the doctor's, in recreational areas, and so on.

There has been characterized the specificity of language and communicative (social and business) games in the article; there have been defined methodical and psychological factors which contribute to their success: matching the level of language proficiency, proper organization of a game, activation of necessary lexical and grammatical material within the process of training, friendly atmosphere in the group, psychological readiness of students to

assume the role and fulfill it, taking into account psychological characteristics of foreigners from different countries and educational traditions to which they are accustomed, tact and creativity of the teacher.

There have been represented materials designating the role of society-oriented games in the practical course of the Ukrainian language at the elementary and intermediate stage of language learning, as well as materials for the business play targeted to foreign students-philologists of the final training stage.

The author emphasizes the need to put playing technologies that contribute to more effective achievement of learning objectives and the harmonization of relations in a student group into practice of teaching Ukrainian as a foreign the language.

Key words: linguodidactic game, communicative game, role play, business game, Ukrainian as a foreign language.

Подано до редакції: 14.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 30.09.2016 р.

Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Бозуш

Ростислав Ростиславович Шикла,
доцент кафедри біології,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука,
вул. С. Дем'янчука, 4, м. Рівне, Україна

ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНА КОНЦЕПЦІЯ МУЗЕЙНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті проаналізовано особистісно-зорієнтовану концепцію музейної освіти сучасної зарубіжної педагогіки. Пояснено, що зарубіжні вчені акцентують на усесторонньому розвитку учнівської особистості, необхідності постійної модернізації музейних установ, їх позитивному впливі на дотримання сімейних традицій. Пояснено, що впродовж останніх десятиліть змінилися функції музеїв: вони перетворилися із установ, де зберігається цінні та рідкісні експонати, на культурно-освітні центри, працівники яких пропагують особистісно-зорієнтовані технології навчання та виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: музей, особистість, педагогіка, навчання.

Засоби музейної педагогіки впродовж століть широко використовувалися у практиці діяльності шкіл в Україні та закордоном. Сьогодні постала необхідність вивчення педагогічного досвіду зарубіжних вчених щодо впровадження їх у фахову підготовку майбутніх вчителів. Окрім того, у Національній доктрині розвитку освіти наголошено на актуальності вивчення педагогічних здобутків, культурних надбань інших народів та пропагуванні вітчизняних освітніх традицій: «Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів» [9].

Метою статті є вивчення особистісно-зорієнтованої моделі сучасної зарубіжної музейної педагогіки. Для реалізації мети необхідно опрацювати праці нинішніх зарубіжних учених щодо ролі музеїв в суспільстві, форм і прийомів роботи із школярами, значення музейного простору для формування особистості учня.

На основі аналізу наукових праць про професійну підготовку майбутніх вчителів в галузі природознавства з використанням засобів музейної педагогіки було встановлено, що у навчально-виховному процесі використовуються шкільні колекції, окремі навчальні музеї, регіональні краєзнавчі музеї.

В XIX ст. початок XX ст. тогочасні науковці наполегливо обґрунтовували необхідність створення і поповнення краєзнавчим матеріалом музеїв при навчальних закладах, вони розуміли недостатню інформативність друкованого матеріалу (підручників і таблиць), всіляко намагалися рекомендувати вчителям створювати власні кабінети і наповнювати їх колекціями усього цікавого, що оточує людину. Слід відмітити, що у ті часи музеї ще не розділились за типами, і переважно складали одне, або кілька приміщень з різними за типом колекціями.

Роль природничих експозицій музеїв, полягає в наближенні людини до природи, наданні детальної інформації про об'єкт дослідження: реальний розмір, колір, форму тіла та вигини окремих його частин, текстуру поверхні тіла та його похідних. Також музеям великою мірою належить естетична та виховна роль. Той, хто не вважає за потребу

вивчати музейні експонати може ними просто милуватися і захоплюватися, як витворами мистецтва процесу еволюції. Навіть просте споглядання на «витвори природи» виховує у глядача повагу і екологічну свідомість, усвідомлення того, що ми являємося складовою ланкою великої екосистеми під назвою планета Земля; і щоб тварини не залишилися лише у вигляді експонатів музеїв, нам треба дбайливо відноситися до природи, частиною якої є ми самі.

В ході написання цієї статті нами було сформовано поняття *природничого музею*, під ним слід розуміти установи, які документують процеси, що відбуваються в природі, в тому числі в ході взаємодії людини і суспільства з навколишнім середовищем. Музеї можуть бути комплексні, якщо вони проводять колекціонування відразу по декількох природничих напрямках; і музеї, що мають колекції в рамках окремої дисципліни: ботанічні, зоологічні, палеонтологічні, геологічні, мінералогічні, ґрунтознавчі, антропологічні, медичні інші. До природничих музеїв відносять музей-заповідники, музей-акваріуми, музей-тераріуми, музей-дендрарії, ботанічні сади, зоопарки, пам'ятники природи тощо. До складу даної профільної групи ми також відносимо меморіальні музеї видатних вчених, музей-лабораторії, музеї, присвячені видатним теоріям та вченням.

Проблему використання музейних експонатів у навчанні та вихованні студентської та учнівської молоді досліджували такі вчені, як: Т. Белофастова, Н. Грицай, Н. Пусепліна, О. Михайловська. Дослідниця О. Виноградова у книзі «Основи музеєзнавства» так визначила термін музеї: «Це скарбниці людської історії і культури, думки і праці, це осередки пізнання навколишнього світу. В більш широкому сенсі: музей – це сховище артефактів або витворів природи, що отримали знакову цінність, один із засобів самозбереження культури» [8, с. 19]. Під терміном музейна освіта слід розуміти отримання знань шляхом відвідування музеїв, споглядання музейних експонатів, вивчення предметів старовини тощо.

Для визначення особистісно-зорієнтованої концепції нинішньої педагогіки проаналізуємо праці відомих зарубіжних учених – А. Десваліса,

Ф. Майресе Г.-К. Толбойза, М. Хенсодакі, Е. Хупер-Грінхіла. Сучасні зарубіжні вчені пропагують концепцію особистісно-зорієнтовано навчання у музеї, акцентують на необхідності оновлення (модернізації) музеїв при навчальних закладах, описують методику роботи із експонатами на лекційних та практичних заняттях у ВНЗ та загальноосвітніх школах.

Автор книги Е. Хупер-Грінхіл «Музеї і освіта: цілі, методика, організація діяльності» («Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance») описала навчально-виховний потенціал сучасних музеїв. На її думку, «роль музеїв сьогодні не слід обмежувати накопичуванням (conservation) предметів, її слід переосмислити, зробивши основний акцент на освітній цілі» [4, с. 23]. У книзі авторкою розроблено систему запитань, які доцільно задавати школярам після відвідування музеїв. У розробленій анкеті Е. Хупер-Грінхіл діти виражали своє ставлення до екскурсії, давши відповіді на питання:

- А) Мені сподобалася нинішня екскурсія;
- Б) Я дізнався багато нового;
- В) Я більше зрозумів про речі, які бачив;
- Г) Це чудове місце;
- Д) Відвідування музею надало мені багато ідей, які я можу втілити;
- Е) Відвідини музею є важливими для школярів;
- Ж) Музей спонукав мене до бажання пізнавати новий матеріал

Науковець Г.-К. Толбойз у виданні «Використання музейних освітніх ресурсів» («Using museums as Education resources») [4] описав методику використання музейних експонатів під час вивчення історії та природознавства, обґрунтував необхідність взаємодії шкіл та музейних установ. У передмові до книги автор написав, що відвідування музеїв було і залишається є важливим аспектом виховання молоді. Вчений Г.-К. Толбойз зауважив, що в останні роки набуває особливий популярності лозунг «освіта - основна ціль музею». Автор пояснив, що музеї не лише ознайомлюють школярів і студентів із різноманітними формами матеріальної культури, а й створюють особливе соціально-історично-наукове середовище, яке сприяє їх усесторонньому розвитку.

Питання використання музейних ресурсів у навчанні молоді порушено у науковій розвідці М. Хенсодакі «Музеї. Інноваційні технології навчання і освіта 21 століття: методологія». Авторка обґрунтувала необхідність використання індивідуального підходу до учнів при відвідуванні музею. На її думку, школярі сьогодення відрізняються під своїх попередників. Авторка обґрунтувала тезу, що акцент на особистості учня – запорука успіху екскурсовода та вчителя. При демонстрації експонатів вчителю (екскурсоводу) доцільно пам'ятати, що перед ним «молоде покоління творців, дослідників, акторів, науковців, мислителів...учень сприймає дійсність в ролі експерта крізь призму власного досвіду, маючи вже певний багаж знань і знаючи інтуїтивно, як використовувати нову інформацію в майбутньому,

при вивченні навколишнього світу» [6, с. 250]. Головне під час екскурсії, пояснила М. Хенсодакі, не нав'язувати школярам власну думку, а дати можливість самим зробити висновки про демонстрований предмет.

Функції сучасних музеїв та їх роль у формуванні учнівської особистості вивчено у книзі А. Десваліса та Ф. Майресе «Основи музеєзнавства». Автори видання зазначили, що науковці Рейнвордтської Академії в Амстердамі (Reinwardt Academie, Amsterdam) детально проаналізували специфіку роботи музеїв і виділили такі три головні функції музейних установ: «а) зберігання та накопичування (придбання, збереження та управління цінними колекціями); б) дослідницько-освітня (надання інформації); в) комунікаційна (можливість обмінюватися інформацією) ...водночас зауважимо, що роль освітньої функції в останні десятиліття значено зросла» [3, с. 19].

У виданні А. Десваліса та Ф. Майресе «Основи музеєзнавства» також подано визначення різних термінів, пов'язаних із музейною педагогікою. Зокрема, автори подали тлумачення таких лексем, як: музей, освіта, колекція, музейне дослідження. Автори зазначили, що в «широкому розумінні, освіта – це розвиток людської особистості і її природних задатків відповідними методами, прийомами та засобами...музейна освіта – це сукупність цінностей, здобуття нових знань, осмислення понять, здобуття практичних вмінь і навичок відвідувачами музейних установ; це процес окультуризації людини, здійснений за допомогою педагогічного впливу, спрямований на розвиток та здобуття нових знань індивідом» [3, с. 19].

Практичні поради щодо створення музеїв, в тому числі і при навчальних закладах, подано у книзі Крістела Д.-Б. Віллі «Про організацію музею» («Thinking about starting a museum»). На думку автора, до музейних можна віднести такі установи, як: громадські музеї, історичні, природничі, археологічні, етнографічні, палеонтологічні, музеї промисловості, мистецтва, галереї, аквапарки, зоопарки, культурні центри, бібліотеки, планетарії, зали природи і т. д [2, с. 4]. Позитивним аспектом вважаємо підбір рекомендацій щодо використання музейних ресурсів для під час проведення навчальних занять із школярами. В розділі «Цінності в коробці» («Heritage in a box») автор Крістела Д.-Б. Віллі описав методику використання музейних експонатів на уроках. Він рекомендував для демонстрації експонатів «використовувати спеціальні програми (алгоритми), які б давали можливість дітям грати в ігри, виконувати з ними інтерактивні вправи, підбирати різноманітні цікаві матеріали для їх розгляду в класі. Ці програми передбачають також передодження дітей у відповідний одяг, перегляд історичних матеріалів. розігрування сценки, ведення дебатів» [2, с. 20].

Науковець Крістел Д.-Б. Віллі пояснив, що фонди музею повинні постійно оновлюватися, в іншому випадку відвідувачі швидко втратять до нього інтерес і він перестане виконувати свої важливі освітні завдання. У книзі «Про організацію

музею» зазначено, що музей повинен постійно викликати захоплення (exciting), відтак адміністрація мусить стежити за поповненням експонатів: «Музей, який не оновлюється, перейде в стан існування, буде функціонувати не дуже довго: відвідувачі швидко втратять до нього цікавість, знаючи, що в ньому немає змін... треба постійно поповнювати основні фонди, залучати нову аудиторію, шукати нові проекти, форми і прийоми роботи із відвідувачами» [2, с. 5].

В ході аналізу науково-педагогічної літератури, виданої за кордоном, встановлено, що сучасні педагоги наголошують на необхідності модернізації навчальних музеїв із врахування технічних можливостей та комп'ютерних технологій. Зокрема, у виданні Вейна Клауфа «Найкраще із епох: музеї, бібліотеки та архіви в епоху комп'ютерно-цифрових технологій» («Best of Both Worlds: Museums, Libraries, and Archives in a Digital Age») зазначено: «Ще до появи сучасної цифрової техніки провідні музейні фахівці визнали необхідність переоблаштування музеїв відповідно до технічних можливостей епохи та переосмислення їх використання в суспільстві. Основну роль у модернізації музею відіграють цифрові технології» [7, с. 29].

Вивчення сучасних тенденцій музейної педагогіки в США, Канаді, Японії дозволило виділити ще одну рису – налагодження тісної наукової співпраці між навчальними закладами та музеями різних країн. Науковцями пояснено, що розвиток цифрових технологій «сприяв подоланню формалізму в початковій, середній та старшій школі, в державних та приватних навчальних закладах... завдяки стрімкому розвитку комп'ютерних програм щодня є можливість оновлювати освітні ресурси та представляти оновлену модель освіти... нещодавно два найбільших світових провайдери MOOCs (Масові Відкриті On-line Ресурси) підписали постанови про співпрацю з найбільшими університетами Канади, Мексики, Європи, Китаю, Сінгапуру, Японії і Австралії» [7, с. 37].

Дослідники сучасної англійської педагогіки К. Беламі та К. Оппенгейм у науковій розвідці «Навчаємося жити: музеї, молодь і освіта» («Learning to Live: Museums, young people and education») представили специфіку роботи із учнями різного віку. Як і інші зарубіжні педагоги, вони пояснили, що нинішні музеї виконують інші функції в суспільстві, аніж ті, які функціонували на початку – в середині ХХ ст.: «Освітня музеїв помітно змінилася впродовж останніх двох століть. У дев'ятнадцятому столітті пріоритетне значення

надавалося цінності колекцій музеїв» [1, с. 12], а сьогодні на перший план виходять можливості музеїв стимулювати молодь до розумової діяльності, наукової роботи, активної участі в громадському житті.

Особливої популярності серед зарубіжних вчених набула особистісно-зорієнтована педагогічно-психологічна концепція освітнього простору музею. На думку нинішніх дослідників, відвідування музеїв сприяє утвердженню дитини у суспільстві, навчає її правильно поводитися у товаристві, знаходити спільну мову із однолітками, сприяє згуртуванню класного колективу.

У підручниках із музеєзнавства акцентується на тому, що музеї сприяють утвердженню сімейних традицій, відтак музейним працівникам та педагогам слід виробляти певні програми відвідування музеїв, які б повністю розкривали освітньо-психологічний потенціал музейного середовища: «Важлива роль музеїв не лише в збереженні історичної пам'яті, а й у навчанні. Їх колекції, будь то яйця динозаврів, середньовічні знаряддя праці, предмети побуту, перші карти світу або ткацькі верстати, а також багаторічний досвід роботи із ними, на сьогоднішній день становлять неоціненний, оригінальний і захоплюючий навчальний ресурс. Крім того, музеї пропонують надзвичайно цінний «третій» простір між школою і будинком, абсолютно безпечний, інтелектуально і фізично багатий для дітей, тут можна вибудовувати стосунки між дітьми і дорослими - будь то батьки, бабусі і дідуся, вчителі або музейні педагоги, а також розвивати правильні взаємини між самими дітьми. Це простір, де діти вчаться жити і вміти взаємодіяти одне з одним за допомогою візуальних і об'єктно-орієнтованих підходів, де школярі можуть знайти нові форми самовираження, розвивати творчі здібності, здобувати впевненість в собі» [1, с. 13].

Аналіз науково-педагогічної літератури, виданої на початку ХХІ ст. за кордоном, засвідчив, що у країнах Західної Європи та Америки музейна освіта набирає особливої популярності. Автори акцентують на виховній та навчальній функціях музейних установ, вони пояснюють, що завдання музейних працівників та вчителів, які разом із учнями відвідують музеї, - розкрити потенціал освітнього музейного середовища, в якому б дитина могла проявити свої природні задатки, навчилася взаємодіяти з однолітками, утвердила себе у сучасному постіндустріальному суспільстві.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні педагогічного досвіду та взаємодії вчителів та музеєзнавців різних музеїв світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bellamy K., Oppenheim C. Learning to Live Museums, young people and education. – London, 2009. – 167 p.
2. Crystal L. B. Willie. Thinking about starting a museum. – Edmonton- Alberta, 2003. - 37 p.
3. Desvallées A. and Mairesse F. Key Concepts of Museology. – Armand Colin, 2010. – 90 p.
4. Hooper-Greenhill Eileen. Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance. – London and New York. – 2007. – 25 p.
5. Talkboyz Greame K. Using museums as Education resources. – Routledge. - 2010. – 194 p.

6. Xanthoudaki M. Museums, innovative pedagogies and the twenty-first century learner: a question of methodology / M.Xanthoudaki // *Museum and society*. - № 13 (2). – P. 247-265.
7. Wayne Clough G. *Best of Both Worlds: Museums, Libraries, and Archives in a Digital Age*. Washington, D. C., 2013. – 256 p.
8. Виноградова О. В. *Основы музеезнания* / О. В. Виноградова, В. Г. Дарчук – Львів : Магнолія 2006, 2012. – 184 с
9. Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.

Ростислав Ростиславович Шикула,

доцент кафедри біології,

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янука,

ул. С. Дем'янука, 4, г. Рівно, Україна

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ МУЗЕЙНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье проанализирована личностно ориентированная концепция музейного образования современной зарубежной педагогики. Отмечено, что средства музейной педагогики на протяжении веков широко использовались в практической деятельности школ в Украине и за рубежом. Аргументирована необходимость изучения педагогического опыта зарубежных ученых по внедрению их работ в профессиональную подготовку будущих учителей. Целью статьи является изучение личностно-ориентированной модели современной зарубежной музейной педагогики.

Объяснено, что зарубежные ученые акцентируют свои исследования на всестороннем развитии учащихся, необходимости постоянной модернизации музейных учреждений, их положительном влиянии на формирование личности человека. В статье проанализированы педагогические научные труды современных зарубежных ученых: А. Десваллиса, Ф. Майресе Г.-К. Толбойза, М. Хенсодаки, Е. Хупер-Гринхила.

Изучено, что за последние десятилетия изменились функции музеев: они превратились из учреждений, где хранятся ценные и редкие экспонаты, в культурно-образовательные центры, работники которых пропагандируют личностно-ориентированные технологии обучения и воспитания подрастающего поколения. Отмечено, что особую популярность среди зарубежных ученых получила личностно-ориентированная педагогическая и психологическая концепция образовательного пространства музея. По мнению нынешних исследователей, посещение музеев способствует утверждению ребенка в обществе, учит его правильно вести себя в общественном месте, находить общий язык со сверстниками, способствует сплочению классного коллектива. В учебниках по музееведению внимание акцентируется на том, что музеи способствуют утверждению семейных традиций, поэтому музейным работникам и педагогам следует разработать определенные программы посещения музеев, которые бы полностью раскрывали образовательно-психологический потенциал музея.

Функции современных музеев и их роль в формировании обучающейся личности изучено в книге А. Десваллиса и Ф. Майресе «Основы музееведения». Ученый Кристел Д.- Б. Вилли объяснил, что фонды музея должны постоянно обновляться, иначе посетители быстро потеряют к нему интерес и он перестанет выполнять свои важные образовательные задачи. В ходе анализа научно-педагогической литературы, изданной за рубежом, установлено, что современные педагоги отмечают необходимость модернизации учебных музеев с учетом технических возможностей и компьютерных технологий. Изучение современных тенденций музейной педагогики в США, Канаде и Японии дало возможность выделить еще одну черту - налаживание тесного научного сотрудничества между учебными заведениями и музеями разных стран. Перспективы дальнейших исследований рассматриваем в изучении педагогического опыта работы с экспонатами в различных музеях мира.

Ключевые слова: музей, личность, педагогика, обучение.

Rostislav Rostislavovich Shikula,

Associate Professor at Biology Department

International University of Economics and Humanities named after

Academician Stepan Demianchuk,

4, Demyanchuk Str., Rivne, Ukraine

THE PERSON-ORIENTED CONCEPT OF MODERN MUSEUM FOREIGN PEDAGOGY

The article analyzes the concept of modern personality museum education in foreign pedagogy. It is noted that the museum pedagogic tools are widely used in school practice in Ukraine and abroad and today there is a need to examine educational experience of foreign scientists about their implementation of museum pedagogic tools in the future teachers' training.

The article aims at the study of the person-oriented model represented in modern foreign museum pedagogy. It explains that foreign scientists used the museum pedagogic tools in order to make a positive influence on the formation of personality. In the article the essence of pedagogical scientific works of contemporary foreign scientists (Crystal L.B. Desvallées A., Mairesse F. Key A., Hooper-Greenhill Eileen, Talkboyz Greame R.) is described.

It is said the function of museums in recent decades has changed and nowadays a museum plays an important role in the life of schoolchildren. It is noted that student-oriented pedagogical and psychological concepts of educational space of the museum is very popular with foreign scientists.

According to current research, visiting a museum is often stereotyped as an activity confined to those going on a school trip or to representatives of the middle or upper classes. In reality, however, a trip to a museum can be both enjoyed by all and a pleasurable and educational experience. The primary role of a museum is to be a source of education, whether through showcasing collections of cultural works such as pieces of art, telling a story of something, historical events, or raising awareness of a societal concern. Today, museums are more focused, than ever, on the promotion of a more interactive, wide-reaching educational experience.

It is said that museums have made their exhibitions more enjoyable for children by making more interactive displays and introducing concepts such as quizzes or treasure hunts to keep children amused. It is very important to establish close scientific cooperation between schools and museums around the world.

Keywords: museum, personality, pedagogy, training.

Подано до редакції: 28.09.2016 р.

Рекомендовано до друку: 12.10.2016 р.

*Рецензенти: д.пед.н., професор І. В. Потапнюк
д.пед.н., професор А. Ф. Ліненко*

ДО УВАГИ АВТОРІВ!

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» видає журнал «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» Серія: Педагогіка (свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – КВ № 21672-1572 ПР від 02.11.2015 р.).

Наукове видання буде розміщуватись у повному обсязі на WEB-сторінці <http://nv.pdpu.edu.ua> та на сайті бібліотеки ім. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Вихід журналу – 6 випусків на рік.

Редакція журналу приймає до друку наукові статті з педагогіки, що раніше не публікувалися.

Відповідно до вимог (постанова ВАК України № 7-06 від 15 січня 2003 р.) необхідно дотримуватись такої структури статей (**без їх зазначення в тексті окремим реченням**): постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями; аналіз основних досліджень і публікацій, з порушеної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з дослідження і перспективи подальших наукових розвідок.

ТЕКСТ СТАТТІ МАЄ БУТИ РЕТЕЛЬНО ПЕРЕВІРЕНИЙ І ВІДРЕДАГОВАНИЙ АВТОРОМ. Стаття, не оформлена згідно вимог, зі смисловими, граматичними чи стилістичними помилками, до друку не приймається.

Орієнтовний обсяг статті зі списком використаної літератури – 9–16 сторінок формату А4.

Комп'ютерний варіант рукопису статті повинен відповідати таким вимогам:

Шрифт – Times New Roman. Відстань між рядками – 1,5 інтервалу комп'ютерного стандарту, кегель – 14. Береги на сторінці: верхній і нижній – 2 см, правий – 1,5 см, лівий – 3 см. Абзац – 1,25 см. Сторінки не нумеруються.

Структура статті:

1. Індекс УДК, з абзацним відступом, у верхньому лівому куті першої сторінки.
2. Наступний рядок – вирівняно справа інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) – ім'я та по батькові, прізвище автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, адреса організації (вулиця, номер будинку, місто, країна).
3. Наступний рядок – назва статті великими буквами напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті.
4. Наступний рядок – анотація мовою статті (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив). Обсяг 8–12 рядків.
5. Наступний рядок – ключові слова (словосполучення «Ключові слова») напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив). Обсяг 4–6 слів.
6. Через рядок – основний текст статті.
7. Посилання у тексті подавати у квадратних дужках – []. Перша цифра відповідає номеру джерела в списку літератури, після коми ставиться мала буква *s* з крапкою і цифра, що означає номер сторінки у списку джерел, на яке зроблено посилання. Якщо в одних дужках автор посилається на два і більше джерел, то вони відокремлюються крапкою з комою (;). Наприклад: [3, с. 124], [5, с. 17–17; 10, с. 91].
8. Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійованими з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром – назва таблиці. Інші ілюстрації, теж нумеровані, підписуються знизу вирівняно центром.
9. Формули подаються в окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. Після основного тексту статті подається список літератури. В ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово «Література» великими буквами пишеться вирівняно зліва з абзацним відступом. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. Література оформляється згідно з вимогами до написання наукових статей у фахових виданнях.
11. У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – («»), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.
12. Після викладу матеріалу статті подається інформація російською чи українською мовою (іншою від мови тексту статті) та англійською про авторів (*ім'я та по батькові, прізвище автора (авторів), (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, адреса організації (вулиця, номер будинку, місто, країна)*), назва статті великими літерами, авторське резюме обсягом 300 слів та ключові слова. Резюме має бути зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мета статті, зміст дослідження та його результати. Слід уникати в тексті резюме повного повторення назви статті.
13. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

До статті додаються:

Довідка про автора (авторів) на окремому аркуші: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, учене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Авторам (за виключенням докторів наук) разом зі статтею пред'являти до редакції такі завірені документи:

- ✓ рецензю-відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук);
 - ✓ витяг із протоколу засідання кафедри (лабораторії) про обговорення статті та рекомендацію її до друку.
- Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у листі вказати назву статті та її автора).

Редакційна колегія залишає за собою право віддавати надіслані статті на додаткове рецензування, а також відхиляти ті з них, які не відповідають вимогам або науковим напрямкам журналу.

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!