

ISSN 2076-586X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Науковий журнал

Виходить 40 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 34 (327). 2014

Черкаси - 2014

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16161-4633ПР від 11.12.2009**

Матеріали «Вісника» присвячено різним аспектам технологізації професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, соціальних педагогів, учителів світової літератури, корекційних педагогів, учителів початкової школи, юристів, фахівців романо-германської філології, пожежно-рятувальних підрозділів. У контексті реформаційних процесів, що наразі відбуваються у вищій школі, певний інтерес становлять практичні рекомендації з формування фахових компетентностей у студентської молоді. Насичений фактологічний матеріал презентований у наукових розвідках із проблем компаративістики, історії педагогіки вищої школи та управління фаховою підготовкою студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

Постановою президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1 (Бюлетень ВАК України, 2010. – №3) журнал включено до переліку наукових фахових видань зі спеціальності «Педагогічні науки».

Випуск № 34 (327) наукового журналу Вісник Черкаського університету, серія педагогічні науки рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 28.08.2014 року).

Журнал реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського) та Реферативним журналом Всеросійського інституту наукової і технічної інформації РАН (ВІНІТІ РАН).

Головна редакційна колегія:

Кузьмінський А.І., чл.-кор. НАПН України, д.пед.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.,* чл.-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Тарасенкова Н.А.,* д.пед.н., проф. (заступник головного редактора); *Луценко Гр.В.,* к.ф.-м.н., доц. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.,* к.пед.н., проф.; *Біда О.А.,* д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.,* д.т.н., доц.; *Гусак А.М.,* д.ф.-м.н., проф.; *Драч О.О.,* д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.,* д.філол.н., проф.; *Кукурудза І.І.,* д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.,* д.б.н., проф.; *Марченко О.В.,* д.філос.н., проф.; *Мігус І.П.,* д.е.н., доц.; *Мінаєв Б.П.,* д.х.н., проф.; *Перехрест О.Г.,* д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.,* д.філол.н., проф.; *Савченко О.П.,* д.пед.н., проф.; *Селіванова О.О.,* д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.,* д.і.н., проф.; *Шпак В.П.,* д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Тарасенкова Н.А., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.,* к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.,* д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.,* к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Управління освітою»); *Біда О.А.,* д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Касярум Н.В.,* к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.,* к.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.,* к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Бурда М.І.,* д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Градовський А.В.,* д.пед.н., проф.; *Десятков Т.М.,* д.пед.н., проф.; *Євтух М.Б.,* д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.,* д.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.,* д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.,* д.пед.н., проф.; *Малова І.Є.,* д.пед.н., проф. (Росія); *Мельников О.І.,* д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.,* доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.,* д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Расчютіна С.О.,* д.пед.н., проф. (Росія); *Савченко О.П.,* д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.,* д.пед.н., проф.; *Скафа О.І.,* д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.,* д.пед.н., проф.; *Акуленко І.А.,* д.пед.н., доц.; *Грабовий А.К.,* к.пед.н., доц.; *Гриценко В.Г.,* к.пед.н., доц.; *Демченко О.Г.,* к.ф.-м.н., доц.; *Король В.М.,* к.пед.н., проф.

За зміст публікації відповідальність несуть автори.

Адреса редакційної колегії:

18031, Черкаси, бульвар Шевченка, 81, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки.
Тел. (0472) 33-10-96

ЗМІСТ

BONDAR T. I. Developing and implementing the inclusive policy in Ukraine and the us legislature	7
БУРЦОВА С. С. Розвивальне середовище як умова ефективної організації педагогічної підтримки дітей дошкільного віку	11
WŁOSIŃSKI MARIAN. Techniki i systemy pedagogiki resocjalizacyjnej	16
ГАЛУШКО М. В. Операційно-процесуальний компонент професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури	21
ГІБАЛОВА Н. В. Моделювання у змісті математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів	26
ДУБРОВИНА И. В. Информатизация самообразования педагога как гуманистическая перспектива технологий виртуальной реальности	30
ЄРЕМЕЄВА Н. Ф. Використання рольової гри в навчанні іноземних мов	36
ЗАПОРОЖЕЦЬ Д. А. Зміни структурної підготовки майбутнього вчителя в умовах реалізації болонської реформи	41
ЗІМАКОВА Л. В. Змістовий компонент лінгводидактичної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку: аналіз та перспективи	49
КАРАПУЗОВА Н. Д. Посилення позитивної мотивації майбутніх учителів до опанування методики навчання математики в початковій школі	54
КАСЯРУМ С. О. Особливості викладання природничо-наукових дисциплін у вищій технічній школі	60
КОЛЕСНИК І. О. Історіографія й джерельна база питання розвитку вітчизняної школи (20-30-ті роки ХХ ст.)	67
КОЛЕСНИЧЕНКО Н. Ю. Підготовка бакалаврів романо-германської філології в університетах Швейцарії	71
КОТЛОМАНІТОВА Г. О. Українські народні дитячі ігри в інклюзивному освітньому просторі	77
КУЛІНЧЕНКО О. С. Особливості організації студентського самоврядування в умовах вищого навчального закладу	83
КУТОРЖЕВСЬКА О. А. Інформаційна компетентність майбутніх соціальних педагогів – чинник готовності до інноваційної діяльності	90
КУЧАЙ Т. П. Порівняльний аналіз курікулумів з підготовки учителів початкових класів в університетах Японії	94

ОСМОЛОВСЬКА О. Ю. Використання Інтернет-ресурсів як засобу формування комунікативної іншомовної компетенції у процесі професійно-орієнтованого навчання майбутніх юристів іноземної (французької) мови.....	102
ПАСІЧНИЧЕНКО А. В., КОВАЛЕВСЬКА Н. В. Теоретико-методичні підходи герменевтики як педагогічного феномену у професійній підготовці майбутніх педагогів	109
ПАХОМОВА Н. Г. Напрями та етапи реалізації моделі інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі професійної підготовки корекційного педагога	114
ПЕЛИПЕНКО М. М. Інтелектуальні якості майбутнього рятувальника як компонент готовності до самозбереження	121
ПОКАЛЮК В. М. Зміст і структура готовності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності	126
ПОЧИНОК Є. А. Ергономічний підхід до організації інформаційно-предметного середовища в початковій школі	132
ПРИХОДЬКО А. М. Наукові підходи до визначення поняття «професійно-комунікативна компетентність студентів у вищих технічних навчальних закладах»	137
РАЦУЛ О. А. Дидактичний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів	143
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	149

CONTENT

BONDAR T. I. Developing and implementing the inclusive policy in Ukraine and the us legislature	7
BURSOVA S. S. Learning environment as a condition for effective organization of pedagogical support for children of preschool age	11
WŁOSIŃSKI MARIAN. Techniki i systemy pedagogiki resocjalizacyjnej	16
GALUSHKO M. V. Operational-processing component of professional competence of future Literature teachers'	21
GIBALOVA N. V. Modeling techniques for future primary school teachers' to train mathematics	26
DUBROVINA I. V. Informatization of teacher's self-education as humanitarian prospect of technologies of virtual reality	30
YEREMEYEVA N. F. The usage of the role play in the studies of foreign languages	36
ZAPOROZHEC D. A. Changes of structural training of future teacher in the conditions of realization of Bologna Reform	41
ZIMAKOVA L. V. Semantic component of linguodidactic training of future preschool children teachers: analysis and prospects	49
KARAPUZOVA N. D. Facilitation of future teachers' positive motivation of acquiring the methods of mathematics teaching in primary school	54
KASIARUM S. O. Peculiarities of studying of natural sciences disciplines at higher technical school	60
KOLESNIK I. A. Historiography and literary base in the issues of the development of school (20th - 30th years of the XX century)	67
KOLESNYCHENKO N. Yu. Training of bachelors of Romance-Germanic Philology at the universities of Switzerland	71
KOTLOMANITOVA G. O. Ukrainian children's folk games in inclusive educational environment	77
KULINCHENKO O. S. Features of organization of students' self-government in the conditions of higher educational establishment	83
KUTORZHEVSKA O. A. Informational competence of future social workers as a factor of readiness to innovative activity	90

KUCHAY T. P. Comparative analysis of curriculums on training teachers of the initial classes at the universities of Japan	94
OSMOLOVSKA O. Yu. Usage of Internet resources as a mean of communicative foreign competence formation in the process of professionally oriented studies of future lawyers of foreign (French) language	102
PASICHNICHENKO A. V., KOVALEVSIKA N. V. Theoretical and methodological approaches of Hermeneutics as a pedagogical phenomenon in professional training of future teachers	109
PAKHOMOVA N. G. Directions and stages of implementation of the model of medical, psychological and pedagogical knowledge integration in the process of professional training of correctional teacher	114
PELIPENKO M. M. Intellectual qualities of future lifeguard as component to readiness to self-preservation	121
POKALUK V. M. Content and structure of readiness of fire-rescue subsections specialists to professional activity	126
POCHYNOK E. A. Ergonomic approach to organization of information and subject environment in primary school	132
PRIHODKO A. M. Scientific approaches to the definition of the notion «professional communicative competence of students in higher technical educational establishments»	137
RATSUL O. A. Didactics potential of informational and communicative technologies in the process of system development of informational culture of future social teachers	143
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	149

DEVELOPING AND IMPLEMENTING THE INCLUSIVE POLICY IN UKRAINE AND THE US LEGISLATURE

Inclusive education has become one of the widely discussed issues in the world community. Since the time it gained its independence Ukraine has struggled with introducing inclusive education providing equity in public education for students with disabilities. However, the Ukrainian legislature was not always compliant with international standards. This article emphasizes the importance of state act clarity that ensures effective mechanisms to realize the acts and bring them in line with international standards. By outlining the Education for All Handicapped Children Act of 1975 (USA) it emphasizes the strength of the law that proved effective in providing free public access to education for children with disabilities.

Key words: *inclusive education, legislature, children with special educational needs, special education, public education, disability.*

Introduction. Ukraine as an independent country ratified important international documents related to the development of inclusive education including UN Convention on the Rights of the Child ratified in 1991 [3], UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities signed in 1993 [11], Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education joined in 1994 [10], UN Convention on the Rights of Persons with disabilities ratified in 2009 [4]. However, the issue of inclusion still requires much attention. The number of children with disabilities is increasing by 0,5% with every year and accounts for 2% of total population or 167,059 children. As it was stated at the Parliamentary hearings there was a growing need for new democratic teaching approaches free from segregation and discrimination. There was a call for urgent measures to eliminate social and architectural barriers and provide related services to meet social needs of children with disabilities. The legislative regulation was stated to become the priority for Ukraine legislatures' [2].

Importance of Topic. Research aim is to analyze the Ukraine legislature related to inclusive education, to identify the causes that make these acts ineffective and discuss how the provisions of the US Education for All Handicapped Children Act made the USA one of the leading countries in providing free public education for almost 96% of persons with disabilities.

Recent research. The issue of legislature in inclusive education has been widely discussed by Ukrainian and foreign scholars. R. Sopilnyk focused on the importance of judicial reform in Ukraine that would empower the judicial branch to interpret the laws and make sure that the laws are fair and are understood [5]. O. Ponomariova [outlined the main international documents that required every state stop segregation and provide free access to education for people with disabilities [1]. P. Weishaar and M. Weishaar gave comparative analysis of political policy and social issues affecting the foundations of law for inclusive education in the US and Ukraine law systems [12]. S. Philips studied how the special education developed in Ukraine, following historically imposed segregated system [7]. S. Raver emphasized on challenges Ukraine educators face when providing inclusion for students with disabilities in Ukraine [8]. The extensive research carried to study the issue of inclusive education produced different definitions, yet the differences in the understandings and definitions of key concepts add to the confusion over their meaning. This paper is a direct response to the need for clarification epy in inclusive education as given in Ukraine acts of law. The field of general and special education will benefit from analysis of key concepts related to inclusive education. It will also assist in identifying the challenges the Ukraine inclusive education legislature faces.

Results. Ukraine legislature. Although Ukraine has passed several acts and hundreds of orders, regulations and guidelines since 1991 to introduce inclusive education in Ukraine, the situation with providing access to free public education for students with disabilities is far behind the international norms. One of the challenges in discussing inclusive education related terms in acts of law is inconsistency in labeling people/children with disabilities. We may suggest that the variety of terms in the legislature prove some changes in the society awareness of the problem. The terms that were used in acts, decrees, orders, and regulations by year include: 1991 – ‘child-invalid’, ‘children with physical or mental developmental impairments’, 1996 – ‘children who need correction of mental or physical development’, 1999 – ‘children with special needs’, 2001 – 2003 – ‘children with limited abilities’, ‘children-invalids’, ‘children with physical or mental developmental impairments’, ‘children who need correction of mental or physical development’, ‘people in difficult conditions’, 2004 – ‘pupils with special educational needs’, 2005 – ‘children with limited abilities’, 2006 – ‘persons with invalidity’, ‘persons who need correction of mental or physical development’, ‘persons with special educational needs’, ‘children with limited abilities’, ‘children with limited functional abilities’, ‘children who need social and psychological correction’, 2007 – ‘children with limited physical abilities’, ‘children-invalids’, 2008 – 2009 ‘children-invalids’, ‘persons who need correction of mental or physical development’, ‘children with limited physical abilities’, ‘persons with special educational needs’, ‘pupils with developmental disorders’, 2010 – 2013 ‘children with special educational needs and all medial categories’, ‘children with limited physical abilities’, ‘children with invalidity’, ‘persons with invalidity’, ‘children with special educational needs’, ‘children-invalids’, 2014 – ‘persons with special educational needs’ is first defined in “Higher Education Act” (passed July, 1, 2014) as a person with invalidity who needs additional support to be able to receive higher education. It may seem that the law doesn’t require labeling for students to be eligible for special education in the inclusive classroom, thus introducing more misconceptions and ambiguity.

Having the abundance of labels referred to persons with disabilities, the acts lack other definitions related to inclusive education or describing mechanisms of merging special and general education. There is no separate legislature focused on the issue of inclusion. The terms and concepts related to inclusive education are used occasionally, as if by chance in other regulations and worded out in such a way that people without special training in interpreting laws find it difficult to understand.

The newly passed Higher Education Act (July, 2014) contains some provisions for ensuring free access to education for people with disabilities. However, the issue of inclusion doesn’t attract educator’s attention as much as it should be. Although, the Ministry of Education urges the universities to develop recertification programs for people who became disabled in the war against Russia, little progress has been made so far.

The situation with the inclusive education legislature is the reflections of the complicated political situation in Ukraine. The 23 years of independence have been marked by continuous struggle for power, with presidents trying to reduce legislature’s power. Little cooperation among the opposition factions, little presidential interest in strengthening any party resulted in fragmentation and weakness of the legislature. The state couldn’t formulate the policy and lacked any ability in reforming process.

The USA. Examination of the statistics from the U.S. Department of Education shows that most students with disabilities (about 96%) spend some of their day in the regular education classroom. Furthermore, the trend between 1990 and 2000 was to serve more children in less restrictive environments. The percentage of students being educated outside the regular class is less than 21% of the day - students with disabilities who were educated in the regular education class up to 80% of the day increased from 33% to 46%. In comparison, the percentage of students being educated in all other environments decreased. The percentage

of students with disabilities served outside the regular classroom 21% to 60% of the school day decreased from 36% to 30%, the percentage served outside the classroom more than 60% of the school day decreased from 25% to 20%, and the percentage of students educated in separate environments decreased from 6% to 4%. The trend over this decade is to educate more students with disabilities in less restrictive environments [6]. These results are due to the civil rights movement for equal rights that resulted in passing and enacting the federal legislature for children with disabilities the Education for All Handicapped Children Act or Public Law 94-142.

As many compassionate educators in Ukraine strive to include more children in general education setting and as public movement proved to be effective in initiating changes, the need for more information about the structure and mechanisms of efficient legislation acts increases as well.

The Education for All Handicapped Children Act is said to have changed the face of education in the country. The awareness that laws and regulations calling for special education and related services have little or no value if the schools lack the financial resources to provide them was clearly reflected in the Act. \$ 100,000,000 was appropriated for the fiscal year 1974 and \$ 200,000,000 for the fiscal year 1977 to carry out the provisions of the Act. The justifications for the allocations include statistics of more than 8,000,000 handicapped children in the United States in 1975, the need to fully meet the special educational needs of such children. The Act also claimed that about one million of the handicapped children were excluded entirely from the public school system; there were many handicapped children participating in regular school programs, whose handicaps prevented them from having a successful educational experience because their handicaps were undetected. It was stated that the country had advanced developments in the training of teachers and in diagnostic and instructional procedures and methods and with appropriate funding State and local agencies could and would provide effective special education or related services to meet the needs of the handicapped children. The provision of special education programs or related services to meet the needs of the handicapped children was considered to be the national interest.

The Act contains terms and definitions. The special education is defined as a specially designed instruction, at no cost to parents or guardians, to meet the unique needs of a handicapped child, including classroom instruction, instruction in physical education, home instructions and instruction at hospitals and institutions. The term 'related services' means transportation and such developmental, corrective and other supportive services (including speech pathology and audiology, psychological services, physical and occupational therapy, recreation and medical and counseling services, except that such medical services shall be for diagnostic and evaluation purposes only) as may be required to assist a handicapped child to benefit from special education and includes the early identification and assessment of handicapping conditions in children. The term 'free appropriate public education' means special education and related services which have been provided at public expense, under public supervision and direction, and without charge, include an appropriate pre-school, elementary, or secondary school education, and are provided in conformity with the individualized education program. The term 'individualized education program' means a written statement for each handicapped child developed in any meeting by a representative of the local educational agency or an intermediate educational unit who shall be qualified to provide specially designed instruction to meet the unique needs of handicapped children, the teacher, the parents or guardian of such child, and, whenever appropriate, such child, which statement shall include a statement of the present levels of educational performance of such child, a statement of annual goals, a statement of the specific educational services, and the extent to which such child will be able to participate in regular educational programs, the projected date for initiation and anticipated duration of such services, and appropriate

objective criteria and evaluation procedures and schedules for determining, on at least an annual basis, whether instructional objectives are being achieved. The terms 'excess costs', 'native language', 'intermediate educational unit', and 'average per pupil expenditure' are explained too [9].

The Act proved to be efficient and by 1986 the states were serving 70% of preschool children with disabilities. However, early intervention services for infants and toddlers in many states were scarce or non-existent. In 1986 Congress included provisions in the Education of the Handicapped Act Amendments to expand services for these segments of population. Two more reauthorizations took place in 1997 and 2004 when Congress reaffirmed the nation's commitment to a system of early intervention services. The encouragement was in the form of gradually increasing amount of federal money awarded to states that identified and served all the infants and toddlers with disabilities. The early interventions were implemented according to an individualized services family plan (IFSP) written by a multidisciplinary team that included parents.

Discussions and Conclusions. An examination of the Ukraine legislature involving inclusive education finds that terms are used without a clear understanding of their definitions and the acts lack definitions impacting the clarity and effectiveness of such documents. The provisions in the legislature do not support the idea of 'education for all' leaving the room for segregation and isolation. The prejudice against people with disabilities, the weak government policy and lack of consistent civil rights movement leave the issue of inclusion at hands of enthusiasts without any assistance from the government. To overcome these challenges educators, legislators, administrators, researchers, and parents need to cooperate in making the inclusive education the national policy. The changes are expected from the 'down' when people become more aware of their rights to free accessible quality education. The efficient legislation may result from interdisciplinary approach, extensive research into the problem, sufficient funding and clearly stated implementation mechanisms. The further research questions involve issues related to the conceptual analyses of key inclusive education terms in Ukraine and comparative analyses of such in the USA.

References

1. Пономарьова О. П. Право інвалідів на освіту: міжнародно-правовий аспект / О. П. Пономарьова // Право і безпека. – 2014. – № 5 (47). – С. 29–33.
2. Про парламентські слухання на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» 4 червня 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education-inclusive.com>
3. Про ратифікацію Конвенції про права дитини : Постанова Верховної Ради УРСР від 27 лютого 1991 р. № 789-XII // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 13. – С. 145.
4. Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї : Закон України від 16 грудня 2009 р. № 1767-VI // Відомості Верховної Ради України. – 2010. – № 9. – Ст. 77.
5. Сопільник Р. Л. Сучасна судово-правова реформа в Україні : концептуальні особливості / Р. Л. Сопільник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%209/konf%209_4_14.pdf
6. Boston-Kemple T. E. A conceptual analysis of key concepts in inclusive education: PhD (Doctor of Philosophy) thesis [Online] / Thomas Ernest Boston Kemple. – University of Iowa, 2012. – 154 p. – Available at: <http://ir.uiowa.edu/etd/2828>.
7. Phillips S. "There are no invalids in the USSR!": A missing Soviet chapter in the new disability history" S. Philips // Disability Studies Quarterly. 2009. – № 29 (3). [Online]. – Available: <http://dsq-sds.org/>
8. Raver S. A. / The Emergence of Inclusion for Students with Disabilities in Ukraine // International Journal of Special Education. – 2007. – Vol. 22 (1). – С. 32–38.
9. The Education for All Handicapped Children Act, Public Law 94-142 enacted by the 94 the Congress November 29, 1975 [Online]. – Available at: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
10. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education // World Conference on Special Needs Education : Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

11. UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. – Lviv : Nadia, 1998. – 48 p.
12. Weishaar P. M. Access to public school education for students with disabilities : United States and Ukraine / P. M. Weishaar, M. K. Weishaar [E-resource]. – Available at: http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/Social_Welfare/2011_1_2/weishaar_weishaar.pdf

Одержано редакцією 05.08.2014
Прийнято до публікації 08.08.2014

Анотація. Бондар Т. І. Розробка і здійснення інклюзивної освіти в Україні та законодавстві США. *Інклюзивна освіта в Україні стала предметом низки наукових розвідок та суспільних обговорень. З часу проголошення незалежності Україна намагається забезпечити необхідні умови для включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади. Проте, українське законодавство у сфері забезпечення права осіб з особливими потребами на освіту не відповідає міжнародним стандартам. Українським актуальним постає питання про законодавче забезпечення розвитку інклюзивної освіти та розробку механізмів його імплементації. Схарактеризовано термінологічний аспект законодавчої бази інклюзивної освіти, виокремлено проблеми, що перешкоджають успішній імплементації інклюзивної політики в Україні. Проаналізовано закон США «Про освіту всіх неповносправних дітей» та з'ясовано механізми, що сприяють забезпеченню безкоштовного доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами в США.*

Ключові слова: інклюзивна освіта, законодавство, діти з особливими освітніми потребами, спеціальна освіта, загальна освіта, інвалідність.

Аннотация Бондар Т. И. Разработка и осуществление инклюзивного образования в Украине и законодательстве США. *Инклюзивное образование в Украине стало предметом ряда научных исследований и общественных обсуждений. Со времени провозглашения независимости Украина пытается обеспечить необходимые условия для включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду. Однако, украинское законодательство в сфере обеспечения прав лиц с особыми потребностями на образование не соответствует международным стандартам. Крайне актуальным становится вопрос о законодательном обеспечении развития инклюзивного образования и разработке механизмов его осуществления. Охарактеризован терминологический аспект законодательной базы инклюзивного образования, выделены проблемы, препятствующие успешной имплементации инклюзивного политики в Украине. Проанализирован закон США «Об образовании всех детей с нарушениями развития» и выяснены механизмы, способствующие обеспечению бесплатного доступа к образованию детям с особыми образовательными потребностями в США.*

Ключевые слова: инклюзивное образование, законодательство, дети с особыми образовательными потребностями, специальное образование, общее образование, инвалидность.

УДК 373.2.015.31

С. С. Бурсова

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Висвітлено стан проблеми адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу, а також протиріччя, які виникають під час адаптаційного процесу. Представлено основні результати проведення констатувального експерименту, у ході якого з'ясовано, що діти, які адаптуються до умов дошкільного закладу, мають недостатній обсяг знань. Визначено поняття «педагогічна підтримка» у контексті адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу. Схарактеризовано особливості організації розвивального середовища в системі педагогічної підтримки дітей.

Ключові слова: педагогічна підтримка, адаптація, дошкільний навчальний заклад, розвивальне середовище, ігрові технології, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку України прагнення батьків віддавати дитину до дошкільного закладу якомога раніше набуває актуальності. Одними з головних чинників цього є складні соціально-економічні проблеми, які спонукають матерів не тільки з раннього віку записувати дитину до дошкільної установи, але й не приділяти належної уваги першим тижням її перебування в дитячому садку. Усе це позначається на фізичному і психічному самопочутті дитини. Така ситуація вимагає прийняття організаційних педагогічних рішень, що пов'язані з підтримкою дітей, які адаптуються до нових соціальних умов. Одним із способів розв'язання цієї проблеми є впровадження в навчально-виховний процес педагогічної підтримки дітей в умовах адаптації до умов дошкільного навчального закладу.

Разом із тим, діяльність вихователя з надання педагогічної підтримки в період адаптації стикається з такими суперечностями: між необхідністю педагогічної підтримки, що неможлива без залучення батьків, та ігноруванням дорослими практичних рекомендацій вихователя для оптимізації процесу адаптації; між потребою дитини в наданні педагогічної підтримки в період пристосування до нових соціальних умов та відсутністю розвиненої системи інформаційного і науково-методичного забезпечення цієї діяльності; між вимогою сучасного суспільства до впровадження нових технологій (ігрових, естетотерапевтичних, здоров'язбережувальних) та відсутністю кваліфікованих фахівців із профільною підготовкою.

Для виявлення сучасного стану і перспектив упровадження педагогічної підтримки дітей, які адаптовуються, нами був проведений констатувальний експеримент, що передбачав виявлення специфіки роботи вихователя в адаптаційному процесі та особливостей залучення батьків до нього, сформованості розвивального середовища та його ігрового потенціалу.

Аналіз бесід і результатів анкетувань вихователів показав, що незважаючи на реформування дошкільної освіти, здійснення вихователями педагогічної підтримки дитини раннього віку в період адаптації до дошкільного навчального закладу не лише не реалізується, але й не виноситься окремим завданням у плануванні освітньо-виховної роботи груп дітей раннього віку. Аналіз планів освітньо-виховної роботи з дітьми в адаптаційний період у дошкільних закладах дав змогу виявити, що робота в цьому напрямі ведеться епізодично, методи і прийоми роботи щодо полегшення процесу адаптації та відстеження їх результатів, як правило, не передбачені плануванням і не проводяться. У більшості випадків така робота зводиться лише до індивідуального консультування батьків.

Проведене анкетування батьків, метою якого було визначення їхньої ролі та впливу на дитину в період адаптації до нових умов дошкільного закладу, показало, що більшість із них попередньо були ознайомлені з роботою дошкільного закладу та готували дитину для вступу до нього, обізнані з особливостями перебігу адаптаційного процесу, але їм бракує знань із практичної допомоги дитині в подоланні адаптаційних труднощів. Помічено, що вихованням дитини в сім'ї та її підготовкою до відвідування дошкільного закладу в основному займаються мами чи бабусі.

При аналізі розвивального середовища груп було виявлено наявність і сформованість усіх осередків, які відповідають матеріально-технічним, санітарно-гігієнічним і психолого-педагогічним вимогам. Для виявлення особливостей його ігрового потенціалу, що сприятиме покращенню перебігу адаптації, нами було проведено дослідження за такими критеріями: зацікавленість батьків і вихователів в галузі ігрових технологій; знання про ігрові технології та їх можливості; усвідомлення батьків і вихователів впливу гри на адаптацію дитини; ступінь включення дітей в ігрові ситуації. При спостереженні за дітьми в ігровій діяльності, нами було помічено, що в

більшості випадків діти грають на самоті або об'єднуються в невеликі групи, ігри обирають за вподобанням. Частіше – це ігри з конструктором, ляльками, іграшками-транспортном. Ігрові технології, які б полегшили процес адаптації дітей до нового середовища, не проводяться.

Зважаючи на вище сказане, нами було висунуто припущення, що включення в розвивальне середовище ігрових технологій допоможе суттєво оптимізувати процес педагогічної підтримки дітей у період адаптації до умов дошкільного закладу.

Мета цієї статті – розкрити сутність включення ігрових технологій у розвивальне середовище, що виступає однією з основних умов педагогічної підтримки дітей у період їхньої адаптації до умов дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи дошкільний навчальний заклад як один із соціальних інститутів, ми можемо говорити, що він покликаний забезпечити входження дитини в соціальний світ, сприяти становленню особистості дитини в ньому. Перебуваючи в ньому, дитина формує свою індивідуальність, розвиває свої творчі здібності, учиться поводити себе з однолітками і дорослими. Проте, вступ дитини до дитячого садка супроводжується рядом труднощів, які перешкоджають її адаптації до нових умов, порушують перебіг цього процесу. Це може привести до різноманітних коливань у соматичному і психічному стані, зниження рівня комунікативних, соціальних навичок і навичок самообслуговування, емоційних зрушень у вигляді істерик, плачу, невміння налагоджувати контакти з іншими дітьми і дорослими, порушення сну й апетиту.

Як свідчать бесіди і результати анкетування вихователів і батьків новоприбулих дітей, лише 42% дітей легко адаптуються до нових умов. Такі діти мають піднесений настрій, гарне самопочуття, задоволені від проведеного в дитячому садку часу, з інтересом грають разом з іншими дітьми, реагують на прохання дорослих. Близько 35% дітей виявляють адаптацію середнього рівня. До такої категорії ми відносимо дітей, у яких спостерігається чергування бажання і небажання ходити до дитячого садка, задовільного сприйняття розпорядку дня дошкільного закладу – з незадовільним, гарного настрою – з поганим. Нами виявлено 23% дітей з ознаками «важкої» адаптації. Вони мають поганий настрій, вередують, відмовляються грати з іншими дітьми, не реагують на прохання і поради вихователів.

Розв'язанню проблем оптимізації процесу адаптації дітей дошкільного віку, створенню умов оптимального розвитку дошкільників, розробці методик і технологій забезпечення кращого фізичного, соціального і психологічного благополуччя дитини присвячено багато сучасних психолого-педагогічних досліджень. Однак, проблема педагогічної підтримки дітей у період адаптації їх до умов дошкільного навчального закладу ще не була предметом спеціального дослідження і нині залишається не розв'язаною в педагогічній теорії та виховній практиці.

У контексті нашого дослідження, педагогічна підтримка представляє собою поліфункціональну діяльність вихователя, що спрямована на виявлення і подолання труднощів адаптаційного процесу, розвиток і формування особистості дитини. Ефективність її організації в навчально-виховному процесі дошкільного закладу неможлива без дотримання ряду умов. Серед них пріоритетну роль відіграють гуманний характер стосунків суб'єктів навчально-виховного процесу, професійна компетентність педагогічного колективу, єдність вимог до дитини в сім'ї і в дошкільному навчальному закладі, формування розвивального середовища.

Особливу увагу ми приділяємо правильній організації розвивального середовища. Таке середовище має слугувати збагаченню й урізноманітненню дитячої діяльності, розвитку активності дитини, її індивідуальності, здатності діяти

за власним бажанням і самостійним вибором, створенню належних умов у дошкільних закладах для реалізації дитиною свого природного потенціалу (фізичного, психічного, соціального), сприяти її соціалізації. Розвивальними слід уважати умови, які підживлюють природні сили дитини, сприяють реалізації нею своїх потенційних можливостей, збагачують знаннями, практичними навичками, удосконалюють їх, забезпечують усвідомленість, культурність, міцність; позитивно впливають на становлення особистісного досвіду, формують реалістичні образи світу та власного «Я», елементарну систему морально-духовних цінностей, що корисні гармонійному розвитку, базуються на знанні вікових та індивідуальних можливостей.

Апробації розробленої нами системи педагогічної підтримки дітей було присвячене комплексне дослідження, якому передувала розробка авторської адаптаційної програми. Адаптаційна програма має системний характер і включає в себе оздоровчий, емоційний і соціальний компоненти. Так, необхідність оздоровчого компонента в системі педагогічної підтримки дітей раннього віку обумовлена тим, що вступ дитини до дитячого садка супроводжується рядом порушень у її психічному і фізичному здоров'ї, нервовій системі, у деяких вегетативних реакціях, а саме: утрачається вага, загострюються алергічні реакції, дитина часто хворіє. Оздоровчий компонент передбачає застосування вихователем елементів ігрових технологій, які мають на меті захистити дитину від зовнішніх чинників, що погіршують її самопочуття (часті вірусні захворювання, нервове збудження) та внутрішніх чинників, що блокують активність дитини (страх перед відвідуванням ДНЗ, бути покинутою батьками, не прийнятою колективом). Лише за умови фізично і психічно здорової дитини можливе її успішне навчання, виховання й розвиток. Так, при подоланні порушень у нервовій системі вихователь використовує елементи кольоротерапії, імунної гімнастики; при порушеннях психічного здоров'я – елементи музикотерапії, казкотерапії.

Велику увагу вихователів необхідно також приділити роботі з батьками, а саме: проведенню бесід про дотримання режиму дня вдома, організації рухливих ігор на повітрі, наданню рекомендацій щодо використання ігрових технологій після сну, рекомендацій щодо залучення дітей до колективних ігор.

Емоційний компонент передбачає формування позитивного ставлення новоприбулої дитини до відвідування дошкільного закладу, спілкування з однолітками і вихователем, спокійне розлучення з батьками в ранішній час та з однолітками у вечірній. Емоції відіграють важливу роль в організації та закріпленні поведінки дитини. Вони формують у неї умовиводи про те, як слід поводити себе в даній ситуації; впливають на сприйняття дитиною тих чи інших подій, явищ, людей; певним чином впливають на пізнавальні процеси, що, у свою чергу, є основою формування особистості [1, с. 23]. Тому вихователів в період адаптації дітей раннього віку необхідно формувати розвивальне середовище, яке б було емоційно комфортним, передбачало б установаження довірливих відносин із дітьми. Необхідно також допомогти дитині вибрати той вид діяльності чи гру, яка найбільше зацікавить дитину, залучить її до колективної та пізнавальної діяльності. У такій ситуації, вихователів слід звернутися до ігор, метою яких є налагодження позитивних контактів, розвиток навичок спільної діяльності, почуття єдності і згуртованості, уміння розуміти емоційний стан іншої дитини.

Соціальний компонент також має важливе значення у процесі реалізації дитиною потреби у виявленні себе як особистості. Так, у результаті досліджень психолога Т.В. Яценко встановлено, коли в дітей найяскравіше проявляється криза трьох років, на який період припадає її пік, і коли симптоми кризи йдуть на спад (табл. 1) [6]:

Таблиця 1.

Особливості перебігу кризи трьох років

Симптоматика кризи						
Вік	Негативізм	Упертість	Примхливість	Свавілля	Знецінювання	Протест-бунт
2,3-2,6	80%	100%	60%	100%	40%	20%
2,7-2,9	25%	100%	100%	100	100%	50%
2,10-2,12	33%	100%	66%	100%	33%	0%
3,0-3,2	80%	60%	80%	60%	20%	0%

Як бачимо з таблиці, симптоми кризи трьох років (за Л.С. Виготський – криза відносин) припадають саме на період адаптації дітей раннього віку до умов дошкільного навчального закладу. Її проявами є негативізм, упертість, примхливість, свавілля, знецінювання, протест-бунт, що заважають дитині пристосуватися до соціуму, оволодіти суспільними формами і засобами діяльності. У такій ситуації вихователів слід добирати ігрові технології, необхідною умовою яких було б створення ситуації успіху, щоб дитина не лише обрала діяльність, а й отримала позитивні результати. Так, слід звернути увагу на ігри з піском (допоможуть зрозуміти проблеми, що виникають у дитини, але які вона не може озвучити в реальному світі), ігри з гудзиками (формують почуття самостійності, впевненості, розвивають дрібну моторику рук). Установлено, що включення в розвивальне середовище ігрових технологій не лише покращує емоційний стан дітей, але й сприяє фізичному і мовленнєвому розвитку, формуванню пізнавальної активності, розвитку психічних процесів та образотворчої діяльності, оволодінню дитиною ігровими діями (табл. 2):

Таблиця 2.

Характеристика особистісного розвитку дитини після включення ігрових технологій у розвивальне середовище

Показники особистісного розвитку дитини	Рівень прояву, %			
	Початковий етап		Заключний етап	
	Експ. група	Контр. група	Експ. група	Контр. група
Фізичний розвиток	41	30	46	32
Мовленнєвий розвиток	18	22	28	22
Пізнавальна активність	26	28	36	30
Психічні процеси	19	17	25	18
Образотворча діяльність	15	18	17	18
Ігрові дії	32	35	43	36

Як бачимо з таблиці, важливим є завдання організації розвивального середовища у зв'язку з необхідністю забезпечення належних умов для полегшення перебігу процесу адаптації дітей раннього віку. Ураховуючи особистісно орієнтовану модель виховання дітей дошкільного віку, вихователів необхідно організувати так розвивальне середовище, щоб кожна дитина, за бажанням, могла знайти собі місце для заняття та індивідуальної діяльності. Також необхідно звернути увагу на розвиток тих умінь і навичок, відсутність яких порушують процес адаптації.

Висновки. Запропонована організація розвивального середовища в адаптаційний період кваліфікується як активна взаємодія двох суб'єктів освітнього процесу – дитини, яка адаптується до нового середовища, та вихователя, який активізує особистість дитини, її зусиллям заради побудови власної комфортної життєдіяльності. Грамотно організоване на наукових засадах розвивальне середовище є джерелом усебічного, гармонійного та ефективного розвитку особистості дитини.

Список використаної літератури

1. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості : навч. посібник [для вузів] / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 256 с.
2. Пятница Т. В. Развивающая череда дошкольного учреждения : пособие [для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования] / Т. В. Пятница. – 2-е изд. – Мозырь : ОООИД «Белый Ветер», 2009. – 291 с.
3. Резніченко І. Ю. Створення розвивального життєвого простору у групових приміщеннях дошкільного закладу / І. Ю. Резніченко // Практика правління дошкільним закладом освіти. – 2011. – № 1. – С. 34–40.
4. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : монографія / І. П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.
5. Стреж Л. Сходінки адаптації дітей раннього віку / Л. Стреж. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с.
6. Яценко Т. В. Криза трьох років та її вплив на формування особистості дошкільника [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://yatsenkot.narod.ru/kriza.doc>

Одержано редакцією 11.08.2014.
Прийнято до публікації 14.08.2014.

Аннотация. Бурсова С. С. Развивающая среда как условие эффективной организации педагогической поддержки детей дошкольного возраста. Отражено состояние проблемы адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению, а также противоречия, возникающие во время адаптационного процесса. Освещены основные результаты констатирующего эксперимента, показавшие, что дети, которые адаптируются к дошкольному образовательному учреждению, владеют незначительным багажом знаний. Дана характеристика особенностей организации развивающей среды в системе педагогической поддержки детей. Представлены оздоровительный, эмоциональный и социальный компоненты адаптационной программы, практические рекомендации по использованию игровых технологий в обеспечении физического, психического и социального благополучия ребенка.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, адаптация, дошкольное образовательное учреждение, развивающая среда, игровые технологии, дети дошкольного возраста.

Summary. Bursova S. S. Learning environment as a condition for effective organization of pedagogical support for children of preschool age. The article deals with the issue of children's adaptation to the kindergarten. The contradictions that arise during the adaptation process and the main aspects of the experiment have been highlighted. Experimental results have shown that children in the process of adaptation to pre-school have very little knowledge base, therefore they need pedagogical support from adults, which will appear in protecting their spiritual and physical strength; the help to overcome the difficulties encountered in the child; promoting and interacting in various life and game situations. The author attempts to define the "pedagogical support" in terms of children's adaptation to the kindergarten. The peculiarities of learning environment in the system of pedagogical support for children have been determined. The health-improving, emotional and social components of adaptive programs, which give practical advice on using gaming technology to provide physical, mental and social well-being of the child, have been represented.

Key words: pedagogical support for children, adaptation to the kindergarten, learning environment, gaming technology, pre-school children.

УДК 378

Włosiński Marian

TECHNIKI I SYSTEMY PEDAGOGIKI RESOCJALIZACYJNEJ

Ten artykuł jest próbą odnalezienia prawdy o człowieku jutra jego wartości, pragnień, a zwłaszcza wpływu rehabilitacji i reintegracji społecznej w kontekście dzisiejszej etyczno-moralne klimatu na temat stanu współczesnej wiedzy pedagogicznej. Rehabilitacja jest kolejność procedur nauczania, jak również te, edukacyjnych i terapeutycznych, których celem jest jak najlepsze

dostosowanie się do życia społecznego. Reintegracja pedagogika jest temat nauczania i edukacji osób z zaburzeniami zachowania i niedostosowania społecznego.

Kluczowe słowa: wiedza, praca, prawda, hierarchia wartości, sens życia, resocjalizacja.

Sformułowanie problemu. Pedagogika resocjalizacyjna zaczęła funkcjonować jako samodzielna dyscyplina naukowa od momentu ukazania się pracy Jedlewskiego i Czapowa: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warunki, które sprzyjały temu rozwojowi to: użycie nazwy pedagogika resocjalizacyjna, określenie przedmiotu badań i zainteresowań oraz wskazanie metody badań [1]. Pedagogika resocjalizacyjna jest nauką o wychowaniu resocjalizacyjnym, czyli o wychowaniu jednostek niedostosowanych społecznie [1]. Teoria wychowania resocjalizacyjnego zajmuje się badaniem, ustaleniem związków prawidłowości występujących w procesie wychowania resocjalizującego. Natomiast metodyka wychowania resocjalizacyjnego zajmuje się opracowaniem metod oddziaływań występujących w procesie resocjalizacji. Znaczące są cele pedagogiki resocjalizacyjnej: opracowanie teoretycznych postaw tego wychowania; poznanie podmiotu, jednostki, którą określa się różnie (niedostosowana społecznie, nieprzystosowana społecznie, wykolejona); poznanie symptomologii, aspektu etologii, których dobra znajomość jest warunkiem poznania jednostek niedostosowanych społecznie; poznanie procesu wychowania, poznanie mechanizmów, faz i etapów resocjalizacji; zebranie wiedzy o jednostce niedostosowanej społecznie i opracowanie teoretycznych podstaw resocjalizacji. Jednym z głównych czynników odchylenia ludzi od normy jest brak wiedzy, zaś zadaniem resocjalizacji jest popularyzowanie tej wiedzy. Ważne jest też przygotowanie odpowiednich kadr, dlatego tak ważne jest opracowanie procesów resocjalizacji

Troska o pełny rozwój człowieczeństwa stanowi treść wszelkich poszukiwań teoretycznych i metodologicznych oraz rozwiązań terapeutycznych, rehabilitacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych subdyscyplin pedagogicznych. Wymagania, jakie stawia pedagogika, wynikają z różnorodności i złożoności problemów, które dotyczą osób z różnorodnymi dysfunkcjami organizmu. W ujęciu pedagogicznym odpowiedzialność traktowana jest jako ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem. Pedagogika resocjalizacyjna jest ogromną pomocą w rozwoju człowieka. Pedagogika resocjalizacyjna służy nauczaniu i wychowaniu osób z zaburzeniami zachowania i niedostosowanych społecznie.

Przedmiotem badań pedagogiki resocjalizacyjnej jest wychowanie resocjalizacyjne. Funkcjonują dwa sposoby definiowania terminu resocjalizacja; poprawa stanu jednostki bez podejmowania działań, w tym przypadku rzadko są widoczne skutki poprawy. Większość jednostek wymaga wychowania resocjalizacyjnego czyli działania zaplanowanego, zorganizowanego i kontrolowanego, działanie te podejmowane jest w celu ponownej socjalizacji jednostki niedostosowanej społecznie. Możliwości resocjalizacji jednostki – osoby zajmujące się tą działalnością powinny cechować się optymizmem w stosunku do osób, którym niesiona jest pomoc. Ułatwia to zaakceptowanie jednostki resocjalizowanej. Przeciwnieństwem optymizmu jest pesymizm, który hamuje rozwój wychowania resocjalizacyjnego. Pedagogika resocjalizacyjna jest subdyscypliną pedagogiki specjalnej – czyli nauką o wychowaniu jednostek z różnymi odchyleniami od normy, które wymagają odmiennych oddziaływań wychowawczych. W resocjalizacji jest to zmiana zachowania negatywnego jednostek na zachowania pozytywne. Aby pedagogika resocjalizacyjna mogła zrealizować swój cel musi korzystać z dorobku innych dziedzin: psychologii i jej działów, czyli psychologii rozwojowej, klinicznej, gdyż zajmuje się badaniem odchyleń i zaburzeń; psychologii wychowawczej, psychologii uczenia się; medycyny i takich jej dziedzin jak interna, psychiatria, neurologia, endokrynologia; socjologii nauki o życiu społecznym i jej

dziedzin czyli socjologii rodziny, edukacji i patologii społecznej [1]. Niedostosowanie społeczne ma dwa znaczenia: 1) stan, w którym znajduje się jednostka charakteryzującą się występowaniem zachowań o nasilonym negatywiźmie; 2) proces trwający krócej lub dłużej, który charakteryzuje się występowaniem u jednostek zachowań negatywnych. Proces ten powinien prowadzić do osiągnięcia przez jednostkę zachowań pozytywnych.

Wychowanie resocjalizacyjne. Elementy wychowania resocjalizacyjnego obejmują: podmiot (jednostka niedostosowana: proces wychowania resocjalizacyjnego; charakter sytuacji, w których odbywa się wychowanie. W procesie socjalizacji mogą wystąpić zaburzenia, czego skutkiem jest niedostosowanie społeczne, wtedy jednostka podlega resocjalizacji [4]. Istnieją dwa sposoby definiowania resocjalizacji; to spontaniczne zmiany w zachowaniu jednostki niedostosowanej społecznie, można to porównać do samowyleczenia w medycynie. Może ona nastąpić w początkowych fazach niedostosowania społecznego, kiedy to jednostka ma charakter reaktywny. Różnicę między wychowaniem masowym, a resocjalizacyjnym; dotyczą samej jednostki; wychowanie masowe – to jednostka jeszcze nie ukształtowana, jej cechy porządne społecznie dopiero zostają kształtowane, podobnie jak i jej właściwości i zachowania, w ten sposób osiągamy cel wychowania. Wychowanie resocjalizacyjna – to jednostka już w jakiś sposób ukształtowana, wychowanie podejmowane jest dopiero wtedy gdy zostaje zauważone niedostosowanie społecznie, każda zmiana jest tu trudna. Wychowanie masowe – opiera się je na procesach rozwoju i planowania. Wychowanie resocjalizacyjne to proces opieramy na mechanizmach uczenia się, a dokładniej na reedukacji – ponowne uczenie się. Oduczenie zachowań negatywnych, kształtowanie porządných cech. Innym mechanizmem wychowania resocjalizacyjnego jest mechanizm konfliktu wewnętrznego, stwarza jednostce sytuację w której dokonuje wyboru między dotychczasowym negatywnym zachowaniem, a nowym pozytywnym zachowaniem proponowanym przez opiekuna. Do istotnych elementów procesu resocjalizacyjnego zalicza się strategie i procedury wychowania resocjalizacyjnego. Techniki resocjalizacji stanowią działania wyróżnione ze względu na rodzaj środka, który stosuje się w działaniu na jednostkę społecznie niedostosowaną. Metody resocjalizacji – to metody wyróżnione ze względu na sposób posługiwania się wybranym środkiem. Każda osoba resocjalizująca ma do wykorzystania dwa podstawowe środki w resocjalizacji: człowieka i kulturę [4].

Ze względu na te środki wyróżnia się dwie techniki resocjalizacyjne: a) antropotechnikę resocjalizacyjną; b) kulturotechnikę resocjalizacyjną.

Kulturotechnika zabawy i rozrywki dostarcza pozytywnych przeżyć emocjonalnych. Odgrywa ona ważną rolę i zmniejsza deficyt pozytywnych potrzeb, poprawia bilans emocjonalny jednostki, przywraca równowagę emocjonalną. Działanie opiekuńcze oznacza działanie celem, którego jest zaspokajanie potrzeb jednostki [4]. Działania te polegają na: zaspokajaniu aktualnych potrzeb jednostki (w danym momencie), wdrażanie jednostce samodzielnego zaspokajania potrzeb, w ten sposób uodparnia się ją na wpływy zewnętrzne, rozwijanie potrzeb perspektywicznych niezbędne jednostce w prawidłowym, późniejszym funkcjonowaniu społecznym np. potrzeba pracy, założenia rodziny, wychowania dziecka, bezpieczeństwa. Należy rozwijać ich jak najwięcej i nauczyć się je zaspokajać. Działanie wychowawcze stanowi działania, które polegają na ukształtowaniu u jednostki pożądanych społecznie cech, właściwości i zachowań [4]. W resocjalizacji działania wychowawcze są złożone, obejmują usunięcie zachowań negatywnych i nauczanie zachowań pozytywnych. Jeśli te działania są zrealizowane w sposób niepełny to jednostka będzie nieprzystosowana do życia społecznie. Działanie terapeutyczne stanowią działania, których celem jest usunięcie odchyśleń w stanie osobowości, naprawiają psychologiczne mechanizmy człowieka, są podstawą trwałych zmian z zachowań negatywnych na pozytywne [4]. Są te działania więc elementem obowiązkowym. Jeśli uda się zrealizować te działania można liczyć na powodzenie procesu resocjalizacyjnego.

Systemy resocjalizacji. Wymienia się kolejne systemy: a) izolacyjno – dyscyplinarny, opierający się na modelu izolacyjno- dyscyplinarnym. Podstawę stanowi izolacja i dyscyplina. Izolacja wiąże się z niezaspokojeniem potrzeb, a to znów rodzi zachowania negatywne, które później się pogłębiają. Kara wpływa negatywnie i powoduje chęć odwetu; b) progresywny – polega na uaktywnieniu jednostki. Wykorzystując kalkulatoryność jednostka będzie chciała poprawić swoją sytuację by prędzej opuścić zakład. System ten nie sprzyja rozwojowi więzi między wychowawcą, a wychowankiem; c) socjalizacyjno – pedagogiczny – polega tu na dyskretnym obserwowaniu wychowanków, inspirowaniu ich i niesieniu im pomocy; d) indywidualny – wynika z indywidualnego podejścia do każdej osoby; e) homogeniczny – to system grupy o podobnych cechach zachowań; f) komplementarny – przywiązuje się uwagę do: nauczania, zmiany obrazu świata, możliwości zdobycia wykształcenia, przygotowania do pracy zawodowej. Współpraca z rodziną, środowiskiem jest ważnym elementem do kształtowania swojego wykształcenia. Efektywność systemu zależy od stałej modernizacji dostosowania go do indywidualnych potrzeb jednostki.

Człowiek jako jednostka rozumna istnieje w sobie i dla siebie, jest suwerennym podmiotem działania stanowiącym o sobie. Poprzez akty wyboru celów, sposobów i warunków działania wzbogaca się wewnętrznie, ciągle dążąc do coraz doskonalszego wymiaru własnej podmiotowości. Proces ubogacania swojej osobowości w zasadniczym stopniu jest procesem ciągłego wyboru wartości. Trwa on przez całe życie człowieka. To, na ile człowiek jest wiernym wobec wybranych wartości, jaka jest ich treść i struktura, określa wymiary jego człowieczeństwa. Przybliża to doktryna społeczna Kościoła Rzymsko – Katolickiego w kontekście pracy człowieka.

Pedagogika ma nie tyle przekazywać wiadomości, ile zapewnić pierwsze miejsce humano – mądrości, wyrażającej się zdolnością do rozwiązywania życiowych problemów. Musi być bardziej zorientowana ku wartościom człowieczeństwa. W takim oczekiwaniu patrzy społeczeństwo. Uczniowie i studenci są wrażliwi na prawdę, piękno, sprawiedliwość, na inne wartości duchowe. Pragną odnaleźć siebie samego, dlatego szukają, czasem burzliwie szukają, prawdziwych wartości i cenią tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją. Takie są potrzeby etycznego wymiaru praw człowieka w świetle istotnych wartości.

Człowiek jest istotą strukturalnie wpisaną w sieć relacji społecznych. Człowiek jest sobą poprzez prawdę. Jedną z najbardziej elementarnych potrzeb człowieka jest potrzeba więzi z sensem, wartościami i normami. Jeżeli nikt i nic nie przekazuje podstawowej wiedzy, hierarchii wartości i sensu życia, to grozi to próżnią sensu i norm. Powrót do norm, do wartości, a tym samym do etyki stał się dla współczesnego człowieka sprawą być albo nie być. Nauka oddana bez reszty prawdzie ma być w służbie pokoju i rozwojowi. Mądrość pedagogiczna wskazuje na niebezpieczeństwa. Pedagogika resocjalizacyjna jest subdyscypliną pedagogiki specjalnej – czyli nauką o wychowaniu jednostek z różnymi odchyleniami od normy, które wymagają odmiennych oddziaływań wychowawczych. W resocjalizacji jest to zmiana zachowania negatywnego jednostek na zachowania pozytywne. Aby pedagogika resocjalizacyjna mogła zrealizować swój cel musi korzystać z dorobku innych dziedzin. Interdyscyplinarny charakter kształcenia obejmujący zagadnienia pedagogiki resocjalizacyjnej, europejskich systemów resocjalizacji, aksjologicznych i prawnych podstaw resocjalizacji, diagnozy resocjalizacyjnej, kryminologii, wiktymologii, suicydologii, psychologii sądowej i penitencjarnej, metodyki pracy kuratora sądowego, readaptacji społecznej i pomocy postpenitencjarnej, zarządzania instytucją wychowawczą i resocjalizacyjną, profilaktyki zachowań nieprawidłowych i przestępczych, profilaktyki uzależnień – z przekazem praktycznym gwarantuje kompleksowe przygotowanie do zawodu [4]. Ważne, by pedagogika resocjalizacyjna kształciła specjalistów z zakresu nauczania i wychowania osób z zaburzeniami zachowania i niedostosowanych społecznie.

Wiadomo, że praca z „trudną młodzieżą” w warunkach resocjalizacji wymaga silnej osobowości, charyzmy i postawy pełnej optymizmu. Resocjalizacja jest procesem bardzo ważnym w społeczeństwie, gdyż nie tylko pozwala na utrzymanie równowagi pomiędzy osobami dostosowanymi społecznie a nieprzystosowanymi, ale także uniemożliwia całkowite destrukcje istoty ludzkiej i stanowi pewną nadzieję, że system wymiaru sprawiedliwości nie będzie tylko surowym narzędziem wymierzonym w społecznie nieprzystosowane jednostki, ale także będzie budować w tych jednostkach odpowiednie skale wartości i norm. Granice resocjalizacji poszerzyły się znacznie poprzez rozwój pedagogiki specjalnej, psychiatrii i psychopatologii. Pomoc w pedagogice resocjalizacyjnej rozumiana jest jako pomoc w rozwoju jednostkom, które w innym przypadku nie są w stanie funkcjonować i osiągnąć pełnie rozwoju społeczno – moralnego. Najistotniejsze w procesie resocjalizacyjnym jest zaufanie, którym należy obdarzyć wychowawcę. Zasada pomocy nie odnosi się tylko do okresu, w którym ktoś przebywa w placówce resocjalizacyjnej. Po jej opuszczeniu pomoc jest bardzo potrzebna. Podstawowym celem i postulatem wychowania resocjalizacyjnego jest wyrobienie w człowieku niedostosowanym społecznie umiejętności życia w społeczeństwie. Dokonać można tego nie w izolacji, lecz we współpracy ze środowiskiem społecznym [4]. Człowiek wykazuje swoją dobrowolność w realizacji problemów moralnych wówczas, gdy w zakładzie lub szkole istnieją ku temu odpowiednie warunki. Żywotność moralności naturalnej w świecie współczesnym potwierdzają nowsze dociekania filozoficzne oraz niektóre wyniki aktualnych badań naukowych nad naturą ludzką i osobowością, w szczególności nad ludzkim sumieniem. Człowiek jest z natury istotą etyczną, to znaczy kimś dla kogo problem etosu jest zarazem problemem własnego bytu. Jeśli odkryje, gdzie, wśród jakich spraw, z jakimi ludźmi wiąże się jego etos, może przynieść owoc obfity. Jeśli tego nie znajdzie, będzie żył jako istota obca samej sobie. Zauważa także, że „pierwotnym źródłem doświadczenia etycznego nie jest przeżycie wartości jako takich, lecz odkrycie, że obok nas pojawił się drugi człowiek. To nie wartości, to nie normy, nie przykazania są pierwsze, ale obecność drugiego człowieka. Nadto: cała tajemnica etyki zawiera się w zarodku w umiejętności właściwego widzenia człowieka i jego ludzkich spraw. Doświadczenie drugiego człowieka oznacza otwarcie się etycznego horyzontu mego istnienia” [4].

Wynik. Ze względu na warunki, w których odbywa się resocjalizacja wyróżnia się: resocjalizację w warunkach zakładowych: wychowawczych, poprawczych i karnych. Celem ich jest naprawianie skutków błędów wychowawczych. Poprawa zachowania jest łatwa i efektywna gdyż są to ludzie młodzi. Resocjalizacja w warunkach naturalnych odbywa się w rodzinie, w szkole, grupie rówieśniczej, w zakładzie pracy jednostki. Jedną z odmian resocjalizacji w warunkach naturalnych może być także resocjalizacja jednostki w rodzinie zastępczej.

Bibliografia

1. B. Śliwerski, *Pedagogika*, Gdańskie Wyd. pedagogiczne, Gdańsk 2010, t. 4, s. 46
2. B. Haor, *Edukacja zdrowotna a progresja umiejętności w zakresie samoopieki w stanie zdrowia i choroby*, [w:] M. Włosiski (red), *Zadania pedagogicznej progresji*, WSHE, Włocławek 2012, s. 83-93
3. M. Włosiński, *Etický hodnotový systém v krajinách sveta podľa Sociálnej náuky Cirkvi v učení pápeža Jána Pavla II*, [w:] *Nové aspekty v sociálnej práci II*, Wyd. Katolícka univerzita v Ružomberku 2010, s. 51-65
4. P. Majda, *Zázrak vzkriesenia dáva ľuďom jasné perspektívy do budúcnosti.*, [w:] *Naša Orava*, Roč. 12, č. 11 (2005), s. 3
5. *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, Wyd. KUL Jana Pawła II, Lublin 2011, t. XV, s. 187- 218
6. por. P. Majda, *Verbálna a neverbálna komunikácia v ohlasovaní Božieho slova*, Spišská Kapitula : Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojaššáka, 2008
7. P. Majda, *Koľko stojí Chrám sv. Jakuba alebo Vysoké Tatry?* In: *Naša Orava*. Roč. 12, č. 7 (2005), s. 6
8. M. Włosiński (red.) *Etyczna antropologia społeczna wobec nowych wyzwań polskich i europejskich*, Wyd. PWSZ, Włocławek 2004
9. M. Włosiński, *Pedagogika rewalidacyjna i resocjalizacyjna pomocą w rozwoju człowieka*, [w:] *Visnik*

- Czerkaskovo universitetu, Pedagogiczne nauki., Czerkasi 2014 - ISSN 2076-586x. - Nr. 3 (296), S. 145-147
10. Por. B. Urban, M. Stanik, *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*, Warszawa: PWN 2007, t.1 i 2.
11. Por. Res Humana nr 2/2008, s. 5-9. 26-30

Одержано редакцією 12.08.2014.
Прийнято до публікації 14.08.2014.

Аннотация. Власовски Марьян. Технологии и системы реабилитационной педагогики. *Предпринята попытка найти правду о человеке завтрашнего дня ценностей, желаний, и, в частности, влияние реабилитации и социальной реинтеграции в контексте сегодняшней этической и моральной атмосферы в состоянии современного педагогического знания. Показано, что реабилитация – это порядок процедур обучения, с образовательной и терапевтической направленностью на то, чтобы улучшить адаптацию к социуму. Реинтеграция представлена как наука об обучении и образовании людей с поведенческой и социальной дезадаптацией.*

Ключевые слова: *знание, труд, правда, иерархия ценностей, смысл жизни, реабилитация.*

Summary. Vloshinskyi Maryin. Technology and systems rehabilitation pedagogy. *This article is an attempt to find the truth about the man of tomorrow, his values, desires, and particularly the impact of rehabilitation and social reintegration in the context of today's ethical-moral climate on the state of modern pedagogical knowledge. Rehabilitation is a sequence of teaching procedures, as well as educational and therapeutic ones, whose goal is the best possible adaptation to social life. Reintegration pedagogy is about teaching and educating people with conduct disorder and social maladjustment.*

Conditions that contribute to the development of pedagogy rehabilitation are: use of the name pedagogy rehabilitation term research object and interests, identify methods. Rehabilitation pedagogy is the study of correctional education, training and socially maladjusted individuals. The goal of rehabilitation pedagogy are: development of theoretical approaches to education; knowledge of the subject; knowledge of symptoms, type of ethology, which is a prerequisite for good knowledge socially maladjusted persons; understanding of education, training mechanisms, phases and stages of rehabilitation; development of knowledge bases rehabilitation. One major factor standard deviations people lack the knowledge that the task of rehabilitation is to promote this knowledge. It is also important to prepare the appropriate personnel, so it is important to develop a rehabilitation process.

Key words: *knowledge, labour, truth, hierarchy of values, sense of life, reintegration.*

УДК 378.1:373

М. В. Галушко

ОПЕРАЦІЙНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Зроблено спробу дати теоретичне обґрунтування операційно-процесуального компонента професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури. Розглянуто методичні умови управління практичною підготовкою майбутніх учителів літератури у процесі розробки та впровадження методичного підґрунтя і забезпечення професійної діяльності студентів під час навчання та педагогічної практики.

Ключові слова: *управління освітою, методика викладання літератури, професійна компетентність, словесник, професійне зростання, процес.*

Постановка проблеми зумовлена необхідністю дослідити операційно-процесуальний компонент професійної компетентності майбутніх словесників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади управління професійною підготовкою вчителів закладено у працях таких науковців, як В. Андрущенко, Б. Качур, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, Т. Шамова та ін. Дослідженню окремих аспектів професійної компетентності студентів-філологів присвячені наукові розробки О. Вовк, С. Данилюка, Г. П'ятакової та ін. Окремі теоретичні підвалини проблеми управління розвитком професійної компетентності майбутніх словесників розроблено Н. Волошиною, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.

Утім, до цього часу ще остаточно не вивчено особливості операційно-процесуального компоненту професійної компетентності майбутніх словесників.

Мета роботи полягає у спробі дослідити операційно-процесуальний компонент професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи процес навчання як активну взаємодію системи викладач-студент, у результаті якого в майбутнього вчителя світової літератури формуються певні знання, уміння і навички на основі його власної активності, а педагог створює для цього необхідні умови, управляє розвитком його професійної компетентності, організовує і контролює стан його професійної підготовки, можемо стверджувати, що управління процесом навчання характеризується циклічністю і безперервністю, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл починається з постановки цілей і визначення завдань, а завершується їхнім вирішенням, досягненням поставленої мети.

Досягнення мети повторює весь управлінський цикл. «Мета» – «дія» – «результат» – «нова мета» – такий алгоритм управлінського процесу. Відносно навчального процесу управління – це цілеспрямований, систематичний вплив викладача на студентів і окремого студента для досягнення заданих результатів навчання. Управляти – не означає нав'язувати процесові конкретний хід, що іноді суперечить його природі, а навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожний вплив на процес із його логікою.

Відмітними рисами управління навчальним процесом є такі: свідомий і планомірний вплив на об'єкта управління (навчання); динамічність або здатність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану в інший; надійність, тобто здатність системи управління виконувати задані функції за певних умов перебігу процесу; наявність причинно-наслідкових зв'язків між підсистемою, що управляє (викладач), і об'єктом управління (студент); стійкість, тобто здатність системи зберігати рух за наміченою траєкторією, підтримувати заданий режим функціонування, незважаючи на різні зовнішні і внутрішні збурення.

Ефективне управління процесом навчання можливе при виконанні певних вимог, зокрема: формулювання цілей навчання; отримання за певними параметрами інформації про стан процесу навчання (зворотний зв'язок); установлення вихідного рівня (стану) керованого процесу; розробка програми дій, що передбачає основні перехідні стани процесу навчання; переробка інформації, яка отримана за каналами зворотного зв'язку, вироблення і внесення в навчальний процес корективів.

Управління слід сприймати як інформаційний процес, що характеризується замкнутим циклом передачі сигналів і включає контроль за поведінкою об'єкта. Від керуючого органу (викладача) до керованого об'єкту (студента) надходять сигнали управління, від об'єкта до регулятора (викладачеві) йдуть сигнали зворотного зв'язку, що несуть відомості про фактичний стан керованого об'єкта. Роль викладача полягає в переробці одержуваної інформації, її осмисленні та виробленні рішення щодо внесення в навчальний процес необхідних корективів. Здійснення зворотного зв'язку щодо навчального процесу передбачає вирішення двох завдань: 1) прогнозування частоти і змісту зворотного зв'язку; 2) визначення змісту

зворотного зв'язку шляхом виділення сукупності контрольованих характеристик на підставі цілей навчання і теорії навчання, яка береться за основу при складанні навчальних програм.

Управління розвитком професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури передбачає диференціацію навчального процесу на частини, фрагменти і навчання спочатку простим видам діяльності. Такий підхід до професійної підготовки майбутніх словесників передбачає аналіз складної педагогічної діяльності, виділення її елементів. Завдання полягає у виділенні зі складних професійних видів діяльності простих елементарних із метою подальшого «складання» з простих «процедур», що необхідні для успішної професійної діяльності, більш складних.

Як бачимо, перший принцип педагогічної рефлексії полягає у виділенні елементарних діяльностей та їх трансляцій. Проте цього часто недостатньо, оскільки неможливо до кінця розкласти діяльність на прості елементи, у структурі якої виявляються більш складні зв'язки і відносини. Тому реалізовується другий принцип, який полягає у проектуванні і трансляції знакових засобів, що дозволяють побудувати (спроєктувати) складну діяльність із освоєних елементів. Ці знакові засоби є способом опису та проектування діяльності.

З іншої, процесуально-технологічної сторони, навчальний процес описується як послідовність ситуацій навчання. Вони будуються так, що попередні ситуації задають засоби, матеріал і т. п. для наступних. Тобто система навчання будується як ланцюг технологічного процесу, через який пропускається студент (із певними початковими здібностями) і в кінці виходить абсолютно перетворений (підготовлений) фахівець, який засвоїв сукупність необхідних суспільству соціокультурних і фахових знань, умінь і навичок.

З методологічної точки зору система навчання може бути описана як система, яка розвивається з ситуації навчання завдяки складним видам діяльності через рефлексивну диференціацію діяльності шляхом засвоєння спочатку простих навчальних процедур, і потім із простих – до побудови складних, що задовольняють умовам професійної діяльності.

Можна розглядати педагогічну активність як управлінську діяльність (тобто засіб управління навчальною діяльністю майбутніх учителів світової літератури) і як розуміння свідомості студента й організацію цього розуміння.

Сутність навчання як керованої системи полягає, насамперед, у тому, що керований процес навчання (передачі й засвоєння знань, вироблення умінь, навичок, компетенцій) здійснюється завжди конкретною особистістю. При цьому суттєвим моментом роботи педагога є комунікація і розуміння стану студента. Це означає систематичну орієнтацію на його внутрішню точку зору, розуміння зсередини іншої людини, тобто робота зі свідомістю. З іншого боку, педагог повинен також організувати і розуміння себе, донести до студента щось, із його точки зору, важливе, але розуміння не передається безпосередньо: його можна досягти тільки завдяки осмисленню власного досвіду (або організації такого досвіду, якщо його не було). Тому педагогічний акт (дія) є, насамперед, комунікативним, діагностичним актом.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що позитивний вплив на навчальні досягнення в університетській практиці можливий за умови реалізації методичної підготовки майбутніх словесників за такими напрямками: організація навчання за методичними програмами підвищення їхньої кваліфікації; постійно діючі семінари, стажування, самоосвіта; використання активних форм методичного навчання: проблемних лекцій, тематичних зустрічей, диспутів, діалогів, бесід «за круглим столом», дебатів, консультацій, науково-практичних конференцій тощо.

У ході занять необхідною умовою є: аналіз управлінських ситуацій у процесі навчання; імітаційно-ігрове моделювання; рішення управлінських завдань і вправ; використання тренінгів із розвитку управлінських якостей і креативних управлінських дій; відвідування занять, на яких викладачі відслідковують динаміку форм і методів навчання, що дозволяють реалізувати управлінський аспект педагогічної діяльності.

Проектувальні здібності забезпечують стратегічну спрямованість педагогічної діяльності та проявляються в умінні орієнтуватися на кінцеву мету, вирішувати актуальні завдання з урахуванням майбутньої спеціалізації студентів, при плануванні курсу враховувати його місце в навчальному плані і встановлювати необхідні взаємозв'язки з іншими дисциплінами тощо. Утім, такі здібності розвиваються лише з досвідом і лише разом із збільшення педагогічного стажу.

Показники зростання професійної компетентності називаються «процесуальними індикаторами» і розглядаються у трьох аспектах. Комплексним індикатором зростання професійної компетентності є здійснення студентами такої сукупності дій у процесі розв'язання завдання: конкретизація проблеми у вигляді суперечності, невідповідності, котрі вимагають розв'язання; аргументований добір критеріїв оцінювання ефективності варіантів розв'язання; усвідомлення значущості професійного завдання, стійка мотивація до пошуку ефективного розв'язання; пошук варіантів розв'язку; рефлексія; корекція власної діяльності відповідно до знайденого розв'язку.

Зростання компетентності майбутніх словесників може бути зафіксоване в ситуаціях оцінювання: обґрунтованості й аргументованості власної позиції; власної комфортності й ускладнень у процесі пошуку розв'язку; наявних знань, відомостей, фактів тощо; власної роботи в малій групі; власних комунікативних навичок у цілому; власних навичок участі в діалозі, дискусії. При цьому необхідним стає прийняття майбутніми вчителями світової літератури різних ролей (як функціонально-ділових, так і соціально-емоційних), позицій і моделей поведінки, опанування частиною програми в режимі самоосвіти, освітнього пошуку, реалізація студентами мотивації освітнього вибору в межах навчального курсу, створення конкретного продукту застосування власної компетентності до поставленого завдання (наприклад, дослідницького тексту, проекту).

У межах сучасної методичної науки культивується принцип мистецького діалогу: суб'єкт взаємодії («Я» учня-читача, «Інший» – персоніфікований партнер діалогу) потрапляє в художній світ літературного твору. Методична система навчання майбутніх словесників має виконувати комунікативну, аксіологічну, націотвірну, мотиваційну, рецептивно-експресивну, естетичну, гносеологічну та діагностичну функції.

Змістовий складник містить: художні твори, що запропоновані чинною програмою зі світової літератури; художні твори світової літератури (для активації діалогу на рівні текстів-репрезентантів різних національних культур); теоретико-літературні знання; позалітературний контекст (біографічний, історичний, загальномистецький тощо).

Діяльнісний складник містить три комунікативні етапи – емоційно-мотиваційний, аналітично-пошуковий, рефлексивно-творчий. Кожний комунікативний етап виконує важливу роль у розгортанні емоційно-ціннісного діалогу. На першому етапі особливе значення має налаштованість суб'єктів на зустріч. При цьому здійснюється сам факт зустрічі суб'єктних світів автора і читача (учня і літературного героя, двох літературних персонажів в уяві читача тощо), рефлексія (для осмислення спектру емоцій, викликаних комунікативною подією), рецепція (демонстрація емоцій – вербально, графічно, кольорами). Другий етап пов'язаний із пошуком відповідей на запитання, що стимульовані зацікавленим ставленням «Я» до «Іншого». Це потребує

залучення відповідних прийомів активізації пізнавальної діяльності читача-підлітка – таких прийомів, що підтримували б мотивацію і спонукали до розуміння «Іншого» в сукупності його унікальних особистісних рис. Третій етап передбачає інтерпретацію, осмислення нового досвіду (знань, умінь, цінностей) та власну творчість (як відповідь на комунікативну подію).

Реалізація діяльнісного складника пов'язана з застосуванням традиційних для методики навчання літератури методів – творчого читання, евристичної бесіди, проблемно-пошукового, репродуктивно-творчого, методів, що екстрапольовані з інших галузей гуманітаристики, а також тренінгового, ейдетичного, нового медіанавчання.

Результативний компонент цього діалогу читача й художнього світу містить комплекс методів збору та обробки інформації про особливості засвоєння учнями знань, умінь і навичок.

Висновки. Отже, операційно-процесуальний компонент професійної компетентності майбутніх учителів літератури як сукупність впливів на перебіг навчального процесу підпорядковується меті і визначається умовами і принципами професійної підготовки майбутніх педагогів-словесників.

Список використаної літератури

1. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. пос. / В.І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
2. Мескон М. Х. Основы менеджмента : пер. а англ. / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
3. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
4. Управление развитием школы : пособие руководителей учреждений образования / под ред. : М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
5. Шамова Т. Управление образовательными системами : учебное пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Т. Шамова, П. Третьяков, Н. Капустин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

Одержано редакцією 04.08.2014.
Прийнято до публікації 07.08.2014.

Аннотация. Галушко М. В. **Операционно-процессуальный компонент профессиональной компетентности будущих учителей зарубежной литературы.** *Предпринята попытка дать теоретическое обоснование операционно-процессуального компонента профессиональной компетентности будущих учителей мировой литературы. Рассмотрены методические условия управления практической подготовкой будущих учителей литературы в процессе разработки и внедрения методических основ и обеспечения профессиональной деятельности студентов во время обучения и педагогической практики.*

Ключевые слова: *управление образованием, методика преподавания литературы, профессиональная компетентность, словесник, профессиональный рост, процесс.*

Summary. Galushko M. V. **Operational-processing component of professional competence of future Literature teachers'.** *The problem of management of professional competence development of future Literature teachers with regard to the field of education management is defined in the article. The author tries to analyze some aspects of management of professional training of future philologists, including pedagogical creativity of the teacher as a prerequisite of educational growth of students and a sign of a higher level of its teaching skills. Determined that the nature of learning as a management system is primarily that the driven learning process, learning is always carried out by a specific person. According to the author, the system of development of management professional competence of future literature teachers in the process of training is realized in the semantic, active, communicative and productive aspects, indicating its procedural nature, and is an important characteristic of professional activity of future literature teachers. Semantic component captures the*

planned teaching material (literary works of world literature for activating dialogue at the level of word-represent of different national cultures); theoretical and literary knowledge; extra literature context (biographical, historical etc.). Activity-same component can be seen in particular in the light of communicative stages – emotional, motivational, analytical and search, reflective and creative.

Key words: *educational management, Methods of Literature Teaching, professional competence, Literature teacher, professional development, literature.*

УДК 378.22 : 373. 3. 02 : [51]

Н. В. Гібалова

МОДЕЛЮВАННЯ У ЗМІСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проаналізовано наукові роботи з різних аспектів методу моделювання. Схарактеризовано сутність понять «модель», «математична модель», «моделювання», «метод математичного моделювання». Описано етапи процесу моделювання (формалізації, розв'язання задачі шляхом перетворення моделі, інтерпретації отриманого результату, модернізації моделі), особливості дидактичної реалізації цих етапів, вимоги, яким повинна задовольняти побудована модель. Більш детально розглянуто метод моделювання при розв'язуванні сюжетних задач.

Ключові слова: *модель, моделювання, математична модель, етапи процесу моделювання, математична підготовка майбутніх учителів початкових класів.*

Постановка проблеми. Здатність застосовувати у професійній діяльності математичні методи, зокрема метод моделювання, є однією з важливих спеціальних професійних компетенцій, які повинні формуватися у процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Одним із завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів є поглиблення відповідних знань і розвиток умінь застосовувати математичне моделювання, оскільки курс початкової математичної освіти спрямований на те, щоб сформувати в молодших школярів елементарні уявлення про моделі й моделювання, їх роль у пізнанні навколишнього світу, навчити дітей будувати моделі окремих об'єктів і процесів із використанням математичної символіки й інтерпретувати отримані результати, розвивати дослідницькі вміння при роботі з моделями.

На важливості моделювання у змісті початкового курсу математики наголошується в Державному стандарті початкової загальної освіти, де предметна математична компетентність визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати **математичні моделі** процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач [1].

Майбутні вчителі початкових класів повинні вільно володіти методом моделювання, розрізняти і будувати моделі об'єктів, явищ і процесів, досліджувати моделі і застосовувати їх у своїй науковій і педагогічній діяльності. Проте більшість студентів не усвідомлюють сутності поняття «модель», «моделювання», не володіють умінням їх застосовувати. Це обумовлено тим, що поняття «моделювання» відсутнє у програмах вищої школи як із математики, так і з інших фундаментальних дисциплін.

Аналіз результатів попередніх досліджень. Різні аспекти моделювання розглядалися в роботах Б. Глинського, К. Морозова, В. Штофа (філософські й загальнонаукові дослідження понять «модель», «моделювання»), А. Мишкіса, А. Мордковича, Г. Рузавіна, А. Самарського, О. Станжицького (наукові дослідження в галузі математичного моделювання), Г. Балла, В. Давидова, Ю. Колягіна, В. Монахова, С. Шварцбурда, Л. Фрідмана (психолого-педагогічні дослідження метода моделювання в навчанні), А. Белошистої, Н. Істоміної, Л. Коваль, Л. Петерсона, С. Скворцової

(дидактичні дослідження методу математичного моделювання в практиці початкової школи) та інших науковців.

Мета статті – схарактеризувати сутність понять «модель», «моделювання», «математична модель», особливості дидактичної реалізації ідеї математичного моделювання при навчанні математики майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Важливим компонентом процесу розв'язування навчально-творчих і практично-зорієнтованих завдань методами математики є моделювання. Існують різні підходи до означення понять «модель» і «моделювання». У широкому сенсі слова під «моделлю» (від лат. *modulus* – міра, образ, спосіб) розуміють подумки або реально створену структуру, у якій явища і процеси представлено в наочній дещо спрощеній формі [5]. Більш конкретне уявлення про складові процесу моделювання дає визначення, у якому «модель» розглядається як об'єкт, що відображає і відтворює об'єкт-оригінал, а його дослідження дає нову інформацію про об'єкт-оригінал, відтворює при цьому властивості й характеристики оригіналу [3].

«Моделлю» можуть виступати зображення, описи, схеми, креслення, графіки, рівняння, плани, карти, копії оригінала (зменшені або збільшені), комп'ютерні програми. Побудова моделі передбачає виявлення лише тих властивостей оригінала, які суттєві в даній ситуації і є об'єктом вивчення. Модель, що повністю відображає оригінал, перестає бути моделлю. Існують різні класифікації моделей і методів моделювання, серед яких виділяється особливий клас математичних моделей.

Математична модель – це наближений опис будь-якого класу явищ, що виражений на мові математичної теорії (за допомогою системи алгебраїчних рівнянь або нерівностей, диференціальних або інтегральних рівнянь, функцій, геометричних перетворень, векторів). Математичне моделювання – опис аналізованого об'єкту зовнішнього світу за допомогою математичної символіки [4].

Процес математичного моделювання передбачає чотири етапи: 1-й етап – *формалізація*, тобто перехід від практичної задачі до побудови адекватної математичної моделі об'єкту (явища, процесу) і формулюванні на її основі абстрактної математичної задачі; 2-й етап – *розв'язання задачі шляхом перетворення моделі* (проведення математичного дослідження), тобто отримання в результаті аналізу дослідження моделі вихідних даних; 3-й етап – *інтерпретація отриманого результату*, оскільки розв'язок задачі тлумачиться в термінах початкової ситуації; 4-й етап – *модернізація моделі*, тобто побудова нової, більш досконалої моделі. При цьому слід дотримуватися таких вимог: 1) модель повинна адекватно відображати найбільш суттєві (з точки зору певної постановки завдання) властивості об'єкту, відволікатися від несуттєвих; 2) модель повинна мати певну сферу застосування, що обумовлена прийнятими при її побудові припущеннями; 3) модель повинна дозволяти отримувати нові знання про об'єкт, що вивчається.

Розглянемо, як поняття моделі знаходить своє застосування при вивченні аксіоматичного методу в математиці. Студентам слід пояснити, що, сформулювавши основні поняття (об'єкти і відношення), а також аксіоми деякої теорії, ми маємо лише логічну схему, у якій дані поняття повинні формально задовольняти аксіомам. Математичну теорію, що розуміється лише як логічна схема, прийнято називати аксіоматикою. У аксіоматиці поняття – це лише абстрактні об'єкти і відношення, яких насправді не існує. Наприклад, у геометрії площа – це абстрактне поняття, яке не має кольору, маси, температури, товщини тощо; у аксіоматиці Пеано натуральне число – об'єкт, який не є ні результатом лічби, ні характеристикою порядку предметів. Надавши основним об'єктам і відношенням аксіоматики конкретний зміст, ми отримаємо її модель, яка дає можливість перевірити логічну правильність аксіоматики. Так, моделями булевої алгебри є алгебра множин та алгебра висловлювань.

Широке застосування моделювання знаходить у розділі «Сюжетні задачі». По-перше, саме поняття сюжетної задачі можна ввести, користуючись поняттям «модель»: *сюжетна задача* – це словесна модель ситуації, явища, події, процесу, у якій описується кількісний бік реальних процесів і міститься вимога знайти шукану величину за даними в задачі величинами та зв'язками між ними. По-друге, метод моделювання визначає спосіб розв'язування задачі. У процесі моделювання будується математична модель: запис розв'язання арифметичними діями або виразом (для арифметичного способу розв'язання); рівняння або система рівнянь (для алгебраїчного способу розв'язання); діаграма, креслення чи графік (для геометричного способу розв'язання).

Приклад. Двоє робітників виконали разом деяку роботу за 12 годин. Якщо б спочатку перший зробив половину цієї роботи, а потім другий ту частину роботи, що залишилася, то вся робота була б виконана за 25 годин. За який час міг виконати цю роботу кожен окремо?

Розв'язання задачі алгебраїчним методом зводиться до побудови математичної моделі у вигляді системи лінійних рівнянь з двома невідомими:

$$\begin{cases} \frac{1}{x} + \frac{1}{y} = \frac{1}{12}; \\ \frac{x}{2} + \frac{y}{2} = 25. \end{cases}$$

Розв'язавши систему отримаємо сукупність двох систем:

$$\begin{cases} x = 30 \\ y = 20 \\ x = 20 \\ y = 30 \end{cases},$$

інтерпретація моделі до вихідних даних задачі вказує на те, що один з робітників може виконати роботу за 20 годин, а інший – за 30 годин [2, с. 209].

У процесі розв'язування текстової задачі зазвичай виділяють три етапи математичного моделювання: 1-й етап – *побудова математичної моделі*: аналіз задачі і переклад умови задачі на математичну мову, тобто виділення вихідних даних і шуканих величин, опис зв'язків між ними; 2-й етап – *розв'язання задачі в рамках обраної математичної моделі*: знаходження значення виразу, виконання арифметичних дій, розв'язання рівнянь і нерівностей; 3-й етап – *інтерпретація результатів*: подання отриманих розв'язків на мові вихідного завдання, отримання значень шуканих величин. Етап *модернізації моделі*, як правило, є необов'язковим.

Перший етап, що пов'язаний із виявленням залежностей між шуканими і даними, а також даних між собою, є найбільш складним і часто викликає труднощі. Для полегшення процесу розв'язування задачі і знаходження плану її розв'язування від словесної моделі ситуації, що описана в задачі, спочатку переходять до допоміжної (роблять малюнки, будують схеми, складають таблиці, короткий запис умови тощо), а вже потім – до математичної моделі.

При побудові допоміжних моделей задач відбувається поглиблений аналіз задачі. Будь-яка допоміжна модель задачі має будуватися на основі аналізу тексту задачі і нести інформацію лише про істотні ознаки об'єктів задачі. Допоміжними моделями можуть слугувати *схематичні* або *знакові* моделі. *Схематичні моделі* поділяються на матеріальні (предметні) і графічні. *Предметні моделі* забезпечують фізичну дію з предметами: паличками, гудзиками, смужками паперу. До цього виду моделей відносять і уявне відтворення реальної ситуації, що описується в задачі. *Графічними*

моделями є: малюнок, ілюстрація, креслення, схематичне креслення (схема). *Знакові моделі* – це короткий запис задачі, таблиця. *Математична модель* задачі відноситься до знакових моделей, що подані математичною мовою (запис розв'язання задачі арифметичними діями, виразом, рівнянням чи системою рівнянь).

Допоміжні моделі сюжетних задач повинні відображати дані задачі та зв'язки між ними, шукані, проміжні шукані, взаємозв'язки між даними та шуканою величиною. За умовою однієї і тієї ж задачі можна скласти декілька допоміжних моделей, кожна з яких дозволяє знайти свій спосіб розв'язування. Обов'язковим елементом при роботі з моделлю на третьому етапі моделювання є перевірка розв'язку, для встановлення адекватності побудованої моделі всім умовам задачі.

Розглянемо застосування методу моделювання при розв'язуванні сюжетних задач на прикладі задачі на знаходження числа за сумою та різницею, що подана в авторському навчальному посібнику з математики для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» [2, с. 215].

Приклад. Фермер засіяв два лани площею 6,5 га пшеницею та гречкою, причому гречкою на 2,5 га менше. Скільки гектарів землі засіяно пшеницею, а скільки гречкою?

Розв'язання

I спосіб. Використовуючи допоміжну модель, подану на рисунку 1, отримуємо такий арифметичний спосіб розв'язування:

- 1) $6,5 + 2,5 = 9$ (га) – засіяв би фермер, якщо площі обох ланів були б однакові;
- 2) $9 : 2 = 4,5$ (га) – площа лану пшениці;
- 3) $4,5 - 2,5 = 2$ (га) – площа лану гречки.

II спосіб. Використовуючи допоміжну модель у вигляді креслення (рис. 2) маємо інший арифметичний спосіб розв'язування:

- 1) $6,5 - 2,5 = 4$ (га) – засіяв би фермер, якщо площі обох ланів були б однакові;
- 2) $4 : 2 = 2$ (га) – площа лану гречки;
- 3) $2 + 2,5 = 4,5$ (га) – площа лану пшениці.

Пш. - ? га
Гр. - ? на 2,5 га менше

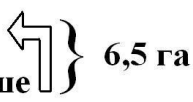


Рис. 1

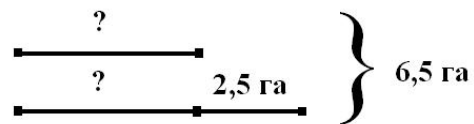


Рис. 2

III спосіб. Математична модель задачі – це система рівнянь з двома невідомими:

$$\begin{cases} x+y=6,5 \\ x-y=2,5 \end{cases}$$

Для розв'язання доцільно застосувати метод додавання:

$$\begin{cases} 2x=9 \\ x-y=2,5 \end{cases} \quad \begin{cases} x=4,5 \\ y=x-2,5 \end{cases} \quad \begin{cases} x=4,5 \\ y=2 \end{cases}$$

Відповідь: 4,5 га пшениці, 2 га гречки.

Висновок. Для того, щоб студенти оволоділи моделюванням як методом наукового пізнання, необхідно їх навчити основним етапам побудови і аналізу моделей, самостійно вивчати будь-які явища за допомогою моделювання, використовувати ідеї цього методу в повсякденному житті. Студенти повинні розуміти, що будь-яка математична задача – це модель реальних об'єктів і процесів. Свідоме оволодіння студентами методом математичного моделювання підвищить рівень загального і математичного розвитку студентів, їхню творчу активність, пізнавальну самостійність, математичну культуру.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/new-stmp/2011/20-04/12/>
2. Гібалова Н. В. Математика : навч. посіб. / Н. В. Гібалова, Н. Д. Карапузова, В. А. Ржеко. – Полтава : АСМІ, 2014. – 370 с
3. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
4. Станжицький О. М. Основи математичного моделювання : навч. пос. / О. М. Станжицький, Є. Ю. Таран, Л. Д. Гординський. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – 96 с.
5. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 116 с.

Одержано редакцією 10.08.2014.
Прийнято до публікації 14.08.2014.

Аннотация. Гибалова Н. В. Моделирование в математической подготовке будущих учителей начальной школы. Проанализированы научные работы по различным аспектам метода моделирования. Охарактеризованы понятия «модель», «математическая модель», «моделирование», «метод математического моделирования». Описаны этапы процесса моделирования (формализации, решения задачи путем преобразования модели, интерпретации полученного результата, модернизации модели), особенности дидактической реализации этих этапов, требования, которым должна удовлетворять построенная модель. Более подробно рассмотрен метод моделирования при решении сюжетных задач.

Ключевые слова: модель, моделирование, математическая модель, этапы процесса моделирования, математическая подготовка будущих учителей начальных классов.

Summary. Gibalova N. V. Modeling techniques for future primary school teachers' to train mathematics. In the article the researches on various aspects of the modeling technique have been analyzed. The essence of such concepts as "model", "mathematical model", "modeling", "method of mathematical modeling" has been determined; the stages of the modeling process (formalization, solving the problem by transforming the model, the results interpretation, the model upgrading) as well as the features of these stages didactic implementation and the requirements satisfying the model have been described. It has been indicated that the model concept finds its application in construction of axiomatic set of positive integers, etc. The modeling technique in solving plot problems has been considered in detail: the features of modeling process stages have been characterized; the types of auxiliary models (schematic (subject and image - figure, illustration, drawing, diagram), sign models (short entry tasks, tables)) have been described. Application of modeling technique in solving plot problems has been considered as an example of the problem to calculate the number by sum and difference that has been developed in the author's textbook on mathematics for students of "Primary education" specialty.

Key words: model, modeling, mathematical model, stages of modeling process, future teachers of primary school, mathematics training.

УДК 374.1

И. В. Дубровина

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА КАК
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ТЕХНОЛОГИЙ
ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

Розкрито проблему інформатизації самоосвіти вчителя в системі післядипломної освіти. Обґрунтовано роль інформаційно-навчального середовища в організації продуктивної самоосвіти. Проаналізовано наукову основу здійснення інформатизації самоосвіти, значення інформаційно-комунікаційних технологій для реалізації успішного самовдосконалення сучасного фахівця. Визначено роль інформатизації самоосвіти, здійснено огляд системи організаційних заходів, що необхідні для її забезпечення. Подано основні характеристики інформаційно-

освітнього середовища: висока технологічність праці, орієнтованість на використання адекватних засобів (інформаційних, організаційно-методичних, технологічних, контрольно-оцінних) і прийомів організації професійної діяльності, адаптивність до нових вимог і стандартів освіти.

Ключові слова: педагог, інформаційно-навчальне середовище, технології, інформатизація самоосвіти.

Постановка проблеми. На современном этапе модернизации парадигмы образовательного пространства в информационном обществе происходят существенные изменения, направленные на повышение статуса самообразования. Инновационное содержание внедренных самообразовательных подходов к использованию информационно-коммуникационных технологий заключается в постепенном смещении акцентов в системе «образование-самообразование» к приоритету последней [4]. Поэтому одним из инновационных направлений является создание таких подходов к профессиональному самосовершенствованию, которые бы отвечали стандартам и требованиям европейского образовательного пространства. Эффективность и качество педагогической деятельности на современном этапе стали во многом зависеть от подготовки профессионала к самообразованию, выступающему средством интеллектуального укрепления приоритетных профессиональных умений.

На наш взгляд, самообразование учителя в условиях постоянного развития информационных технологий ведет к кардинальным изменениям в формах и методах решения психолого-педагогических задач и воплощении в практику целевых программ, направленных на развитие уровней самообразования профессионала. Все это обуславливает постоянно возрастающую роль информационно-коммуникационных технологий в самообразовании.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема профессионального педагогического самообразования, оставаясь актуальной и многогранной во все времена, рассматривалась И. Барсуковым, С. Елкановым, Г. Коджаспировой, В. Корвяковым, А. Малыхиным, А. Найном, И. Наумченко, М. Рогозиной, Г. Скульским, Н. Сидорчук, Г. Сериковым, Н. Терещенко, В. Шпак и другими. Возрастающую роль самообразования в информационном обществе освещали А. Андреев, В. Надеин, Е. Полат, Г. Сериков, Н. Солдатенко, А. Шуклина и другие. Использование информационных технологий в качестве средства самообразования рассматривали Ю. Ансонова, Е. Ганин, Ю. Калугин, А. Локтюшина, А. Статирова, О. Федорова, С. Яшанов и др., однако без внимания остались диагностика и изучение особенностей общего и профессионального самообразования педагогов, обеспечивающих эффективность ее осуществления в современном информационном обществе.

Вместе с тем, доминирующим направлением профессионального совершенствования учителя является формирование готовности и способности к продуктивному осуществлению самообразования с использованием новых возможностей, предоставляемых информационно-образовательной средой.

Целью и заданиями статьи является определение роли информатизации самообразования, рассмотрение системы организационных мер, необходимых для ее осуществления, систематизирование научной основы осуществления самообразования средствами информационно-коммуникационных технологий.

Изложение основного материала. Как видно из анализа последних научных открытий по проблематике самообразования взрослых, основной массив исследований накоплен в педагогике, андрагогике, социологии и психологии. Впоследствии из этих наук были заимствованы, определены и введены в научный обиход термины с учетом особенностей профессиональной деятельности. Так, в исследованиях проблем

профессионального самообразования в качестве средств информационно-коммуникационных технологий чаще всего используют термины «информационная среда», «информационно-образовательная среда» и др.

Мы считаем целесообразным обратить внимание на категорию «информационная среда», поскольку она является базовой для любого вида самообразовательной деятельности и подчеркивает ведущую роль новейших коммуникационных технологий. Наиболее распространенными являются следующие толкования этого понятия: «система средств общения с человеческим знанием, служащая для хранения, структурирования и представления, передачи, обработки и обогащения информации, составляющей содержание накопленного знания» [1, с. 39]; «информация о предметной области, не зафиксированной явно в информационной системе, но применяемая пользователями» [9, с. 132]; «совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также политические, экономические и культурные условия реализации процессов информатизации» [3, с. 97].

На наш взгляд, понятие «информационная среда» как организационный аспект самообразования, система форм коммуникации, которые сложились и трансформируются при определенных условиях информационного общества, где человек – субъект коммуникационного процесса, воспринимающий информацию, преобразующий ее в свое собственное знание. С другой стороны, «информационно-обучающую среду» исследователи определяют как системно-организованную совокупность организационно-педагогических, психолого-дидактических, коммуникационных и программно-технических мероприятий и средств целенаправленного процесса обучения и развития человека как основы интеллектуального, культурного, духовного, социального и экономического развития общества и государства в целом [6].

На современном этапе информатизации самообразования функции информационно-учебной среды реализуются в основном посредством применения информационно-коммуникационных технологий, дидактическими свойствами реализации которых являются: возможность хранения, переработки и передачи информации любого вида и объема; возможность доступа к различным источникам информации; организация Internet-конференций; возможность использования современного программного обеспечения профессионального назначения.

В исследованиях, посвященных информационно-обучающей среде, ее профессиональная специфика определяется с двух позиций: особенностей организации профессионального направления и содержания профессиональной деятельности на каждом этапе подготовки [6; 9]. Так, способами, обеспечивающими учет особенностей самообразования учителя, являются: учебно-методические пособия по организации процесса обучения; дидактические материалы; программное обеспечение персонального компьютера и средств компьютерных телекоммуникаций; учебно-методические материалы, включающие образовательные стандарты, учебные планы, рабочие программы, конспекты лекций, тренинги и т.д.; программы проверки и самопроверки знаний; www-сервер и веб-страница подразделения или области доступа к телекоммуникационной среде для передачи учебно-методической и научной информации; электронные учебники по соответствующим дисциплинам или проблематике [9]. Одновременно с этим действует гибкая система контроля за осуществлением самообучения; наличие системы постоянного обновления профессиональных ресурсов на www серверах и веб-страницах, личный пример коллег и руководителей. С точки зрения применения информационно-коммуникационных технологий, основными характеристиками информационно-образовательной среды являются: высокая технологичность труда,

ориентированность на использование адекватных средств и приемов организации профессиональной деятельности, адаптивность к новым требованиям и стандартам образования [9]. Вместе с этим наблюдается тенденция развития средств информационного обучения, использование которых создавало бы условия для поддержки самообразовательной деятельности. Такие средства облегчают переход к практике профессиональной деятельности от восприятия готовых знаний к направленному расширению новых знаний.

На первом направлении могут помочь современные средства телекоммуникаций, в частности глобальная сеть Internet, современные технологии обработки и организации информации – такие, как мультимедиа, гипермедиа и другие. Для продвижения на втором направлении необходимо шире использовать средства представления и структурирования знаний, в частности различные *компьютерные средства*: информационные, организационно-методические, технологические и контрольно-оценочные. *Информационные средства* предоставляют возможность использования фонда электронных информационных ресурсов (справочники, электронные энциклопедии, словари, компьютерные курсы, электронные каталоги дидактических ресурсов сети Интернет учебного назначения, официальные сайты государственных учреждений, профессиональные www-серверы и веб-страницы, где бы содержалась только проверенная информация и т.д.). *Организационно-методическими средствами* поддержки самообразования могут выступать сайты образовательного назначения, электронные банки индивидуальных заданий, профессионально ориентированная программная среда, конструкторы занятий, виртуальные модели лучших занятий, тренингов, выступлений, возможность организовывать виртуальные конференции и тому подобное. К *технологическим средствам* относят программы статистической обработки данных, построения графиков, диаграмм, создание презентаций, универсальные информационные технологии, применяемые для обработки, оформления и освещения результатов самообразования. *Контрольно-оценочные средства* используются для оценки и аналитической обработки результатов самообразования как средства контроля знаний и рейтингового оценивания текущих результатов самообразовательной деятельности, но должны быть разнообразными и постоянно обновляться.

Средства информационно-коммуникационных технологий играют особую роль в развитии самообразовательных умений педагогов, поскольку позволяют обеспечить оптимальную последовательность, скорость восприятия материала, возможность самостоятельной организации изучения теории, разбора примеров практической деятельности коллег, моделирование решения повседневных задач. Это дает возможность самоконтроля качества приобретенных знаний и умений, постоянного совершенствования навыков аналитической, познавательной и исследовательской деятельности. Педагог может дистанционно общаться с коллегами, участвовать в сетевых проектах и конкурсах, составлять рейтинги профессионального роста, консультироваться с высококвалифицированными специалистами, иметь доступ к мировым культурным и научным ценностям, а также достижениям и новейшим разработкам науки.

С учетом вышеупомянутого охарактеризуем особенности самообразования педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий, к которым отнесем: *открытость, динамичность, расширенная и неограниченная вариативность информационного пространства*. Расширение организационных форм самообразования характеризуется отсутствием временных, пространственных, территориальных и других ограничений на основе перехода к динамической форме

информационного самообразования, наличия дополнительных возможностей для самопроектирования индивидуальной программы самообразования.

Анализируя самообразование педагогов и способы его организации в условиях информационного общества, отметим, что уровень и производительность самообразования обеспечивается в условиях, предполагающих применение информационных ресурсов. Современный профессионал должен владеть технологическими умениями: использования, анализа, оценивания и обработки информационных данных; организации работы в глобальной среде и реализации всех возможностей Internet-ресурсов, поиска новых знаний, прогнозирования умений.

Информационно-обучающая среда способствует возникновению и развитию информационного взаимодействия между субъектами и средствами информационных технологий. Производство информационной среды вносит кардинальные изменения в осуществление самообразовательной деятельности педагогов, поддерживает и придает ей творчески-исследовательское направление благодаря наличию необходимых инструментов поиска и обработки информации. Это способствует подготовке педагогических кадров к учебно-образовательному процессу, стимулирует их стремление к новым знаниям. Учителя самостоятельно формируют педагогические задачи, ищут методы, формы, пути и средства их рациональных решений. Информационно-обучающая среда побуждает к реализации запланированных составляющих процесса постоянного саморазвития. Это позволяет сделать вывод, что организация самообразования профессионала представлена определенной системой знаний, специфическими умениями и навыками, для формирования которых требуется использование адекватных средств, соответствующих инновационными образовательным тенденциям, уровню развития современного информационного общества, техники и технологий, способствующих реализации творческих запросов индивида, что делает человека активным участником процесса самосовершенствования. В таком случае приобретение знаний становится потребностью, собственным достоянием педагога, вследствие чего предусматривается увеличение задач творческой направленности, их ориентация на поиск новой информации, решение педагогических ситуаций, исследование актуальных проблем современной науки и практики.

Вывод. Таким образом, потенциал информационно-обучающей среды создает необходимые условия для проектирования индивидуальной траектории самообразования, создания электронного кейса собственных знаний, повышает уровень эмоционального восприятия информации, осуществляет самоконтроль результатов педагогической деятельности, активизирует самостоятельную познавательную инициативность, стимулирует мотивацию к самообучению.

К перспективным направлениям дальнейшего исследования можно отнести разработку методического обеспечения организации продуктивного самообразования педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий.

Список використаної літератури

1. Башмаков М. Информационная среда обучения / М. Башмаков, С. Поздняков, Н. Резник; Рос. академия образования, Северо-западное отделение. Институт продуктивного обучения. – СПб. : Свет, 1997. – 400 с.
2. Ганін Є. Педагогічні умови використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для самоосвіти майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ito.su/2003/>
3. Глоссарий по информационному обществу [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iis.ru/glossary/infenviroment.ru.html>.
4. Дистанційне навчання : Теорія та практика / В. Гриценко, С. Кудрявцева, В. Колос, О. Веренич. – К. : Наукова думка, 2004. – 376 с.

5. Дубровіна І. Інформаційно-комунікативний компонент самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції [«Інформаційно-освітній простір : технологічні концепти формування і розвитку»] (29-30 жовтня 2013 р., м. Київ). – К. : Наукові записки Малої академії України, 2013. – С. 472–479.
6. Концепція формування інформаційно-навчального середовища системи освіти Київської області – Біла Церква, 2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kristti.com.ua/UserFiles/File/konсерс_17.07.07.rar
7. Лещук С. О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлана Олексіївна Лещук. – К., 2006. – 225 с.
8. Позднова Е. А. Проектирование профессиональной подготовки в процессе изучения образовательной области «Информатика» на физико-математических факультетах педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.А. Позднова. – Тамбов, 2002. – 19 с.
9. Толковый словарь по основам информационной деятельности / Н. Ермошенко (ред.). – К. : УкрИНТЕИ, 1995. – 252 с.

Одержано редакцією 18.08.2014.
Прийнято до публікації 20.08.2014.

Аннотация. Дубровина И. В. Информатизация самообразования педагога как гуманистическая перспектива технологий виртуальной реальности. Раскрыта проблема информатизации самообразования учителя в системе последипломного образования. Обоснована роль информационно-учебной среды в организации продуктивного самообразования. Проанализирована научная основа осуществления информатизации самообразования, определено значение информационно-коммуникативных технологий для реализации успешного самосовершенствования современного специалиста. Показана роль информатизации самообразования, рассмотрена система организационных средств (информационных, организационно-методических, технологических, контрольно-оценочных), необходимых для ее осуществления. Определены основные характеристики информационно-образовательной среды: высокая технологичность труда, ориентированность на использование адекватных средств и приемов организации профессиональной деятельности, адаптивность к новым требованиям и стандартам образования.

Ключевые слова: педагог, информационно-обучающая среда, технологии, информатизация самообразования.

Summare. Dubrovina I. V. Informatization of teacher's self-education as humanitarian prospect of technologies of virtual reality. The article deals with the problem of information system of self-education teacher in postgraduate education. The role of information and learning environment in the organization of productive self-education is substantiated. The author analyzed the scientific basis of the implementation of the informatization of self-determined value of information and communication technologies for the successful realization of the modern self-improvement expert.

The article outlines the problem of continuing education of teachers in the current system of postgraduate education. It reveals the structure of teachers' self-education; an implementation algorithm of self-education activities of teachers is outlined, and the category of "problem" is analyzed as a scientific problem. The levels of teachers' self-education in postgraduate education are defined. The criteria for self-education skills of a modern teacher are analyzed. The operations of self-education activity are defined. There has been examined teacher's self-direction ability and activities. The components of modern self-teacher have been determined. In the article the professional and pedagogical tasks of the self-activity are highlighted. The active position of the individual in educational activities have been described as a factor of effective self-education in response to challenges of time. The urgency of this problem is caused by the need to study the processes of self-teacher in the modern knowledge society.

Key words: teacher, informational-learning environment, technology, informatization of self-education.

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто рольову гру як один із засобів активізації комунікативної діяльності курсантів під час аудиторних занять. Акцентовано, що навчання іноземних мов із застосуванням рольової гри в умовах підготовки фахівців Державної служби з надзвичайних ситуацій України має відповідати сучасним вимогам і будуватися з урахуванням професійно-предметної сфери – боротьби з різними видами пожеж, аварій, природних та екологічних катастроф. Зазначено, що професійна діяльність фахівців із пожежної безпеки здійснюється на ґрунті особливої комунікативної компетентності, від якої залежить мобільність та ефективність виконання ними своїх безпосередніх обов'язків – рятування постраждалих під час різноманітних катастроф як природного, так і техногенного характеру.

Ключові слова: рольова гра, комунікативна компетенція, професійне та функціональне спілкування, професійно-орієнтоване середовище.

Постановка проблеми. З кожним роком через підвищення вимог до професійного рівня володіння іноземними мовами курсантами вищих навчальних закладів технічного спрямування змінюється і концепція викладання іноземних мов. Ця концепція базується на розвитку і вдосконаленні комунікативної компетенції, що спрямована на формування мовленнєвих навичок та вмінь у професійно-орієнтованому середовищі [1, с. 17]. Сучасний курсант повинен володіти не лише навичками й уміннями слухання, письма і читання, але й належним рівнем усного спілкування, яке, безумовно, є вкрай необхідним компетентному фахівцю в його майбутній професійній діяльності. У цьому плані важливим є застосування різноманітних форм навчання і контролю знань курсантів, зокрема використання ділової гри, яка є в достатній мірі мотивуючою і містить елементи непередбачуваності й несподіваності. У зв'язку з цим, учасники гри можуть оцінити можливість використання створеної ігрової ситуації в реальному житті під час виконання професійних обов'язків. Цього, на наш погляд, не може забезпечити механічне заучування певних лексичних одиниць і граматичних структур. Окрім того, рольова гра забезпечує курсантам соціолінгвістичну підказку: які одиниці й мовленнєві моделі вможливають оцінювання певної ситуації залежно від її складності й соціальної характеристики учасників.

Аналіз досліджень і публікацій. Застосування принципу комунікативності у процесі вивчення сучасних мов набуло значного поширення з початку 70-х років минулого століття. Саме в той час виникає цілий ряд методичних статей і посібників англійських та американських авторів, що присвячені використанню рольових ігор у навчальному процесі при вивченні мови. У роботах цих авторів підкреслюється важливе значення рольової гри для розвитку навичок спілкування у професійній сфері [10]. Рольова гра (*role play*) визначається деякими авторами як спонтанна поведінка осіб, які навчаються, їхня реакція на поведінку інших людей, які беруть участь у гіпотетичній ситуації [3; 10]. Таку ж думку висловлюють й інші автори, які вказують, що рольова гра – це засіб, при якому ті, хто навчаються, повинні вільно імпровізувати в межах створеної ситуації, виступати в ролі її учасників [9]. Інші автори для означення цього виду комунікативної діяльності використовують термін «simulation» [10]. Разом із тим, у методичній літературі зустрічається й інше трактування терміна «simulation», який використовують у тому випадку, коли обов'язковим елементом рольової гри є розв'язання заданої проблемної ситуації. Це, у свою чергу, загострює мотивованість висловлювань і, одночасно з цим, робить їх більш аргументованими й емоційними [8].

Тобто термін «simulation» може бути використаний для позначення рольової гри на більш високому рівні. На думку більшості авторів, рольова гра «simulation», яка,

зазвичай, базується на розв'язанні певної проблеми, забезпечує оптимальну активізацію комунікативної діяльності осіб на аудиторних заняттях. Необхідність знайти правильний підхід до розв'язання поставленої проблеми зумовлює природність спілкування, оскільки будь-яка комунікація викликана потребою в ній. Постановка проблеми і необхідність її розв'язання дають поштовх до розвитку критичного мислення в осіб, які навчаються. І, нарешті, необхідність ретельного продумування ситуації, пошуку єдино правильного, з точки зору учасника гри, її розв'язання розвиває логічне мислення та вміння аргументовано висловлюватися, переконувати співрозмовників, ураховувати при цьому відповідні аргументи і факти. Під час рольової гри, як і при реальному спілкуванні, учасники повинні уважно слухати один одного, оскільки вони не знають заздалегідь, що скажуть їхні партнери, а також швидко аналізувати й адекватно реагувати на репліки своїх товаришів, висловлювати свої думки фонетично, лексично і граматично правильно [8]. Використання ситуативності як складової формування професійного мовлення курсантів спеціалізованих ВВНЗ при вивченні іноземних мов широко дискутується також у роботах вітчизняних авторів. Зокрема, особлива увага акцентується на застосуванні сучасних інноваційних технологій при вивченні іноземних мов у професійній освіті фахівців із пожежної безпеки [2; 3; 4; 5; 6]. На вдосконаленні мовленнєвої підготовки фахівців із вищою освітою наголошується також у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [7].

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є те, що вивчення іноземних мов із застосуванням інноваційних технологій при підготовці фахівців Державної служби з надзвичайних ситуацій України має відповідати сучасним вимогам. У першу чергу, це стосується врахування професійно-предметної сфери – боротьби з різними видами пожеж, аварій, природних та екологічних катастроф.

Відомо, що професійна діяльність майбутніх фахівців із пожежної безпеки вимагає особливої комунікативної компетентності, від якої залежить мобільність та ефективність виконання ними своїх безпосередніх обов'язків – рятування постраждалих під час різноманітних катастроф як природного, так і техногенного характеру. Ураховуючи це, при вивченні іноземної мови ми постійно застосовуємо рольові ігри, що дає змогу не лише оцінити засвоєння курсантами певного об'єму теоретичного матеріалу, але й забезпечити формування професійної мовленнєвої комунікативності. Це можна проілюструвати на прикладі вивчення кількох тем, що включені до програми дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», а саме: «Природні та техногенні катастрофи», «Надання невідкладної медичної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій», «Правила пожежної безпеки», «Причини виникнення пожеж», «Розслідування пожеж», «Пожежна техніка» та «Пожежна тактика». На заняттях курсантам пропонується поставити себе в ситуацію, яка може виникнути поза межами аудиторії, у реальному житті. Це може бути будь що, починаючи від гасіння пожежі до надання першої медичної допомоги в умовах виникнення надзвичайної ситуації. Курсанту слід адаптуватися до визначеної ролі в надзвичайній ситуації: в одних випадках він може грати уявну роль постраждалого, у інших – пожежника-рятувальника. Учасникам рольової гри необхідно поводити себе так, наче все відбувається в реальному житті: їхня поведінка повинна відповісти ролі, яку вони виконують. Учасники рольової гри мають концентрувати свою увагу на комунікативному використанні одиниць мови, а не на звичайній практиці закріплення їх у мовленні. У навчанні професійно-спрямованої іноземної мови більшість авторів виділяють п'ять основних типів ролей: 1) «inherent» («уроджені»), які визначають стать і вік учасника гри, наприклад, діти, які постраждали під час землетрусу; 2) «ascribed» (приписані), які

визначають національність або приналежність до певної соціальної групи, наприклад, люди похилого віку, які зазнали ушкоджень під час аварії на залізниці; 3) «acquired» («набуті»), які визначають професію – рятувальник, психолог, який надає допомогу під час надзвичайної ситуації; 4) «actional» («дієві»), які визначають певний перелік дій у життєвій ситуації, наприклад, під час пожежі, автомобільної аварії, у яку може потрапити кожен і яка є тимчасовою; 5) «functional» («функціональні»), які визначають функціональне спілкування, наприклад, пропонування своєї допомоги, вираження співчуття та ін. Остання збігається з категорією комунікативних функцій, що широко застосовується при вивченні іноземних мов.

Найважливішим у навчанні іноземних мов професійного спрямування, на нашу думку, є три останні категорії ролей: «acquired», «actional» і «functional». Указані функціональні ролі розглядаються як мінімальні блоки, з яких складається рольова гра; вони є складовими багатьох ситуацій, унаслідок чого їх необхідно ретельно відпрацьовувати на підготовчому етапі.

Існує думка, що діти, зазвичай, легко «занурюються» у гру, у той час, як дорослі не виявляють особливого бажання брати в ній участь, оскільки бояться виявитися кумедними серед своїх однолітків. Тому, на наш погляд, важливо підготувати курсантів до рольової гри. Перш за все, слід певним чином розмістити їх у навчальній аудиторії: якщо вони знаходяться один за одним і повернуті до викладача, котрий перебуває в центрі уваги, ні про яку природність спілкування не може бути і мови. Найбільш прийнятним і раціональним вважається розташування учасників гри у вигляді великого кола, коли кожен курсант знаходиться одночасно в контакті з викладачем та іншими курсантами.

У рольовій грі можна виділити три етапи: підготовчий, власне гру та заключний. Можна також запропонувати і більш детальний план: підготовчий етап в аудиторії; підготовчий етап удома; рольова гра; заключний етап удома; заключний етап в аудиторії. Так, підготовчий етап в аудиторії передбачає: вступну бесіду викладача, котрий знайомить аудиторію з рольовою ситуацією, питаннями для обговорення або проблемами; знайомство з лінгвістичним наповненням гри (базові слова і словосполучення з теми); попереднє тренування фонетичних, словотворчих і лексичних одиниць, а також граматичних структур. На цьому етапі курсанти мають виконати низку вправ, що спрямовані на засвоєння матеріалу, що буде використаний під час рольової гри. Ефективними в цьому випадку слід uważати вправи на переклад ключових слів і словосполучень із теми: з англійської на українську мову та навпаки. Далі необхідно провести: вибір слів, які підходять за значенням; заповнення пропусків відповідними словами в потрібній формі; визначення антонімів і синонімів; виконання вправ на комбінаторне поєднання одних лексичних одиниць з іншими для утворення нових. Важливим є також проведення корекції вимови й орфографії, засвоєння словотворчих афіксів шляхом виконання фонетичних вправ і вправ на словотворення. Відпрацювання граматичного матеріалу можна здійснювати за допомогою побудови моделей утворення розповідних, заперечних і питальних речень у потрібних часових формах.

До підготовчого етапу вдома слід віднести: читання тексту, довідників, додаткового матеріалу по темі; збір інформації для кожної конкретної ситуації. Після проведення рольової гри необхідним є заключний етап удома, який передбачає виконання певного завдання (наприклад, написання професійно-спрямованої теми або складання діалогу). Під час заключного етапу в аудиторії проводиться: обговорення рольової гри (оцінювання викладачем комунікативної діяльності кожного учасника) та дискусія на запропоновану або близьку тематику.

Для успішного проведення рольової гри бажано, щоб кожен учасник мав бейджик, де вказано його ім'я, професія або посада персонажа, якого він представляє. Можливим також є використання певних реквізитів для створення атмосфери місця проведення рольової гри. Залежно від мети заняття й рівня підготовки аудиторії рольові ігри можна проводити в парах. Такі ігри спрямовані на тренування у використанні певних лексичних одиниць і граматичних структур у підгрупах із кількістю учасників від п'яти до семи осіб та в усій групі (при проведенні ігор у підгрупах і групах забезпечується вихід у мовлення). Рольові ігри в парах – найбільш простий вид цього методичного прийому. Багато авторів рекомендують використовувати для парної рольової гри анкети, які учасники заповнюють, ставлячи один одному запитання. Час, який відводиться на цю роботу, має бути обмеженим. Рольова гра в підгрупах може проводитися по-різному. Бажано, щоб усі підгрупи брали участь у рольовій грі одночасно в так званих «buzz groups», роботу яких контролює викладач, який переходить від однієї підгрупи до іншої. Однак, можна припустити й інший варіант, коли підгрупи грають по черзі: одна підгрупа грає, а решта – спостерігають та оцінюють її роботу для участі в подальшому обговоренні виступів.

Наведемо приклад рольової гри в підгрупах. Кожна підгрупа – це оперативний розрахунок пожежників, який має виїхати на гасіння пожежі. Ефективним прийомом для тренувальної роботи можна вважати використання майбутнього часу, розмовних формул, що пов'язані з відпрацюванням пожежно-технічної лексики. Разом із тим, наявність проблемних установок передбачає розвиток навичок як діалогічного, так і монологічного мовлення. Інколи робота в підгрупах може стати першою сходинкою до рольової гри на більш високому рівні, під час якої всі учасники розігрують дискусії, збори, конференції. Заслугує на увагу використання роздаткового матеріалу (рольових карток). Кожен учасник рольової гри отримує виготовлену з картону картку досить великого формату. Лицевий бік картки є однаковим у всіх учасників і надає основну інформацію про рольову ситуацію та проблему, яку слід розв'язати. Зворотний бік карток різний у кожного з учасників гри, і містить інформацію про задіяну особу та вказує на можливу лінію її поведінки. На наш погляд, такий роздатковий матеріал є зручним під час роботи; він повинен бути гарно оформленим, щоб викликати зацікавленість учасників рольової гри.

Важливим етапом рольової гри є контроль із боку викладача. Такий контроль проводиться протягом усієї рольової гри: у процесі виконання різних завдань, різнорівневих вправ, усних діалогів. Певний контроль із боку викладача проводиться також до початку рольової гри. Це дає змогу розташувати вправи та завдання в межах понять «контроль – творчість», починаючи з простих «performing memorized dialogues», під час яких викладач здійснює максимальний контроль, і закінчуючи творчими вправами. У процесі проведення контролю роль викладача має бути мінімальною, як і під час проведення рольової гри: викладач або зовсім не бере участь у грі, або виконує другорядну роль. І в тому і в тому випадку він спостерігає за ходом гри, фіксує допущені помилки і прорахунки, однак не втручається в хід ігри для їх виправлення. Після рольової гри викладач спочатку аналізує її перебіг, обов'язково акцентує увагу на вдалих моментах гри з подальшим аналізом типових помилок, що допущені її учасниками та організовує їх виправлення.

Висновки. Отже, рольова гра є одним із найбільш ефективних прийомів реалізації комунікативного принципу в навчанні іноземних мов. Її особливості можна визначити так: рольова гра – це навчання в дії (learning by doing), що стимулює емоційний підйом та підвищує якість засвоєння вивченого матеріалу; рольова гра має певні переваги перед іншими методами навчання, оскільки в ній набагато простіше створити таку ситуацію, коли кожен з її учасників займає активну позицію і може

вільно висловити власну думку, що практично відсутнє під час дискусії та обговорення; рольова гра вимагає повної віддачі від її учасників, яку можна реалізувати за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів у певній ситуації. При проведенні рольової гри використовуються знання та вміння учасників, що набуті як під час аудиторних занять, так і поза їх межами, тобто загальний багаж знань, умінь і навичок.

Список використаної літератури

1. Артеменко Т. М. Про деякі тенденції навчання іноземних мов : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі»] / Т. М. Артеменко, І. П. Липко. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – С. 17–18.
2. Громова О. А. Аудіо-візуальний метод і практика його застосування / О. А. Громова. – М., 1977. – С. 56–71.
3. Дианова Е. М. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Е. М. Дианова, Л. Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 90–92.
4. Єремеева Н. Ф. Професійна англійська мова (рятувальні дії та попередження надзвичайних ситуацій) : навч. посібник / Н. Ф. Єремеева. – Черкаси : ЧПБ, 2006. – 244 с.
5. Єремеева Н. Ф. Англійська мова за професійним спрямуванням : практичний курс / Н. Ф. Єремеева, Ю. П. Ненько, О. А. Іващенко. – Черкаси : АПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2013. – 152 с.
6. Купман С. М. Ситуативність як складова формування професійного мовлення курсантів ВВНЗ : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції [«Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі»] / С. М. Купман, Л. К. Стрілець, О. В. Петренко. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – С.101–102.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/fales/.../4455.pdf
8. Шейлз Д. Комунікативність у навчанні сучасних мов [Рада з культурного співробітництва. Проект № 12 «Вивчення та викладання сучасних мов для цілей спілкування» Рада Європи : Прес, 1995.
9. Byrne D. Teaching Oral English. – London, 1976.
10. Jones L. Eight Simulations. – Cambridge, 1975.

Одержано редакцією 17.08.2014.
Прийнято до публікації 19.08.2014.

Аннотация. Еремеева Н. Ф. Значение ролевой игры в обучении иностранных языков. Рассмотрена ролевая игра как одно из средств, обеспечивающих оптимальную активизацию коммуникативной деятельности обучающихся на занятии. Показано, что обучение иностранным языкам с использованием ролевой игры для подготовки специалистов Государственной службы по чрезвычайным ситуациям Украины, должно соответствовать современной высоко динамичной ситуации и строится с учетом профессионально-предметной сферы – борьбы с различными видами пожаров, аварий, природных и экологических катастроф. Акцентируется, что деятельность специалистов должна осуществляться на уровне особенной коммуникативной компетенции, обеспечивающей мобильность и эффективность выполнения специалистом своих непосредственных обязанностей: спасения пострадавших во время различных катастроф как природного, так и техногенного характера.

Ключевые слова: ролевая игра, этапы ролевой игры, коммуникативная компетенция, профессиональное и функциональное общение, профессионально-ориентированная среда.

Summary. Yeremeyeva N. F. The usage of the role play in the studies of foreign languages. The article deals with role play which is considered to be the main method of professional English teaching. Role play helps to activate the communicative competence of cadets and students at the lesson. Teaching English by means of role play in training of specialists for the State Emergency Service of Ukraine must meet modern and dynamic requirements in the professional sphere – fighting fires, accidents, natural and ecological disasters. The firefighters and rescuers' activity must be conducted on the level of peculiar communicative competence which provides mobility and effectiveness of tasks performed by the specialists of civil protection service – saving victims' lives

during natural and environmental disasters. It is necessary for the cadets and students to adapt themselves to the determined roles. In some cases he or she can play an imaginary role of the victim, in other cases he or she can play his or her own play – the role of the firefighter or rescuer. So their behavior must correspond to the roles they perform or game. It is important for the participants of the role play to concentrate their attention on the communicative usage of the language units.

Key words: role game, role play participant, the type of the role play, role play stages, communicative competence, professional and functional communication, professional medium, method of teaching, professional English.

УДК 378

Д. А. Запорожець

ЗМІНИ СТРУКТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ БОЛОНСЬКОЇ РЕФОРМИ

Розглянуто етапи становлення цілей Болонської Декларації та схарактеризовано проблеми їх реалізації в системі вищої освіти Німеччини. Показано різні точки зору науковців із питань впливу даної реформи на професійну підготовку майбутнього вчителя. Проаналізовано сучасний стан реалізації Болонської реформи в університетах Німеччини.

Ключові слова: Болонська Декларація, Європейський простір вищої школи, національні стандарти освіти, акредитаційна рада, полегшені умови працевлаштування.

Постановка проблеми. Аналітичне осмислення наукової літератури з проблеми сучасного стану підготовки майбутніх учителів у Німеччині дає підстави стверджувати, що даний вид діяльності пройшов тривалий шлях свого становлення і зумовлений економічними, політичними й соціальними процесами, які відбувалися у світі. Це дає підстави для висновку про те, що однією з вагомих причин змін освітньої політики Німеччини (1991-2010) стало створення єдиного Європейського простору вищої освіти.

Відрефлектовані нами публікації дають змогу усвідомити вимоги, що постали перед Німеччиною як учасником Європейського Союзу, та зміни цілей, способів, методів, нових освітніх інструментів, у тому числі і впровадження технічних засобів (далі ТЗ) для модернізації національної освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Активна участь Німеччини у створенні єдиного Європейського простору вищої освіти та реформування педагогічної підготовки вчителів є актуальною проблемою сучасного німецького суспільства. Тому даній проблемі присвячена низка робіт передових німецьких дослідників у галузі освіти: Ф. Андреас, Г. Беленберг Ш. Бернгард, С. Бьомке, Ван дер Венде, Х. Гізеке, Г. Діане, К. Крістіан, Д. Лебцен, К. Марик, П. Скотт, К. Таух, К. Уліх, М. Франк, Х. Хайд, Х. Хенека, К. Хюфнера, М. Швер, У. Шмельц, Д. Шульц та інших.

К. Ясперс про долю німецьких університетів говорив таке: «Або ж нам вдасться зберегти німецький університет, давши ідею другого відродження,... або ж він припинить своє існування, розчинившись в функціоналізмі гігантських навчальних закладів, що займаються підготовкою наукових та технічних кадрів. Тому, відповідно до вимог сучасності необхідно передбачати можливість оновлення університетів» [1].

Німеччина як традиційно сильна технічними, медичними і філологічними вищими навчальними закладами держава зазнала істотних політичних, соціальних та економічних змін у процесі становлення педагогічної школи. Проте головною умовою введення реформ вищої освіти Німеччини було впровадження національних стандартів освіти, які передбачали поліпшення якості навчання. Будучи одним із ініціаторів і фундаторів процесу європейської інтеграції система освіти Німеччини, починаючи з 1992 р., є зразком для багатьох країн у питаннях розробки освітньої політики, проте і

досі Німеччина досить обережно реформує свою систему вищої освіти, прагнучи зберегти набуті освітні традиції.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Ставши одним із ініціаторів Болонського процесу, Німеччина, підписавши 1999 року Болонську декларацію про гармонізацію європейських систем вищої освіти, переходить до широкомасштабної реалізації змін у вищій школі. Перш, ніж розглядати Болонський процес, варто зазначити, що він має свою передісторію:

1. Створення Великої Хартії Університетів Європи (1988) (Magna Charta Universitatum). Була прийнята на 900-ліття Болонського університету 1988 року і проголошує прибічність університетів до європейської гуманістичної традиції. Фундаментальними принципами Великої Хартії Університетів Європи є ствердження того, що університет має давати майбутнім поколінням освіту та виховання, які будуть ними засвоєні. Університет створює, вивчає, оцінює та передає з покоління в покоління культуру за допомогою наукових досліджень і навчання. Щоб відповідати вимогам світу, дослідження та навчання мають бути морально та інтелектуально незалежні від політичної влади й економічного тиску [8]. Навчання та дослідження в університетах мають бути нероздільні. Свобода в дослідженнях і професійній підготовці – це фундаментальний принцип університетського життя: університет являє собою ідеальне місце зустрічей для викладачів і студентів, де можна поділитися своїми знаннями; університет є хранителем традицій європейських гуманістів, його головним завданням є досягнення універсальних знань; для виконання свого призначення університет діє поза географічними і політичними кордонами, стверджує життєву необхідність різних культур пізнавати і впливати один на одного.

2. Підписання Лісабонської Конвенції (Португалія) 1997 року, зміст якої полягав у визнанні кваліфікацій та став одним із основних чинників, що обумовив розвиток Болонського процесу. Лісабонська Конвенція – це результат співпраці двох міжнародних організацій: Ради Європи та ЮНЕСКО. Лісабонська Конвенція зумовлена необхідністю критичного осмислення розвитку Європейської вищої освіти другої половини ХХ ст. До її основних завдань належать: підвищення академічної й трудової мобільності громадян; піднесення рівня вищої освіти.

Сторони даної Конвенції: визнано, що право на освіту є одним із прав людини, що розширює розвиток знань; узято до уваги, що вища освіта відіграє життєво необхідну роль в укріпленні світу та взаєморозуміння між народами та країнами; бажано надавати освітні послуги в повній мірі, з доступом до освітніх ресурсів кожної Сторони; акцентовано, що визнання навчальних курсів, дипломів і ступенів, що отримано в будь-якій іншій країні Європейського регіону, є цілеспрямованою дією на розширення академічної мобільності між Сторонами.

Сторони даної Конвенції погоджуючись на умови співпраці беруть до уваги нижче перелічені Конвенції Ради Європи та ЮНЕСКО, що стосуються академічного визнання в Європі: Європейська Конвенція про еквівалентність дипломів, що дає змогу вступити до будь-якого університету країни-учасниці (1953 р.); Європейська Конвенція про еквівалентність періодів університетського навчання (1956 р.); Європейська Конвенція про академічне визнання університетської кваліфікації (1959 р.); Міжнародна Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту та вчених ступенів в арабських і європейських державах (1976 р.); Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту та вчених ступенів в державах регіонів Європи (1979 р.); Конвенція про загальну еквівалентність періодів університетської освіти (1990 р.)

Депозитаріями Лісабонської Конвенції є Генеральний секретар Ради Європи та Генеральний директор Об'єднаних націй із питань освіти, науки і культури. Нині

Лісабонську Конвенцію ратифікували більшість країн Європи: Естонія (1998), Швейцарія (1998), Франція (1999), Чехія (1999), Австрія (1999), Україна (2000), Росія (2000), Болгарія (2000), Люксембург (2000), Португалія (2001), Білорусія (2002), Австралія (2002), Великобританія (2003), Польща (2004), Мальта (2005), Німеччина (2007), Туреччина (2007), Нідерланди (2008), Іспанія (2009), Італія (2010), Сан-Марино (2011), Таджикистан (2012) [9].

3. Сорбонська декларація (1998) підписана міністрами освіти Франції, Німеччини, Італії та Великобританії 25 травня на ювілей Паризького університету і вважається фундаментом Болонського процесу. У декларації «Про гармонізацію структури системи європейської вищої освіти» міністри чотирьох країн ЄС заявили, що Європа вступає в період значних змін у сфері освіти та ринку праці, диверсифікації курсів професійних кар'єр, коли освіта і підготовка протягом усього життя є необхідністю. Підпис даної декларації викликав недовіру інших країн-учасниць ЄС. Уявлялося неможливим, щоб країни, що традиційно відрізняються, пішли шляхом гармонізації своїх систем освіти. Сорбонська декларація підкреслила центральну роль університетів у розвитку європейських культурних цінностей [12].

1. Болонська декларація (1999). 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) зустрілися міністри освіти 29 європейських країн і підписали Болонську Декларацію, яка, по суті, утілює та розвиває ідеї Сорбонської декларації. Болонська декларація передбачає істотні зміни в існуючій системі вищої освіти та є основним фундаментом для побудови нового Європейського простору вищої освіти XXI століття.

М. Дітерсдофер зазначає, що сама декларація навряд чи має вигляд міжнародної резолюції чи конвенції, проте є наслідком міжурядової угоди [1]. Цілі Болонської Декларації в дійсності зводилися до створення Єдиного Європейського простору вищої освіти, так, принаймні, убачався цей процес історично, з часу підписання Сорбонської декларації. На думку К. Шнітцер, підписана 1999 року угода і є врешті решт результатом численних спроб утілення поставлених цілей стосовно об'єднання Європейського простору вищої освіти, що створює передумови панування Європейської общини (Europäische Gemeinschaft).

Важливо зазначити, що саме поставлені цілі Болонської декларації вбачаються науковцем як «зерно» початку роботи, що має бути досягнута до 2010 року [4]. Збільшення конкурентоспроможності, привабливості європейської вищої освіти, введення системи, що дозволяє визначити рівень підготовки та ступінь випускників, полегшені умови працевлаштування – головні цілі Болонського процесу [5].

Підтвердивши підтримку загальних принципів Сорбонської декларації, учасники Болонської зустрічі взяли на себе зобов'язання за короткий час (кінцевий термін – кінець першого десятиліття третього тисячоліття) забезпечити формування загальноєвропейського простору вищої освіти. Задля контролю процесу та реалізації поставленої мети учасники Болонської конференції домовилися на регулярній основі один раз на два роки зустрічатися колом міністрів освіти на конференціях, де і будуть обговорюватися досягнуті цілі та встановлюватися пріоритети на наступні роки.

Кількість країн-учасниць неухильно зростає. У 2001 р. на Празькій Комюніке зареєстровано 32 країни, а в 2003 р. на Берлінській Комюніке їх кількість збільшується до 40 країн-учасниць. У травні 2005 р. на конференції в Бергені до Європейського простору вищої освіти вступає ще 5 країн. На Лондонській конференції закриває рахунок ще одна країна, тобто чисельність країн-учасниць сягає 46 і, як зазначають науковці, Єдиний Європейський простір вищої освіти панує від Ісландії до Росії [6].

Основний зміст прийнятої декларації зводиться до такого: Європейський процес став у повній мірі відповідати реаліям країн, що входять до ЄС та потребам їх громадян. Подальші перспективи обумовлюють нові можливості для розвитку: у

Європі зростає розуміння того, що необхідністю є встановлення більш тісних зв'язків між європейськими країнами, зокрема у сфері розвитку та укріпленні їх культурних, інтелектуальних, соціальних, наукових і технологічних потенціалів. Цілі Болонської декларації передбачають: прийняття системи з двох циклів (перехід на двоступеневу систему навчання; введення єдиної акредитаційної системи; упровадження системи трансферних кредитів – European Credit Transfer System (ECTS); провадження додатку до диплому – Diploma Supplement; сприяння європейському співробітництву, підвищення конкуренції; покращення мобільності студентів та науково-професорського складу [5].

Уважаємо за доцільне проаналізувати цілі Болонської Декларації та виокремити ті, що безпосередньо спричинили зміни у структурі педагогічної підготовки майбутніх фахівців в університетах Німеччини:

1. Перехід на двоступеневу систему навчання з новими кваліфікаційними рівнями бакалавр (надає можливість отримати першу професійну кваліфікацію) і магістр (продовження професійного навчання) спричинив значні зміни в системі підготовки майбутніх учителів-філологів. Експерт Болонської системи, критик Х. Мауер (Hans Meyer) констатує: «Найбільший супротив нова Болонська система отримує саме в галузі гуманітарних наук. Причиною цього, є збереження сталих і невизнання будь-яких нових освітніх реформ, що можуть безпосередньо впливати на якість опанування навчального предмету...» [11].

Зважаючи на те, що кожен німецький учитель може працювати за 2-3 навчальними предметами, наприклад, учителем іноземної мови та фізичної культури, перехід на двоступеневу систему навчання передбачав зміну всіх навчальних планів і програм. Зазначається [11], що саме аспект розробки і комплектування навчального навантаження в університетській системі підготовки майбутніх учителів тривалий час перешкоджав повноцінному переходу на двоступеневу систему навчання.

Власне станом на 2010 р. (офіційно встановлений завершальний етап реалізації Болонської декларації та підбиття підсумків за результатами реформи), згідно зі статистичними даними міністрів культури федеральних земель, зазначається, що перехід на двоступеневу систему навчання в університетах Німеччини було здійснено на 44%. Часткове завершення (75%) упорядкування навчальних планів згідно з новими кваліфікаційними рівнями здійснено в 12% університетів, часткове завершення (51-75%) виконано в 11% університетів, часткове завершення (26-50%) становить 7% університетів. Частина університетів станом на 2010 р. ще не мала результатів із введення двоступеневої моделі підготовки вчителів, проте, зазначається про розпочату роботу з упорядкування навчальних планів і програм (12%), без змін у системі кваліфікаційних рівнів лишається 9% німецьких університетів [11].

Двоступенева система навчання відображається у ступенях бакалавр і магістр. Уведення ступеня бакалавр для педагогічних спеціальностей передбачає: установлення 3-4-х-річного терміну навчання (відповідно 180-240 пунктам системи ECTS); отримання академічного ступеню бакалавр і професійної кваліфікації по закінченню першого рівня навчання.

Болонською декларацією передбачено введення додаткових ступенів для бакалаврів гуманітарних наук (лише для студентів, що поглиблено вивчали гуманітарний профіль): бакалавр гуманітарних наук – Bachelor of Arts (B.A); бакалавр педагогічних наук – Bachelor of Education (B.Ed.) (отримують випускники педагогічних університетів). Варто зазначити, що доступ до другого циклу навчання (магістр) можливий лише при умові успішного завершення першого (бакалавр). Хоча, за передбаченою Болонською реформою, закінчення першого рівня навчання тривалістю не менше трьох років надає можливість отримати професійну

кваліфікацію та покинути ВНЗ, проте не забезпечує отримання кваліфікації вчителя з правом працевлаштування.

Власне отримання кваліфікації вчителя з правом працевлаштування передбачає продовження навчання на другому рівні – академічний ступінь магістр. Передбачуваний термін навчання академічного ступеню магістр становить 1-2 роки (що відповідає 90-120 пунктам системи ECTS). По закінченню даного академічного ступеня майбутні вчителі гуманітарного та педагогічного циклу отримують звання: магістр гуманітарних наук – Master of Arts (M.A); магістр педагогічних наук – Master of Education (M.Ed.).

2. Упровадження системи трансферних кредитів - European Credit Transfer System (ECTS). Організація навчального процесу базується на модульній системі з застосуванням залікової одиниці ECTS при врахуванні загального обсягу роботи студентів, що забезпечує прозорість вищої освіти Німеччини. Система ECTS забезпечує перезалікову та накопичувальну функцію. За системою ECTS кожна навчальна дисципліна оцінюється у кредитах, які визначають співвідношення кількості витрат на курс відносно до витрат на навчальний рік (лекції, практичні заняття, семінари, курсові та дипломні проекти, інші письмові роботи, самостійна робота студентів). Стосовно організації навчання в межах багаторівневої моделі, то особливістю стала розробка модульних програм, у яких навчальний матеріал об'єднується в тематичні, самостійні блоки, що оцінюються за допомогою системи накопичення кредитів, варто наголосити, що кредити не є оцінками. Болонська угода передбачає єдину шестибальну систему оцінок: A – відмінно; B – дуже добре; 3 – добре; D – задовільно; E – посередньо; F (FX) – незадовільно.

Аналізуючи монографії та матеріали Конференцій ректорів вищих навчальних закладів Німеччини, варто зазначити, що в вищій школі Німеччини є помітні досягнення і щодо розв'язання такого актуального для українських реалій завдання, як запровадження системи кредитів (ECTS). Звернувшись до історичного екскурсу, бажаємо зазначити, що ще у вересні 2000 р. Конференція міністрів освіти і культури Німеччини прийняла основні критерії для введення кредитної системи і модульного принципу навчання, а з жовтня 2001 р. федеральне керівництво і керівництво 13 земель підтримали новий проект, що спрямований на забезпечення порівняльних стандартів для розподілу кредитів за модулями основної (обов'язкової) програми навчання, уведення адаптованої системи для екзаменаторів і впровадження кредитної системи в навчальний та екзаменаційний процес. Уже в літньому семестрі 2005/06 н.р. ECTS використовували в 74 % бакалаврських та 67 % магістерських навчальних циклах [6]

3. Упровадження додатку до диплому (Diploma Supplement). Додаток до диплому містить уніфіковані вказівки про закінчення вищого навчального закладу і здобуту кваліфікацію. Додаток вважається офіційним документом, що містить офіційну інформацію та має визнання в усіх європейських країнах. Даний документ видається з дипломом та є частиною Європейського паспорту. Додаток до диплому видається в Німеччині переважно англійською й німецькою мовами, проте є можливість використання й інших мов. Зразок додатку до диплому міститься на офіційних сайтах конференції ректорів вищої школи.

4. Уведення єдиної акредитаційної системи. Варто зазначити, що на федеральному рівні акредитація ВНЗ Німеччини була відсутня, а точніше, у державних установах вона здійснювалася автоматично. Лише недержавні ВНЗ підлягали акредитації міністерством освіти кожної землі відповідно до власного регіонального законодавства про акредитацію. Більшість університетів та акредитаційних установ мають акредитацію або ліцензію Уряду чи Урядового агентства для навчання студентів за ступеневими програмами. Варто чітко розрізняти внутрішню (здійснюється шляхом

перевірки вищого навчального закладу внутрішніми експертами) та зовнішню (здебільшого акредитуються програми, а не вищі навчальні заклади) системи акредитації. Деякі університети можуть мати частину акредитованих програм і частину неакредитованих. Участь Німеччини в Болонському процесі і стала основною причиною задля створення національної акредитаційної ради.

5. Покращення мобільності студентів та науково-професорського складу. Мобільність для студентів-філологів є головним аспектом становлення власної особистості в реалізації себе у професії вчителя мови. Саме тому за роки впровадження закордонної мобільності майбутніх учителів-філологів педагогічними працівниками Німеччини постійно відбувається оцінювання та аналіз шансів, ризиків і наслідків даного нововведення. Це стосується як навчання за кордоном, так і практичної діяльності, відповідних мовних курсів і літніх шкіл [3].

Узагальнення здобутків німецьких дослідників дозволяє зрозуміти, що загалом проблема мобільності студентів має амбівалентний характер, оскільки в наукових працях просліджується стан дуальності думки, неузгодженості, суперечливості у ставленні до даної проблеми, проте для студентів гуманітарного циклу науковці зазначають лише якісні зміни: 1) зазначається, що підготовка студентів за кордоном надає шанс на здобуття мовного досвіду, опанування нових міжкультурних і соціальних компетентностей, опанування іноземної мови в умовах перебування в соціумі та ознайомлення з соціально-економічним станом держави; 2) уважається, що науковий обмін з університетами країн-учасниць Болонського процесу відкриває перед студентами-філологами Німеччини нові перспективи і мотиви до нових ідей, надає можливість підвищити свою міжкультурну і наукову кваліфікацію та завдяки цьому підвищити свої професійні можливості, що становить значну перевагу при влаштуванні на роботу; 3) стверджується, що після повернення студент-філолог легше і швидше адаптується в обраній професії та, маючи досвід спілкування з носіями мови, більш упевнено себе почуває в колективі; 4) доведено, що студентський обмін надає можливість мобілізувати наукові ресурси та мотивувати до обміну знаннями і технологіями між країнами, оскільки створюється креативне середовище, стійка співпраця студентів у мережі Інтернет (шляхом використання медійного середовища – блоги, форуми, соціальні мережі), обмін інноваціями, розбудова економічних і дипломатичних зв'язків.

Головний недолік існуючої системи Німеччина вбачає в високій собівартості закордонного навчання, а це передбачає певні чинники ризику: утрата вкрадених інвестицій у разі, якщо студент не повертається до держави; утрата кваліфікованої особи, громадянина країни.

Очевидно, що Німеччина довгих 10 років намагалася досягти поставленої цілі – мобільності студентів. Установлений час сплинув, але варто зазначити про стійкі наміри Німеччини вдосконалювати мобільність студентів і професорсько-викладацького складу. Про це свідчать заходи, що встановлені конференцією міністрів культури: схвалювання мобільності; студенти мають хоча б один семестр навчання провести за кордоном; гарантування підтримки у співпраці між вищими навчальними закладами; взаємне визнання іспитів; міжнародні дослідницькі програми, що спрямовані на інновації в навчальному процесі; спільні критерії щодо захисту якості навчання; визнання необхідним збільшення відсотка професорсько-викладацького складу (до 20 %) щодо проходження навчання або практики за кордоном; залучення до Інтернет-проектів NARIC\ENIC (національна академія визнання інформаційних центрів та європейські національні інформаційні центри) [7].

Окрім того, у 2013 р. урядом Німеччини ухвалено «загальну стратегію міністерства науки з інтернаціоналізації вищої школи Німеччини», оскільки уряд

прагне підвищити науковий рейтинг німецьких університетів і безпосередньо забезпечити студентство додатковими навичками для розвитку своєї особистості. Залучення іноземних студентів до німецьких університетів є головною метою й безумовним вирашем для держави. Станом на зимовий семестр 2013/2014 н.р. кількість іноземних студентів в університетах Німеччини становить – 300.909 осіб, натомість кількість німецьких студентів в університетах за кордоном становить на 2012 р. 133 800 осіб. Стратегією інтернаціоналізації передбачено залучення іноземних студентів в університети Німеччини до 350.000 тис. осіб до 2020 р. [12].

Спираючись на ці дані стверджуємо, що іноземні й німецькі студенти отримують підтримку з мобільності: федеральна фінансова допомога (BAföG), присудження іменних стипендій (Individualstipendien), так звана фінансова допомога на мобільність через структури німецьких університетів, партнерські програми, підтримка ініціатив студентів Ерасмус (ERASMUS-Initiativen), підтримка з боку DAAD. Заходи щодо збільшення мобільності викладацького складу включають також фінансову допомогу через індивідуальні гранти і партнерство між університетами, гнучкий графік перебування за кордоном, інтеграцію науково-дослідницької діяльності і дебету на місцеве навчальне навантаження.

6. Істотне підвищення конкурентоспроможності. Даний аспект передбачає досягнення релевантності вищої освіти з європейським ринком праці, що забезпечить співвідношення між кількістю фахівців-випускників і попитом на них. Підтвердженням цих даних є посилання на відомості офіційного сайту статистики міністрів культури: кожного року спостерігається збільшення числа першокурсників до вищих навчальних закладів Німеччини. Підтвердженням цього є документ міністерської конференції за № 192 «Прогнозування кількості студентів від 2012 до 2025 років» [11].

За розрахунками науковців і даними міністрів освіти, у широко профільних інститутах і університетах Німеччини здобувають знання понад 72% студентства. Якщо кількість випускників університетів станом на 2010 р. становила 460.000 осіб, то на 2013 р. їхня кількість становить 590.000 осіб. З 2003 р. Національний союз студентів Європи (ESIB) видає бюлетені на проведення серед студентів моніторингу (European Student Bologna Surveys) за результатами Болонського процесу. За висновками опитування виявилось, що в 2008-2012 рр. серед Болонських нововведень студентів гуманітарного циклу приваблює перспектива мобільності, оскільки вона передбачає можливість подорожувати (завдяки кредитно-модульній системі), працювати у країні, де на думку студента кращі умови праці (завдяки стандартизації дипломів).

Зазначається, що рішення міністрів європейських країн створити єдиний простір освіти виявилось не легким завданням. Установлені терміни виявилися замалими для впровадження даної реформи. Стало зрозумілим, що цілі Болонської декларації не можуть бути повністю задоволеними, оскільки дана реформа викликає зміни в усій системі вищої освіти країни. Болонська реформа підлягає критиці і до нині. Зокрема, розглядаючи недавні публікації з реалізації Болонської реформи в системі вищої освіти Німеччини, зіштовхуємося з такими суперечливими публікаціями, як «Кошмар Гумбольдта» («Humboldt Alptraum»), «Кінцева станція Болонья», «Академічний капіталізм». У численних публікаціях науковців знаходимо інформацію про занепад університетів, що спричинений Болонською реформою.

Висновок. Нині ведеться умовна війна між Болонськими прихильниками й опонентами. Прихильники вбачають, що з плином часу відбудуться позитивні зміни в реконструкції вищої освіти, натомість опоненти класифікують Болонську реформу як «безглузде руйнування сталих традицій». У Бельгії 28-29 квітня 2009 р. проведено Конференцію міністрів країн-учасниць Болонського процесу, де і були встановлені

пріоритетні напрями роботи на наступні 10 років реформи (до 2020 р.). Планується: здійснювати життєво необхідний вклад на реалізацію знань в Європі як творчих, так і інноваційних. Визнається: складна економічна та фінансова ситуація задля задоволення професійних вимог системи педагогічної освіти та дослідницької діяльності на всіх рівнях. Передбачається: якісна підготовка студентів для їх майбутньої кар'єри та створення умов для їхнього особистісного розвитку. Обумовлюється: створення та підтримка передової бази знань і стимулювання наукових досліджень. Зазначається: існування серйозної проблеми внаслідок глобалізації та прискореного технологічного розвитку нових Інтернет-провайдерів, мультимедійних систем і програм, що допомагають студентам розвивати власні компетенції, бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Список використаної літератури

1. **Dietersdofe, M. (2008):** Der Bologna-Prozess in Österreich. Universitäten und Fachhochschulen in Bewegung. Dipl. Universität Wien.
2. Kinzinger W.: Bachelor- und Master-Studiengänge – Wege in die europäische Zukunft? Hypothesen zu einer konstruierten Wirklichkeit („reiner Konstruktivismus“) – oder Phantasien über eine ungewisse Zukunft (Re-search im WWW).
3. Tully, Claus.; Baier, Dirk: Mobiler Alltag, Wiesbaden 2006.) Walter, Thomas: Der Bologna-Prozess, Wiesbaden 2006.
4. **Schnitzer, K. (2005):** Von Bologna nach Bergen. In Leszczensky M./ Wolter A. (2005): Bologna Prozess im Spiegel - Der HIS-Hochschulforschung. Hannover.
5. **Schulte J. „Bologna Deklaration (1999):** The European Higher Education Area. Bologna. Online: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (06.06.2008)
6. **Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (o. J.):** Bologna-Prozess – Geschichte und Dokumente. Online: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1979.php> (16.01.2009)
7. Kulturministerkonferenz W: Mobilität der Studierenden in der gestuften Studienstruktur, o.O. 2009.
8. **Magna Charta Universitatum (1988):** Bologna, Italy, September 18, 1988. Online: http://www.bologna-Bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf (22.06.2008)
9. **Lissabon Convention (1997):** Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region. Lisbon, 11 April 1997. Online: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf
10. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF. Bonn, 2004.
11. Statistisches Bundesamt / HIS-ICE 2008)
12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/15945.php>

Одержано редакцією 17.08.2014.
Прийнято до публікації 20.08.2014.

Аннотация. Запорожец Д. А. Изменения структурной подготовки будущего учителя в условиях реализации Болонской реформы. Рассмотрены этапы внедрения целей Болонской Декларации и охарактеризованы проблемы их реализации в системе высшего образования Германии. Раскрыты различные точки зрения ученых по вопросам влияния данной реформы на профессиональную подготовку будущего учителя в Германии. Проанализировано современное состояние реализации Болонской реформы в университетах Германии.

Ключевые слова: Болонская Декларация, Европейское пространство высшей школы, национальные стандарты образования, аккредитационный совет, облегченные условия трудоустройства.

Summary. Zaporozhec D. A. Changes of structural training of future teacher in the conditions of realization of Bologna Reform. This article analyzes some features of the higher education quality of the Bologna process in German. The author of the article describes transformations of the German education system during the Bologna process, and particularly the introduction of a new degree system, in the course of the higher education reforms.

It was describes some of the changes that the Bologna process has introduced in the teachers training in German Universities. The Bologna Reforms focuses on three major goals: facilitating and improving the mobility of University students and professors; enhancing the attractiveness and employability of higher education in Europe in an increasingly competitive global environment; and building more transparent and homogeneous structures.

In this article was described the system of accreditation, certification or comparable procedures, adoption of a system of easily readable and comparable degrees, a common system of credits and grades, quality assurance, promotion of lifelong learning, and others.

Key words: Bologna Declaration, the European Education, National Education Standards, Accreditation Council, facilitated conditions of employment.

УДК 378

Л. В. Зімакова

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: АНАЛІЗ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Висвітлено основні складові змістового компонента лінгводидактичної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку: програмне забезпечення, її варіативність у вищих України, підходи до структурування програми навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика».

Ключові слова: дошкільна лінгводидактика, лінгводидактична підготовка фахівців, зміст освіти, програмне забезпечення.

Постановка проблеми. Сучасні підходи до професійної освіти все більше тяжіють до професійно-практичної підготовки фахівців будь-якої галузі. У цьому аспекті змістовий компонент освітньо-професійної підготовки повинен бути актуальним, глибоким, прикладним, гнучким.

Зміна соціального статусу дитини, оновлення змісту дошкільної освіти України, зростання батьківської небайдужості до її інформаційного наповнення та якості стимулює професійні навчальні заклади готувати конкурентоспроможного фахівця дошкільного профілю. Загальне реформування дошкільної освіти України та фахової підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів зумовлено поступальними послідовними кроками реалізації «Концепції дошкільного виховання в Україні» (1993), розділу «Дошкільне виховання» Державної національної програми «Освіт» («Україна ХХІ століття») (1994), Базового компонента дошкільної освіти (1998), Закону «Про дошкільну освіту» (2001), Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2008, 2014), реалізації Болонських угод у системі вищої освіти (з 1998), Закону «Про вищу освіту в Україні» (2014).

Нині є актуальним перегляд змісту лінгводидактичної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, що зумовлено багатьма освітніми підходами, зокрема особистісно орієнтованим, комунікативним, діяльнісним, компетентнісним, акмеологічним, синергетичним, системним тощо.

Мета статті – проаналізувати змістову складову лінгводидактичної підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах. Завданнями є висвітлення сучасного програмного забезпечення лінгводидактичної підготовки фахівців дошкільного профілю, його варіативності, основних підходів до структурування змісту дисципліни в навчальній програмі; визначення актуальності й важливості базових теоретико-методичних знань, окреслення перспективних шляхів їх переформатування й оновлення.

Аналіз результатів попередніх досліджень. Утіленню програмових завдань дошкільної освіти допоможуть сформовані у процесі навчання у виші такі знання,

уміння і навички педагогів: теоретико-методологічні й лінгвістичні, комунікативні й когнітивні, технологічні, проектно-прогностичні, корекційні, аксеологічні [1, с. 10–11]. Опанування ними повинно забезпечуватися програмою навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика».

Основним документом лінгводидактичної підготовки фахівців дошкільного профілю є навчальна програма нормативної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика». Навчальна програма – це вихідний державний документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь, навичок, які необхідно засвоїти з кожного навчального предмета, а також розділів, тем із розподілом їх за роками навчання [2, с. 222].

З часів існування незалежної України в дошкільній галузі вищої освіти діють програми розроблені під керівництвом А.М. Богуш. Так, зокрема певний час діяла програма для студентів педагогічних інститутів спеціальності 03.07.02 «Педагогіка й психологія (дошкільна)» «Методика навчання дітей рідної мови та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі» (Київ, 1990). За останнє десятиліття освіту України охопили інноваційні процеси, крім того, активізувалися дослідження з дошкільної лінгводидактики, збільшився обсяг теоретико-прикладного матеріалу, змінився соціальний статус дитини дошкільного віку та підходи до її розвитку. Усе це обумовило створення нових програм лінгводидактичного циклу: «Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі», «Методика ознайомлення дітей із суспільним довкіллям у дошкільному закладі», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах освіти» (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.М. Котик). Програмне забезпечення курсу «Теорія і методика розвитку рідної мови» у ПНПУ імені В.Г. Короленка базується на програмі для студентів вищих педагогічних навчальних закладів напряму підготовки 6.010101 – дошкільна освіта «Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти», що розроблена А.М. Богуш, Н.В. Гавриш та Т.М. Котик (Одеса, 2002). Програма рекомендована Міністерством освіти і науки України для студентів спеціальності «Дошкільне виховання» (Лист Міністерства освіти і науки України від 11.01.2002 р. за № 14/18.2-70). Завдання нової програми – стимулювати не до накопичення знань, а до самостійної творчої праці, формувати вміння організовувати педагогічну діяльність, у зв'язку з чим перенесено акцент із транслявання інформації на формування вміння самостійно здобувати ці знання й ефективно використовувати їх у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Один із провідних підходів до організації навчання за новою програмою є врахування міждисциплінарних зв'язків предметів лінгводидактичного, лінгвістичного, психолого-педагогічного, природничого циклів та філософії, сутність використання яких полягає в тому, щоб у результаті поєднання знань із різних дисциплін сформувати нове знання відповідно до потреб професійної діяльності. Такий підхід наближує програми до універсальних, сприяє глибокому усвідомленню процесів формування особистості дитини.

Зміст програми «Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі» (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.М. Котик) має конкретний, детальний характер. Він складається з двох компонентів – інваріантного та варіативного. В інваріантному (обов'язковому) компоненті подається змістовий аспект дисципліни з орієнтацією на взаємопов'язане викладання всіх лінгводидактичних курсів, надання переваги не трансляванню і репродукції знань, а формуванню у студентів умінь самостійно здобувати і використовувати знання, перехід на освітні методи навчання. У варіативному – визначено зміст інтелектуально-логічної та інтелектуально-евристичної діяльності студентів на семінарських, практичних, лабораторних, самостійних заняттях, послідовність у komponуванні матеріалу

прикладного блоку програм, можливість додавати нові завдання для розв'язання педагогічних проблем конкретного регіону або з урахуванням особистісних інтересів студентів, добір видів дослідницької діяльності, що відповідає вимогам сучасного стану вищої освіти, який характеризується прагненням до більш гнучкого керування навчально-виховним процесом [4, с. 6]. Аналізована нами програма складається з двох частин: «Теорія, методологія та історія дошкільної лінгводидактики» та «Основні напрями розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови».

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова діє навчальна програма Н.В. Малиновської «Теорія і методика розвитку мови дітей дошкільного віку», яка має чотири змістові модулі: «Теоретико-історичні засади теорії і методики розвитку мови», «Формування діалогової і лексичної компетенції дітей», «Формування граматичної, фонетичної, художньо-мовленнєвої компетенції дітей», «Спільна робота дошкільного закладу, школи і сім'ї з розвитку мовлення». Загальна кількість годин – 290.

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка діє навчальна програма, що укладена Л.В. Зімаковою «Дошкільна лінгводидактика», яка враховує змістову частину програми А.М. Богуш, Н.В. Гавриш і Т. М. Котик, особливості навчальних планів ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти у ПНПУ імені В. Г. Короленка та сучасні тенденції впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Навчальний матеріал подано за змістовими модулями: «Теоретико-історичні засади теорії і методики розвитку рідної мови», «Теоретичні та методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дітей раннього та дошкільного віку», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», «Спільна робота дошкільного навчального закладу, логопеда, початкової школи і сім'ї з розвитку рідної мови». Загальна кількість годин – 234 год.

З'ясуємо основні підходи до структурування змісту навчального курсу в програмі. Історично він ґрунтується на двох основних способах побудови навчальних програм. Один із них одержав назву концентричного, другий – лінійного. При концентричному способі матеріал даного ступеня навчання в більш ускладненому вигляді вивчається на наступних ступенях навчання. Сутність лінійного способу полягає в тому, що матеріал кожного наступного ступеня навчання є логічним продовженням того, що вивчалось на попередніх ступенях навчальної роботи [6, с. 82].

Сучасна модель організації навчального процесу має назву Європейська кредитно-трансферна система, яка ґрунтується на запровадженні системи академічних кредитів, поєднанні залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) і модульних технологій навчання. Кредит – це одиниця об'єму і виміру результатів навчання, що досягнуті на певний момент виконання навчальної програми, системи змістових модулів. Це відбувається з урахуванням навчального часу, що відводиться на засвоєння студентами навчальних елементів (відповідно до психофізіологічних норм від 24 до 54 год. на тиждень). Кредити відображають кількість роботи, що необхідна для завершення повного року академічного навчання в закладі, тобто лекції, практична робота, семінари, консультації, виробнича практика, самостійна робота – в бібліотеці чи вдома – і екзамени чи інші види контролю. Кредити ECTS – це скоріше відносне, а не абсолютне мірило навчального навантаження студента. Вони лише визначають, яку частину загального річного навантаження займає один блок курсу в закладі чи факультеті, який призначає кредити [7; 8].

Сутність модульного навчання полягає в тому, що зміст навчання представлений в ньому у вигляді модулів. У літературі виокремлюються 10 концептуально відмінних версій модульного навчання (за О. Попович). Принципами модульного навчання є такі:

модульності, структурованості змісту навчання, динамічності, оптимальності методів діяльності, гнучкості, усвідомлення перспективи, різносторонності методичного консультування, паритетності [3, с. 26]. Ця система передбачає структурування всього навчального матеріалу, як теоретичного, так і практичного, на чітко окреслені частини – модулі. Принципи побудови програми дисципліни «Дошкільна лінгводидактика»: вимоги до програми – високий науково-теоретичний рівень, включення результатів сучасних експериментальних знахідок, зв'язок теорії з практикою, забезпечення логіки навчальної діяльності студентів, наступність в опануванні методики як навчальної дисципліни, узаємозв'язок між навчальними предметами тощо.

В основу модульної інтерпретації навчального курсу має бути покладено принцип системності, що передбачає: системність змісту; чергування пізнавальної та навчально-професійної частин модуля; системність контролю, логічну завершеність кожного модуля [5, с. 92].

Вище ми представили варіанти поділу змісту програми дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» на змістові модулі в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка та Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. Програма з навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» (укладач Л.В. Зімакова) укладена модульним способом, який є різновидом лінійного, оскільки матеріал розбитий за змістовими модулями, які можуть і не бути логічним продовженням один одного. Наприклад: змістовий модуль 2 «Теоретичні та методологічні засади формування мовленнєвої компетентності дітей раннього та дошкільного віку» є логічним продовженням змістового модуля 1 «Теоретико-історичні засади теорії і методики розвитку рідної мови». У змістовому модулі 2 конкретизується зміст розвитку мови дітей, детально описуються форми, методи і прийоми його реалізації вихователем ДНЗ. Подібна ситуація і з модулями 3 і 1, 4 і 1, але навчальний матеріал модулів 2 і 3 між собою майже не перетинається. Можна встановити часткові зв'язки 2-ого і 3-ого з 4-им у питаннях організації роботи з розвитку мови в дошкільних закладах, оскільки при навчанні майбутніх вихователів викладач змушений повертатися до актуалізації опорних знань із методики формування різних мовленнєвих компетенцій. Зміст освіти, що визначається навчальною програмою, конкретизується в робочих навчальних програмах, підручниках, навчальних посібниках і методичних вказівках до практичних занять, самостійної роботи, індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Науково-технічний прогрес, психофізіологічні особливості розвитку сучасних дітей дошкільного віку, соціально-економічні зміни визначають: актуальність і важливість тем, що присвячені корекційно-мовленнєвій діяльності вихователя, його спільній роботі з логопедом; сучасні форми та засоби навчання мови і розвитку мовленнєвих умінь дошкільників (інтеракційним, естетотерапевтичним, засобам ейдетики та іншим); навчання студентів основам комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників; ознайомлення з альтернативними педагогічними технологіями, які або спеціально розроблені для мовленнєвого розвитку дошкільників, або винайдені для інших категорій дітей, але за певної адаптації можуть бути ефективними і в дошкільній лінгводидактиці. Ці актуальні питання дошкільної лінгводидактики варто включати у варіативну частину навчальної програми дисципліни, порушувати їх під час індивідуальної навчально-дослідної роботи студентів, у роботі студентської проблемної групи, тематиці курсових та дипломних кваліфікаційних роботах.

Висновок. Отже, змістовий компонент лінгводидактичної підготовки фахівців дошкільного профілю відповідає основним етапам розвитку вищої професійної освіти України, вагомий внесок у яку здійснили такі відомі вітчизняні лінгводидакти, як А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.М. Котик, Н.В. Малиновська та інші. Демократичні

процеси у вищій освіті, її подальша децентралізація та автономізація, перехід на Європейську кредитно-трансферну систему вплинуть на трансформацію змісту лінгводидактичної підготовки фахівців дошкільної освіти. Об'єм змісту лінгводидактичної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – кредитів ECTS (навчального навантаження для студентів) – залежатиме від механізмів фінансування освітніх послуг конкретним ВНЗ, компетентності викладача дошкільної лінгводидактики, його педагогічної майстерності, менеджерських здібностей, досвіду.

Подальші дослідження варто присвятити визначенню обсягу кожного модуля лінгводидактичної підготовки, щоб зберегти цілісність, системність, глибинність її в нових умовах навчання майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, а також удосконаленню організаційного компонента кредитно-трансферної технології засвоєння змісту навчальних кредитів дошкільної лінгводидактики.

Список використаної літератури

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш / за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі : навч. пос. / В. Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
4. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти : програма [для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти спеціальності 7.010101 – Дошкільне виховання] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 48 с.
5. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : посібник [для магістрів] / Л. В. Кнодель. – К. : Вид. Паливода А.В., 2008. – 136 с.
6. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
7. Чайка В. М. Педагогіка. Основи дидактики. Кредитно-трансферная система организации обучения // http://uchebnikonline.com/pedagogika/osnovi_didaktiki_-_chayka_vm/kreditno-transferna_sistema_organizatsiyi_navchannya.htm
8. Европейская кредитно-трансферная система (ECTS). Європейська комісія. Довідник для користувачів ECTS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.nau.edu.ua/tu/eduprocess/bologna/ects/>

Одержано редакцією 21.08.2014.

Прийнято до публікації 26.08.2014.

Аннотация. Зимакова Л. В. Содержательный компонент лингводидактической подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста: анализ и перспективы. Представлены основные составляющие содержательного компонента лингводидактической подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста: программное обеспечение, её вариативность в высших учебных заведениях Украины, подходы к структурированию программы учебной дисциплины «Дошкольная лингводидактика».

Ключевые слова: дошкольная лингводидактика, лингводидактическая подготовка специалистов, содержание образования, программное обеспечение.

Summery. Zimakova L. V. Semantic component of linguodidactic training of future preschool children teachers: analysis and prospects. The author highlights the key components of the semantic component of linguodidactic training of future preschool children teachers. The author describes software of the discipline "Preschool linguodidactics" in some higher educational institutions of Ukraine, priority areas of implementation linguodidactic content of training are named and they are defined by model of program discipline after A.M. Bogush, N.V. Gavrysh, T. N. Cotyk. In the article it is represented variability of semantic component of linguodidactic training, principles and approaches to structuring program of the course "Preschool linguodidactics". The urgent questions of professional training for teachers of preschool speech that may be included in the variable part of the program of the course are analysed.

One of the main approach to organizations of the education on new program is an use between subject relationships subject linguodidactics, linguistical, psychology-pedagogical, naturally scientific of the cycles and philosophy, which essence of the use consists in that to as a result of integrations of the knowledge's from different disciplines to form the new knowledge in accordance with need of professional activity. Such approaches draw near the program to universal, promotes the deep realization of the processes of the shaping to child personalities.

Key words: *preschool linguodidactics, language specialists training, educational content, program software.*

УДК: 378.22:373.3.016:[511-028.31]

Н. Д. Карапузова

ПОСИЛЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОПАНУВАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Висвітлено проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з методики навчання математики. Розглянуто шляхи посилення позитивної мотивації навчання студентів, а саме: використання проблемних лекцій, комп'ютерна підтримка аудиторних і позааудиторних занять, долучення музейного компоненту у процес навчання. На підставі практичного досвіду роботи та теоретичного аналізу науково-педагогічних досліджень встановлено факт ефективності використання проблемних лекцій, комп'ютерних і музейних засобів для підготовки майбутніх учителів до професійного вирішення завдань, що виникають у процесі навчання математики молодших школярів.

Ключові слова: *професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, методика викладання математики, мотивація, проблемна лекція, комп'ютерна підтримка, музейна педагогіка.*

Постановка проблеми. Орієнтація сучасної вищої освіти на формування компетенцій як готовності і здатності майбутніх фахівців до певної діяльності передбачає створення таких психологічних і дидактичних умов, у яких студент може проявити не лише інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну соціальну позицію, індивідуальність, проявити себе як суб'єкт навчання. Важливим чинником успішного навчання у вищому навчальному закладі є характер навчальної мотивації.

Принциповим етапом освоєння майбутньої професійної діяльності є її внутрішньо психологічне сприйняття студентом. Рішення про це визначається тим, наскільки уявлення молодшої людини про професію відповідає її потребам. У цьому сенсі надзвичайно важливе проектування мотиваційної структури особистості майбутнього фахівця на структуру чинників, що пов'язані з професійною діяльністю, через які можливе задоволення потреб.

Нині перед викладачами вищої школи гостро постає проблема підвищення інтересу студентів до навчальних дисциплін, особливо фахових методик. У той же час, у сучасній науці не існує єдиного підходу до проблеми мотивації поведінки людини, не є усталеною термінологія, не сформульовані чітко основні поняття. Однак запити практики – навчання, виховання і зрештою професійної діяльності – настійно вимагають розробки цієї проблеми, котра знаходиться у спільному предметному полі педагогіки, психології, філософії, соціології та інших антропологічних наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню закономірностей і принципів професійного становлення особистості приділяли увагу Б. Ананьєв, Л. Белозерова, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Горнова, Т. Коннікова, О. Леонтьєв, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Селіванов та інші науковці. У їхніх наукових працях розкривається думка про те, що формування особистості відбувається

шляхом зміни її внутрішнього світу, внутрішньої позиції, яка опосередковує всю її поведінку і соціальні дії. У дослідженнях, що присвячені проблемі формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя (О. Абдулліна, Є. Белозерцев, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Лозова, В. Сластьонін, М. Сметанський, Л. Хомич, М. Чобітько, А. Щербаков, Г. Щукіна та інші вчені), підкреслюється, що пізнавальні інтереси лише тоді перетворюються на жагу до пізнання, коли включаються в загальну систему мотивів, що визначають життєві позиції особистості та її спрямованість.

Незважаючи на значну кількість фундаментальних праць із проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя (В. Бондар, Н. Бібік, Т. Байбара, Я. Кодлюк, Л. Петухова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа), й зокрема посилення позитивної мотивації студентів у процесі вивчення методики навчання математики в початковій школі (М. Богданович, Н. Глузман, П. Гусак, Л. Кочіна, А. Коломієць, С. Скворцова), стверджувати, що ця проблема повністю розв'язана, не можливо. Це зумовлено постійним розвитком суспільства. Як справедливо наголошує Л. Коваль, «зміни, які постійно відбуваються у сучасній початковій школі, висувають нові і все вищі вимоги до професійної культури вчителя» [3, с. 32].

Аналіз практичної діяльності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів свідчить про те, що в багатьох студентів спеціальності «Початкове навчання» не достатньо сформоване позитивне ставлення до вивчення фахових методик, зокрема методики навчання математики, а також уявлення про зв'язок між цією дисципліною і майбутньою професією, а відповідно, відсутнє бажання працювати активно самостійно і творчо у процесі її опанування. Наразі надзвичайно актуально знаходити такі засоби зміни характеру мотивації навчальної діяльності студентів на позитивний, щоб необхідність методико-математичної підготовки була для них органічно необхідною.

У пропонованій статті поставлено **мету** – показати ефективність використання проблемних лекцій, комп'ютерної підтримки та музейних засобів для посилення позитивної мотивації й інтересу студентів до навчання, спираючись на аналіз сучасної науково-педагогічної літератури та власний досвід викладання курсу «Методика навчання математики в початковій школі».

Розглянемо кожен із запропонованих шляхів підвищення мотивації студентів у процесі вивчення методики навчання математики в початковій школі.

Однією з причин втрати інтересу студентів до навчання є невідповідність багатьох традиційних прийомів навчання запитам сучасного контингенту студентів: адже в сучасній молоді нині сильно розвинуте почуття самоусвідомлення і власної гідності, тому заняття, що базуються на авторитарному стилі викладання, наказі і примушенні, викликають лише розчарування, роздратування і нудьгу, оскільки вони не прийнятні. Це спонукає нас шукати нові методи і засоби навчання, що сприяють розвитку інтересу до предмета, втілюють у собі ідеї високої взаємовимогливості і поваги, що спираються на зростаючу самостійність студентів і, зрештою, значно розширюють і збагачують арсенал викладача. Однією з таких форм і методів організації навчально-виховного процесу з методики навчання математики є **проблемна лекція**.

Основною ознакою проблемної лекції є подання нового теоретичного матеріалу як невідомого, що слід відкрити, розв'язавши проблемну ситуацію. Цей варіант аудиторної роботи передбачає активне управління діяльністю студентів. При активному навчанні студент у більшій мірі стає суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог із викладачем, бере активну участь у процесі пізнання, виконує дослідницькі, творчі, проблемні завдання.

У педагогічній літературі приділяється достатньо уваги технології організації проблемної лекції В. Загвязинським, І. Подласим, М. Скаткіним, І. Харламовим та іншими вченими. Вона ґрунтується на використанні методу проблемного викладу, сутність якого полягає в постановці викладачем пізнавальної проблеми та її розв'язанні. Так педагог демонструє студентам зразки наукового пізнання, а вони, у свою чергу, контролюють переконливість руху думки викладача, стежать за його логікою, засвоюють етапи розв'язання цілісних проблем.

І. Підласий указує на те, що метод проблемного викладу є перехідним від виконавської до творчої діяльності. На певному етапі навчання студенти ще не можуть самостійно розв'язувати проблемні задачі, а тому педагог демонструє шляхи дослідження проблеми, викладає її розв'язання від початку до кінця. Він наголошує на тому, що незалежно від участі студентів у процесі міркувань, навіть у процесі спостереження вони одержують зразок подолання пізнавальних утруднень [4, с. 476].

З власного досвіду відзначимо ефективність таких прийомів роботи в ході проблемної лекції: стимулювання дискусії, робота в мікрогрупах, візуалізація опорних конспектів у вигляді структурних схем. Упровадження проблемної лекції у практику дає студентам досвід активного засвоєння навчального змісту у взаємодії з навчальним середовищем, розвиток особистісної рефлексії, толерантності, опанування нового досвіду навчальної взаємодії.

Ще одним важливим шляхом активної професійної підготовки студентів із методики навчання математики в початковій школі є **комп'ютерна підтримка** роботи студентів, у тому числі й самостійної. Сучасні засоби комунікації стали невід'ємною частиною повсякденного життя людей і опосередковують практично всі сфери людської діяльності. Використання інформаційних технологій у ході аудиторної і позааудиторної роботи з методики навчання математики в початковій школі є одним із самих сучасних засобів розвитку особистості майбутнього вчителя, формування його інформаційної культури, а відтак є запорукою формування інформаційної культури дітей молодшого шкільного віку.

Проводяться практичні і лабораторні заняття, що спрямовані на ознайомлення студентів із педагогічними програмними засобами, що можливо використовувати при організації навчання молодших школярів математики: «Скарбниця знань», «Роботландія», «Аліса вивчає математику», «Дитячий тренажер грамотності», «Логіка», «Таблиця множення», «Матиматикус», «У країні чисел», «Незнайчина грамота», «Пригоди Петрика», «Уроки тітоньки сови», «Уроки геометрії» тощо.

На практичних і лабораторних заняттях відбувається закріплення, поглиблення, розширення і систематизація знань, а також формування вмінь і навичок студентів. Вони аналізують програми, підручники й посібники, творчо працюють із методичним матеріалом, обговорюють доповіді-реферати, презентації, виробляють різні підходи до розв'язання методичних проблем, використовують власні спостереження і особистий досвід, що отриманий під час педагогічної практики, цілеспрямовано моделюють педагогічні ситуації, спостерігають та аналізують їх тощо. У процесі навчальної фронтальної, групової та індивідуальної роботи пропонуються ігрові, логічні, проектні завдання на комп'ютері. Виняткове значення у процесі роботи надається ознайомленню студентів із методикою організації «комп'ютерного сеансу» на уроці математики в початкових класах. Майбутніх учителів націлюємо на ретельне планування етапу уроку, на якому буде організована робота дітей за комп'ютером, використовуватиметься навчальна комп'ютерна програма.

Самостійна робота полягає в опрацюванні основної та додаткової літератури з кожної визначеної теми, періодичних видань, Інтернет-ресурсів тощо. Тематика науково-дослідницьких робіт, варіанти тестів модульного і підсумкового контролю,

тексти контрольних робіт розробляються так, щоб викликати у студентів необхідність самостійних дослідницьких пошуків.

Важливу роль для підвищення мотивації студентів у процесі вивчення методики навчання математики в початковій школі відіграє матеріально-технічне забезпечення, а саме: спеціально обладнані комп'ютерні класи, різні технічні й аудіовізуальні засоби навчання (мультимедійний програвач, принтери, сканери тощо), вихід у мережу Інтернет. Інтернет повинен стати невід'ємною складовою навчально-виховного процесу початкової школи. Існує безліч різноманітних сайтів, що створені на допомогу вчителю при підготовці до певного уроку. Ці сайти дають учителеві змогу на достатньому рівні підготувати урок, відшукати найвірнішу і найцікавішу інформацію для власних методичних розробок. Зокрема, на спеціальних сайтах можна віднайти цікаві математичні факти, історії з життя математиків, означення, описи понять, правила, теореми, закони, властивості, формули, математичні таблиці, тексти і розв'язки задач з елементарної математики, багатий методичний матеріал. Методично-математичні сайти допомагають майбутнім учителям проектувати впровадження в навчальний процес початкової школи інноваційні технології, вирішувати проблеми вибору електронних педагогічних засобів навчання математики, дізнаватися дізнатися цікаві факти з історії математики та життя видатних математиків, про визначні дати в становленні математики тощо.

Навчальні і контролюючі програми, програми-тести, програми-тренажери, програми-редактори стимулюють інтерес майбутніх учителів до навчальної діяльності, сприяють формуванню логічного, творчого мислення, розвитку педагогічних здібностей, а відтак є запорукою успішного застосування сучасних інформаційних технологій у початковій школі.

Важливу роль для посилення мотивації студентів до вивчення методики навчання математики в початковій школі, поряд із ґрунтовним науково-методичним забезпеченням процесу викладання, відіграє також посилення її гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової. У цьому контексті набуває неабиякого значення цілеспрямоване *використання музеїв педагогічного профілю*.

Вивчення педагогічної і музеєзнавчої літератури, наукових праць істориків, культурологів і співробітників музеїв засвідчує, що в самій сутності цих культурно-освітніх осередків закладена здатність спричинювати позитивні зміни в освіті. Музеї акумулюють і генерують культурні історичні цінності, зберігають, репрезентують, надають у користування предмети, що необхідні для навчання й виховання молодого покоління, організовують різноманітні виставки, а отже, відіграють важливу роль у розвитку освіти й підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх учителів (Й. Аве, Т. Белофастова, О. Ванслова, Г. Гільмутдінова, І. Коссова, Г. Ломунова, О. Мастениця, Ю. Омельченко, Б. Столяров, Л. Шляхтіна, М. Юхневич та інші автори).

Конструювання змістового компонента системи використання музеїв для професійної підготовки майбутніх учителів зокрема й з метою посилення позитивної мотивації студентів до опанування методики навчання математики нами запропоновано залучення музейного складника в основні види діяльності у вищій школі, а саме: навчальну, наукову, виховну [2, с. 62–67].

Використання музеїв у навчальній роботі з методики викладання математики передбачає виконання студентами завдань із опрацювання музейних колекцій у ході аудиторних занять, самостійної роботи, практики, а також використання викладачами музейної експозиції (окремих музейних предметів) як засобів наочності тощо. Наукова робота в музейно-педагогічному середовищі може включати: виконання науково-дослідницьких завдань із використанням музейних матеріалів; підбір матеріалу для рефератів, курсових, дипломних робіт, статей, доповідей у фондах музеїв тощо.

Виховна робота передбачає проведення заходів виховного спрямування в музейному середовищі з метою професійно-психологічного, патріотичного, етичного, естетичного, морального, духовного, екологічного, національного виховання студентів тощо.

Зауважимо, що у процесі використання музеїв для підготовки майбутніх учителів із методики викладання математики можливе застосування всіх традиційних форм, методів і прийомів, що описані в педагогіці вищої школи, у музейній педагогіці [5] та практично використовуються при викладанні курсу, а саме: музейна екскурсія; лекція, практичне (семінарське, лабораторне) заняття, організовані з залученням музейного компонента; самостійна робота в музейному середовищі; захист (або конкурс) наукових робіт, що підготовлені на базі музеїв; музейна конференція; музейний урок; зустріч із цікавою людиною; педагогічне колекціонування; співробітництво з музеєм тощо.

Під час опрацювання основних тем програми курсу («Засоби навчання математики в початкових класах», «Методика вивчення нумерації цілих невід'ємних чисел та арифметичних дій», «Методика навчання учнів розв'язувати текстові задачі», «Методика ознайомлення учнів з дробами», «Методика вивчення найважливіших величин», «Методика вивчення геометричного матеріалу») відбувається звернення до матеріалів експозицій музею декоративно-вжиткового мистецтва, що функціонує в університеті, та місцевого краєзнавчого музею.

Майбутні вчителі виконують ряд навчальних і науково-дослідницьких завдань на основі музейних колекцій. Більшість із них передбачають самостійність студентів і творчий підхід, що сприяє підвищенню якості їхніх знань, формуванню здатності самостійно застосовувати набуті знання в різних ситуаціях, зокрема нових.

Пропонуємо для прикладу кілька видів завдань, що вимагають активної дослідницької і творчо-пошукової позиції: 1. Оберіть в експозиційній залі музею предмет, що найбільше привернув увагу. Опишіть музейний предмет, при цьому зверніть увагу на його педагогічну, зокрема методичну цінність; 2. Розробіть математичні завдання для молодших школярів на підставі числових даних, які ви зібрали в ході вивчення експозиції музею.

Варіанти математичних завдань, що розроблені студентами на основі фактичної, отриманої в музеях інформації, досить різноманітні. Ось кілька з них:

1. У річках та ставках Полтавщини водиться близько 50 видів риб, а прохідних – на 25 видів менше. Скільки прохідних видів риб можна зустріти у водоймах нашої області?

2. У Полтаві в 1810 році побудовано одне з перших в Україні стаціонарних приміщень театру. Скільки йому років нині?

3. Розглянь дерев'яний вітрячок і керамічну іграшку-свистунець, їхні оздоблювальні орнаменти. Які геометричні фігури ти розпізнав?

4. Скажи, не підраховуючи, скільки однакових «квіточок» намалював народний майстер, оздоблюючи керамічного куманця? Перевір себе.

У ході роботи над розробкою таких математичних завдань перед студентами ставляться, крім основного, й додаткові завдання, зокрема: визначити мету розробленої задачі, її вид; продумати, на що слід звернути увагу учнів на етапі ознайомлення з її змістом, як пояснити значення невідомих учням слів; підготувати відповідні короткі історичні (краєзнавчі, народознавчі, природознавчі) довідки; обрати ефективні методи і прийоми навчання, доцільні засоби наочності; визначити місце використання розробленого матеріалу у процесі навчання математики тощо. Так майбутні вчителі вдосконалюють набуті педагогічні і методичні знання, уміння й навички, відпрацьовують різні підходи до розв'язання методичних проблем, використовують власні спостереження і особистий досвід, що отриманий під час перебування в музеї.

Важливими, на нашу думку, є роз'яснювальна робота викладача щодо змісту, класифікації, систематизації й інтерпретації колекцій, рекомендацій до використання зібраних студентами матеріалів у практичній діяльності.

На основі музейних фондів студенти виконують наукові роботи (реферати, курсові, дипломні роботи, статті, доповіді) такої тематики: «Використання досвіду «Школи радості» В.О. Сухомлинського при навчанні математики учнів початкової школи», «Методи народної педагогіки на уроках математики в початкових класах», «Методика використання елементів історії для формування інтересу до математики в молодших школярів», «Методика розв'язування задач краєзнавчого змісту в навчанні математики учнів початкової школи», «Використання педагогічних можливостей української народної іграшки у процесі навчання математики учнів початкової школи». Студенти захищають свої наукові роботи в ході традиційних аудиторних занять (наукові повідомлення з колективним обговоренням). Автори найкращих наукових праць, беруть участь у вишівських і всеукраїнських науково-практичних конференціях.

З метою виховання майбутніх учителів у рамках вивчення курсу «Методика викладання математики» у музеях університету проводяться заходи виховного спрямування, зокрема: «Математика – наука, що вимагає фантазії» і «Цікаві зустрічі» (з учителями початкової школи, педагогами-новаторами, молодшими школярами). При цьому студенти беруть активну участь у розробці сценарію й проведенні заходів (як співорганізатори). Комплексне використання музеїв для підготовки майбутніх учителів початкової школи з методики викладання математики сприяє підвищенню її ефективності. Відмічається збільшення кількості студентів із позитивним характером мотивації до навчальної й наукової діяльності в ході вивчення навчальної дисципліни, розширення кругозору майбутніх учителів, позитивна динаміка методичних знань, збільшення кількості студентів зі стійкою потребою в саморозвитку.

Висновки. Отже, використання проблемних лекцій, комп'ютерна підтримка аудиторної і позааудиторної роботи студентів, використання музеїв у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи з методики викладання математики сприяє підвищенню ефективності цього процесу в цілому, посиленню позитивної мотивації, а також приносить емоційне задоволення його учасникам, додає до діяльності студентів і викладачів елементів інноваційності, творчості, сприяє комплексному вирішенню питань навчання, виховання і професійного розвитку майбутніх учителів, зміцненню зв'язку професійної підготовки зі шкільною практикою.

Ця публікація не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Задля досягнення високих результатів у зміні характеру мотивації майбутніх учителів початкової школи до опанування методики навчання математики в початковій школі необхідні подальші наукові пошуки.

Список використаної літератури

1. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Неля Анатоліївна Глузман. – К. : ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. – 407 с.
2. Карапузова Н. Використання музеїв у процесі підготовки майбутніх учителів з методики викладання математики / Н. Карапузова, Ю. Павленко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Вип. 2. – Полтава, 2011. – С. 62–67.
3. Коваль Л. В. Модернізація змісту математичної підготовки молодших школярів як найважливіший чинник впливу на якість початкової освіти / Л. В. Коваль // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Вип. 55. – Херсон : Вид. ХДУ, 2010. – С. 30–42.
4. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник [для студ. высш. учеб. заведений]: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. – 574 с.

5. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : уч. пособие / Б. А. Столяров. – М. : Высшая школа, 2004. – 216 с.

Одержано редакцією 06.07.2014.
Прийнято до публікації 10.07.2014.

Аннотация. Карапузова Н. Д. Усиление мотивации будущих учителей к освоению методики обучения математики в начальной школе. Освещена проблема профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы по методике обучения математики. Рассмотрены пути усиления мотивации обучения студентов, а именно: использование проблемных лекций, компьютерная поддержка, внедрение музейного компонента в процесс обучения. На основании собственного опыта работы и теоретического анализа научно-педагогических исследований, установлен факт эффективности использования проблемных лекций, компьютерных и музейных средств для профессионального решения задач, возникающих в процессе обучения младших школьников математике.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы, методика обучения математики, мотивация, проблемная лекция, компьютерная поддержка, музейная педагогика.

Summary. Karapuzova N. D. Facilitation of future teachers' positive motivation of acquiring the methods of mathematics teaching in primary school. The article deals with the problem of future primary school teachers' professional training in methods of mathematics teaching. On the basis of practical experience and theoretical analysis of scientific and pedagogical researches the ways of facilitation the positive motivation of students' learning are elaborated: 1.) the usage of problem lectures, the main feature of which is the presentation of new theoretical material as one unknown, which should be discovered by solving the problem situation; 2.) computer support of classroom activities and independent learning in methods of teaching mathematics in primary school, which is one of the most modern ways of the future teachers' personality development, formation of his information culture, and thus is the key to the formation of information culture of primary school children; 3.) the usage of pedagogical museums while classroom activities in methods of mathematics teaching, that requires some tasks doing by the students to study museum collections during practical classes, self-study, practice, the usage of museum exposition (individual museum objects) by teachers as visuals, etc.; performance of scientific and research tasks by using museum materials; selection of essays material, course papers, diploma thesis's, articles, reports, etc.; performance of educational activities in the museum environment for professional and psychological, patriotic, ethic, aesthetic, moral, spiritual, environmental, national education of students, etc.

Key words: professional training of future primary school teachers, methods of mathematics teaching, motivation, problem lecture, computer support, museum pedagogy.

УДК 378.14

С. О. Касярум

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ

Окреслено особливості викладання природничо-наукових дисциплін у вищій технічній школі. Увагу автора зосереджено на тому, що природничо-наукові дисципліни посідають важливе місце у професійній підготовці фахівців інженерного профілю. Однак на теперішній час існує низка питань у природничо-науковій підготовці студентів технічних закладів, що вимагає визначення шляхів їх розв'язання. З огляду на існуючі проблеми у вищій технічній школі, у статті автором презентовано деякі напрями вдосконалення процесу викладання природничо-наукових дисциплін у вищій технічній школі.

Ключові слова: вища технічна школа, фахівець інженерного профілю, природничо-наукові дисципліни, професійно-орієнтовані дисципліни, міжпредметні зв'язки, методи навчання, задачі професійного спрямування, узагальнені методи розв'язання задач.

Визначення актуальності проблеми. Вимоги розвитку сучасного суспільства потребують рішучих кроків у напрямі реформування і модернізації вітчизняної вищої освіти. Оскільки головний принцип освіти, що сформульований відомим іспанським філософом Х. Ортега-і-Гассетом ще в середині ХХ ст., полягає в тому, що «школа як нормальна інституція країни значно більше залежить від громадської атмосфери, у якій вона сукупно існує, ніж від атмосфери педагогічної, яку штучно творять у її стінах» [6]. І з цим положенням не можна не погодитися: усі модернізації, що розпочаті в середині університетського життя, не мають у більшості випадків шансів на продовження, якщо вони не закріплені на законодавчому рівні, не сприйняті всією громадськістю. На теперішній час маємо низку документів (Закон України «Про вищу освіту», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки»), у яких зазначені сучасні проблеми вітчизняної вищої освіти, орієнтири і кроки їх розв'язання. Серед основних завдань і напрямів реформування вищої освіти маємо зупинитися на деяких із них: розроблення стандартів вищої освіти, що зорієнтовані на компетентнісний підхід в освіті, узгоджені з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти та НРК (Національною рамкою кваліфікацій); посилення кадрового потенціалу системи освіти, зокрема реформування та оптимізація мережі ВНЗ, перебудова їх діяльності на основі запровадження компетентісно та особистісно орієнтованих підходів до організації процесу неперервної освіти педагогів, створення системи забезпечення якості вищої освіти [5]. Загалом мова йдеться про підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Не залишається осторонь й питання покращення якості природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищих технічних закладах. Аналіз наукових публікацій, рефлексія власного професійного досвіду і досвіду викладачів дисциплін природничо-наукового циклу вказують на певні складнощі, що виникають під час навчання студентів – майбутніх фахівців інженерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, що засвідчують рівень вивчення проблеми. Проблеми сучасної вищої технічної школи, зокрема різноманітні аспекти професійної підготовки фахівців інженерного профілю, і перспективи їх розв'язання знайшли своє висвітлення в роботах вітчизняних і закордонних дослідників (Е. Алісултанової, Т. Андрюхиної, Н. Бідюк, А. Боровкова, Н. Дондової, Н. Кузнецової, В. Петрук, Н. Севериної, Н. Чурляєвої, Т. Шаргун, А. Юрасова та ін.). Однак попри значну кількість наукових розробок недостатньо дослідженими, на наш погляд, залишаються питання, що пов'язані зі специфікою викладання природничо-наукових дисциплін, зокрема фізики, у процесі професійної підготовки фахівців інженерного профілю у вищій технічній школі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на вище зазначене вважаємо за необхідність окреслити існуючі на теперішній час проблеми у природничо-науковій підготовці студентів технічних закладів і шляхи їх розв'язання. Для досягнення цієї мети важливим є вирішення таких завдань: визначити місце природничо-наукового компоненту (зокрема, курсу фізики) у професійній підготовці фахівців інженерного профілю; узагальнити результати порівняльного аналізу практики інженерної підготовки за кордоном і в Україні; з'ясувати загальні і конкретні проблеми природничо-наукової підготовки студентів технічних закладів; запропонувати шляхи розв'язання визначених проблем.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Незаперечним є те, що природничо-наукові дисципліни посідають важливе місце у професійній підготовці фахівців інженерного профілю. Слід зазначити, що значний світоглядний, пізнавальний і освітній потенціал природничих наук, перш за все, фізики, визначає зростання їх ролі як фундаментальної

основи вищої технічної освіти, соціальну і методологічну їх значущість у процесі формування і розвитку особистості, професійного становлення майбутнього фахівця. Фізика разом з іншими природничо-науковими дисциплінами складає основу професійної підготовки фахівців інженерного профілю. Як навчальний предмет вона має низку характерних особливостей і переваг, зокрема такі: унікальність фізики полягає в тому, що вона дозволяє з єдиних позицій підійти до дослідження різноманітних систем; фізика є природничо-науковою основою соціалізації особистості; фізика розвиває логіку, раціональність і системність мислення; фізика – це основа набуття професійних технічних знань, формування технологічної культури особистості. Цілі вивчення сучасної фізики є соціально значущими та професійно спрямованими. Їх досягнення неможливе без розв'язання низки протиріч, а саме: між цілями особистісного розвитку студентів та змістово-процесуальними особливостями традиційної освіти; між невідповідністю існуючої організації навчального курсу фізики та принципом фундаменталізації вищої освіти; між невідповідністю освітнього рівня випускників школи та вимогами системи вищої професійної освіти [2, с. 38].

Беззаперечними є положення, що сформульовані Х. Ортега-і-Гассетом у книзі «Місія Університету» (1930 р.): «Фізика, та її ментальне відображення є одним із найбільш інтимних колішат сучасної людської душі. У фізику виливаються чотири сторіччя інтелектуальної підготовки, і її вчення перемішане з усіма іншими речами, сутнісними для теперішньої людини – з її уявленням про Бога й про суспільство, про матерію і про те, що не є матерією» [6]. Узагальнюючи все вище зазначене і зважаючи на те, що складовими (за Х. Ортега-і-Гассетом) університетської освіти є передання культури, навчання професій, наукові дослідження і плекання нових науковців, то значення вивчення фізики у вищій технічній школі можна умовно представити в широкому і вузькому сенсі. У широкому значенні як формування загальних уявлень про фізику, фізичний образ світу (загальна освіченість фахівця з вищою освітою, формування його загальної культури), у вузькому – як закладання підґрунтя для подальшої професійної підготовки фахівця (формування необхідних складових для виконання професійних задач).

Для підкреслення важливості природничо-наукової складової у професійній підготовці фахівців інженерного профілю звернемося до результатів порівняльного аналізу інженерної підготовки за кордоном. Так, проведений Н. Бідюк [3] порівняльний аналіз дисциплін фундаментальної підготовки інженерів на основі вивчення навчальних планів університетів Великої Британії свідчить про професійну спрямованість природничо-наукових дисциплін, які складають основу професійної підготовки фахівців технічного профілю. Наприклад, замість загального курсу фізики, що читається у вищій технічній школі України, майбутні інженери-будівельники знайомляться з дисциплінами «Механіка рідин» та «Механіка ґрунту», майбутні фахівці-машинобудівники вивчають дисципліни «Механіка рідин», «Динаміка твердих тіл», «Динаміка машин», «Термодинаміка», «Коливання» тощо.

Порівняння системи професійної підготовки інженерів у Великій Британії з вітчизняною дає змогу виокремити такі суттєві відмінності: 1) математичні дисципліни представлені у професійно орієнтованому змісті (інженерна математика, математика для обчислювальної техніки), а терміни вивчення цих дисциплін є набагато більшими, ніж в Україні; 2) фізика представлена тими розділами, які є важливими для професійної підготовки (механіка ґрунтів, механіка рідин, динаміка машин, динаміка твердих тіл), але обсяг дисциплін значно більший у порівнянні з Україною; 3) обчислювальна техніка представлена практичними професійно спрямованими курсами; 4) хімія, екологія як навчальні дисципліни загалом не представлені в навчальних планах підготовки інженерів, окрім хімічних технологій.

Дещо схожою на вітчизняну систему підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю є система вищої технічної освіти в Німеччині. Її характерною рисою є фундаменталізація технічної освіти, адже загальнотеоретичні та загальнонаукові дисципліни складають 65% навчального часу підготовки [3, с. 37, 135].

Цінними в межах зазначеної проблематики є результати проведеного дослідження, що презентовані в монографії Е. Алісултанової [1]. У ракурсі проблеми реорганізації навчального процесу у вищій технічній школі на засадах компетентнісного підходу дослідницею здійснений порівняльний аналіз практики інженерної підготовки фахівців в європейських і американських закладах вищої освіти. У ході дослідження встановлено, що дескриптивні характеристики професійних якостей майбутніх фахівців інженерного профілю визначаються в термінах компетенцій (практичного, гнучкого, постійно оновлюючого знання). Відповідно до цього постають питання зміни трактування цілей професійної освіти і вимог до викладацького складу. У зв'язку з цим авторка наводить критерії, за якими проводиться спеціалізована (професійна) акредитація інженерних програм такою організацією як ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology – рада з акредитації в галузі техніки і технологій) в університетах і коледжах США, а також в університетах інших країн світу на основі визнання відповідності їх програм американським аналогам. Зауважимо, що нині провідні країни світу, зокрема США, Великобританія, Німеччина, Франція, занепокоєні станом підготовки і навчання інженерно-технічних кадрів [7].

Викликає зацікавлення третій критерій акредитації ABET – «Program Outcomes and Assessment», згідно з яким інженерні програми повинні продемонструвати, що їх випускники мають здатність: застосовувати знання з математики, науки і техніки; розробляти і проводити експерименти, а також аналізувати й пояснювати отримані дані; розробляти систему, компоненти системи або процесу згідно з необхідними потребами; ідентифікувати, формулювати і розв'язувати інженерні проблеми; розуміти професійну й етичну відповідальність; результативно спілкуватися; достатньо широкою розуміти вплив інженерних рішень на суспільство і світ у цілому; усвідомлювати необхідність і здатність навчатися протягом життя; знати сучасні проблеми; використовувати методи, навички і сучасні інженерні інструменти, що необхідні для інженерної практики [1].

Згідно з вище наведеними складовими вказаного критерію можна стверджувати, що процес професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю має поєднувати формування не лише знаннєвого, але й особистісно-соціального компоненту. Тому вважаємо, що в ході викладання природничо-наукових дисциплін має бути присутні активні методи навчання (наприклад, командна робота, коопероване навчання та ін.), які й виконують це завдання.

З огляду на все вище зазначене, наведемо результати проведеної нами дослідницько-експериментальної роботи у вищих технічних закладах України (усього в дослідницькій роботі брали участь 136 викладачів і 795 студентів шістьох вітчизняних вищих технічних закладів). Дослідження проводилося в декілька етапів. На першому етапі студентам було запропоновано визначити рейтинг дисциплін, які вони вивчають, за їх значущістю у процесі професійної підготовки. Це вможливило дослідження рівня сформованості і вибірковості інтересу до природничо-наукових дисциплін. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що суттєва різниця, яка існує у сформованості мотивів та інтересів навчання студентів щодо природничо-наукових дисциплін і дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, спостерігається впродовж усього процесу професійної підготовки. Порівняння рейтингу навчальних дисциплін показало, що в уявленні майбутніх фахівців інженерного профілю природничо-наукові дисципліни за значущістю поступаються професійним. Водночас роль природничо-

наукових дисциплін у системі професійної освіти визначається тим, що вони є науковою базою дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Лише при наявності стійких осмислених знань студентів з природничо-наукових дисциплін можна сподіватись на формування компетентного фахівця інженерного профілю.

На другому етапі експериментальної роботи в дослідженні брали участь усі суб'єкти навчального процесу. Результати опитування викладачів і майбутніх фахівців інженерного профілю показали, що у формуванні знань, умінь і навичок із фізики як складових їх природничо-наукової підготовки мають місце певні істотні недоліки. З боку викладачів по відношенню до студентів були вказані такі: мають недостатні і несистематизовані базові знання з фізики (79,7%), простежується механістичний підхід до вивчення фізики, відсутність розуміння (61,5%), не можуть установити внутрішньопрідметні та міжпредметні зв'язки (55,9%), не володіють умінням перенесення інформації в нову навчальну ситуацію (47,8%), не здатні аналізувати одержані результати діяльності (44,8%), не вміють визначити тип задачі (20,6%), відсутні вміння роботи з лабораторним обладнанням (23,5%). З боку студентів були відзначені такі недоліки, які стосуються не лише організації викладачем навчального процесу, але й власної навчальної діяльності: не вмію працювати з матеріалом великого обсягу і ступеню складності (71,1%); вважаю, що знання з природничо-наукових дисциплін не пов'язані з майбутньою професією (54,6%); не вмію провести аналіз задачі (71,2%); мені важко визначити тип задачі (59,1%) і викладач не виділяє типів задач (39,3%); відсутні алгоритми розв'язку стандартних задач (68,7%); не вмію відібрати необхідні теоретичні знання для розв'язання задач або не можу теоретично обґрунтувати розв'язання задачі (61,9%). Деякі з презентованих даних перекликаються з вимогами до випускників інженерних програм (АВЕТ), що зазначені нами вище.

Низька мотивація й індиферентне ставлення студентів до природничо-наукових дисциплін пояснюється тим, що вони не усвідомлюють прикладного значення таких знань у вивченні дисциплін професійно-практичної підготовки, й у подальшій професійній діяльності загалом. Тому вважаємо необхідним використання викладачами в ході вивчення фізики прикладних задач. Умова фізичної задачі є вагомим чинником формування інтересу студентів до її розв'язання. Практика свідчить, що неконкретизована умова задачі, у якій не визначена її практична сутність, а лише задано фізичні величини, не викликає зацікавленості у студентів, оскільки не створює можливості для оцінки її практичної значущості, необхідності вирішення. Якщо ж в умові окреслено життєві, практичні обставини, то студенти виявляють набагато більшу пізнавальну активність.

При розв'язуванні задач слід виділяти чотири види вмінь: уміння розпізнавати об'єкти, поняття, факти, закони, моделі; уміння діяти за зразком, за відомим алгоритмом, правилом; уміння проводити аналіз ситуації, виділяти головне і будувати з освоєних операцій процедури, які дозволяють одержати рішення задачі; уміння і здатність знаходити оригінальні рішення.

Зауважимо, що серед проблем вивчення природничо-наукових дисциплін, зокрема фізики, практики відзначають труднощі, які виникають у студентів технічних закладів у розв'язанні задач. При цьому наголошують, що методичні підходи, які застосовуються в навчальному процесі не формують у студентів узагальнені методи розв'язання фізичних задач, що є підґрунтям для вирішення більш широкого кола фізичних задач, але й у задач із дисциплін циклу професійно-практичної підготовки. У своїй більшості студенти, розв'язуючи задачі діють за аналогією, за зразком, при цьому частіше не у змозі теоретично обґрунтувати свої дії [4].

У науково-педагогічній літературі виокремлено основні критерії, що визначають вибір задач: критерій функціональної спрямованості навчальної задачі (відповідність

задачі тим цілям, що ставить викладач у процесі навчання студентів); критерій ступеня проблемності задачі (існування і характер протиріччя); критерій характеру змісту задачі. Відповідно до першого критерію виділяють: 1) аналітичні задачі (спрямовані на формування у студентів умінь аналізу та оцінювання умов задачі, пошук способів її розв'язання); 2) конструктивні або проєктивні задачі (спрямовані на формування вмінь самостійно шукати способи розв'язання задачі, розробляти певний «проект» організації предметного змісту та форми діяльності студентів); 3) якісні задачі (не потребують обрахунків, а вимагають уміння виокремлювати проблему, що міститься в ній, визначати чинники, від яких залежить виникнення проблеми, а також окреслювати можливі шляхи її вирішення). Відповідно до другого критерію виділяють такі задачі як: 1) задачі-вправи, які моделюють прості ситуації задля формування окремих дій та операцій (аналіз «мікроситуацій», навички планування); 2) задачі-проблеми, які моделюють складні, багатофакторні ситуації задля формування вмінь аналізувати, проєктувати й реалізовувати систему дій. За третім критерієм розрізняють: проблеми, які пов'язані з організацією предметного змісту діяльності; проблеми, які пов'язані з організацією різних форм діяльності студентів, їхніх міжособистісних відносин у групі.

За рівнями навчально-пізнавальної діяльності виділяють репродуктивні (алгоритмічні, за аналогією, за зразком), комбіновані, продуктивно-пізнавальні та творчі задачі. З метою стимулювання особистісного розвитку студентів слід розробляти рівневі задачі з фізики, які надають можливість студентам обирати індивідуальну траєкторію навчання.

Основними етапами розв'язання задач є: а) аналітичний (починається з аналізу та оцінки ситуації, яка склалася і закінчується формулюванням задачі, яку слід розв'язати); б) проєктивний (плануються способи розв'язання поставленої задачі, розробляється спосіб її вирішення); в) виконавчий.

З огляду на узагальнення деяких теоретичних положень, а також результатів власної дослідницької роботи й інших науковців, вважаємо, що серед напрямів удосконалення процесу викладання природничо-наукових дисциплін у вищій технічній школі слід запропонувати такі: інтеграція природничо-наукових і професійних дисциплін у підготовці майбутніх фахівців інженерного профілю шляхом моделювання системних зв'язків між фізичними поняттями, законами та закономірностями, які є основою вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; формування у студентів узагальнених методів і прийомів розв'язання задач, включення у процес викладання фізики задач професійного спрямування; візуалізація навчального матеріалу з метою сприяння осмисленості знань при їх сприйманні; розробка і використання віртуальної наочності і віртуального інструктивного супроводу з фізики.

Висновок. Узагальнюючи все вище викладене, зазначимо, що у зв'язку з підвищенням вимог суспільства до якості підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю зміст природничо-наукової підготовки набуває все більшого значення. Водночас ефективність їх засвоєння студентами залежить від ряду об'єктивних та суб'єктивних чинників, зокрема від: рівня базових знань абітурієнтів з математики та природничо-наукових дисциплін; рівня сформованості мотивів навчання і ставлення студентів до вивчення природничо-наукових дисциплін; здатності студентів опанувати складний аналітичний матеріал; якості навчальних підручників з природничо-наукових дисциплін; оптимальності методики викладання природничо-наукових дисциплін; ступеня реалізації міжпредметних зв'язків природничо-наукових дисциплін і дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні питання підвищення якості інженерної освіти шляхом упровадження «реальних проєктів» у процес професійної підготовки студентів.

Список використаної літератури

1. Алисултанова Э. Д. Компетентностный подход в инженерном образовании : монография [Электронный ресурс] / Э. Д. Алисултанова. Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/114>.
2. Ан А. Ф. Ценности и проблемы современного физического образования / А. Ф. Ан, А. В. Самохин // Физическое образование в вузах. – 2008. – Т. 14. – № 3. – С. 37–48.
3. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії : [монографія]; за ред. д-ра пед. наук, проф. Н. І. Ничкало. – Хмельницький : ХДУ, 2004. – 306 с.
4. Мирзабекова О. В. Пути формирования навыков решения задач курса общей физики у студентов технических вузов / О. В. Мирзабекова, И. А. Агафонова // Физическое образование в вузах. – Т. 19, № 2. – 2013. – С. 55–60.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки : [Електронний ресурс]. – Режим доступу // www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.
6. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pseudology.org/razbory/University.htm>
7. Современное инженерное образование : учебное пособие / А. И. Боровков [и др.]. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 80 с.

Одержано редакцією 25.08.2014.

Прийнято до публікації 27.08.2014.

Аннотация. Касярум С. О. Особенности преподавания естественнонаучных дисциплин в высшей технической школе. Очерчены особенности преподавания естественнонаучных дисциплин в высшей технической школе. Внимание автора сосредоточено на том, что естественнонаучные дисциплины занимают важное место в профессиональной подготовке специалистов инженерного профиля. Однако на настоящее время существует ряд проблем, требующих определения путей их преодоления. Учитывая существующие проблемы в высшей технической школе, в статье автором презентуются некоторые направления усовершенствования процесса преподавания естественнонаучных дисциплин в высшей технической школе.

Ключевые слова: высшая техническая школа, специалист инженерного профиля, естественнонаучные дисциплины, профессионально-ориентированные дисциплины, межпредметные связи, методы обучения, задачи профессионального направления, обобщенные методы решения задач.

Summary. Kasiarum S. O. Peculiarities of studying of natural sciences disciplines at higher technical school. Peculiarities of studying of natural sciences disciplines at higher technical school are described in the article. The author underlines that teaching natural sciences is of the great importance in the professional training of the specialists in engineering. Nevertheless, now the number of issues in natural sciences students training requires solution. Among such issues are those of general character, connected with reforming the national higher education at the legislative level, introduction of competence approach. In particular, they are changes in objectives of professional education, increasing demands for quality training of future professionals and teaching staff, updating of the educational process at higher technical school etc. Among specific issues directly related to the natural science component of training specialists of engineering profile, the author mentions the students' inadequate understanding of necessity in mastering natural sciences for further professional formation and therefore low motivation, lack of developed by teachers effective technological schemes that take into account the specificity of natural sciences; the combination of traditional and active learning methods in teaching, integration of natural science teachers and professionally oriented disciplines teachers, the formation generalized methods for solving physical problems of professional direction by students and so on.

Key words: higher technical school, specialist in engineering, natural sciences, professionally oriented subjects, interdisciplinary connections, teaching methods, professional tasks, generalized methods of solving problems.

ІСТОРІОГРАФІЯ Й ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ (20-30-ті РОКИ ХХ СТ.)

На основі вивчення архівних документів висвітлено особливості розвитку вітчизняних шкіл на території України в період 20-30-х років ХХ ст. Установлено, що початок 30-х років характеризувався таким явищем у розвитку й функціонуванні шкіл національних меншин, як примусова русифікація. Простежено, що влада прагнула створити єдині вимоги щодо побудови навчально-виховного процесу шкіл на всій території СРСР і дати народам, котрі проживали в Україні, реальну можливість розвивати свою національну культуру і мову. Виокремлено, що в ході реалізації урядової політики стосовно освіти російських меншин особливого значення набували питання щодо формування мережі загальноосвітніх російських шкіл, створення життєздатних і дійових органів з їх керівництва, організаційного та науково-методичного забезпечення. Досліджено, що зміст навчальних програм і планів російських шкіл цілком відповідав проведеним освітнім змінам у ході зазначеного періоду.

Ключові слова: *шкільна освіта, навчання, реформа, вітчизняна школа, програми, плани.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. У сучасних умовах побудови незалежної України посилюється інтерес до історичного минулого нашого народу, до його надбань. Права національним меншинам гарантують важливі нормативно-правові документи, зокрема Декларація прав національностей України (1991), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), постанови Президії Верховної Ради Української РСР «Про інформацію Комісії Верховної Ради Української РСР з питань культури та духовного відродження», «Про стан роботи органів державного управління по створенню умов для розвитку культур національних меншин України» (2007) та ін. [6].

Вивчення стану означеної проблеми дає змогу звернути увагу на такі питання, що в науковому обсязі є недостатньо висвітленими через соціально-економічні та політичні обставини різного часу. Історіографічний аналіз дослідження розвитку вітчизняної школи у 20–30-х роках ХХ ст. здійснено відповідно до розробленої О. Сухомлинською [9] та Н. Гупаном [4] періодизації розвитку педагогічної думки в Україні. Значний теоретичний і практичний інтерес для дослідження обраної проблеми викликають праці Л. Березівської, С. Гончаренко, М. Євтуха, І. Зязюна, І. Кулика, Н. Ничкало та ін.

Мета статті – проаналізувати і систематизувати тенденції розвитку вітчизняної школи в 20-30-х роках ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення стану дослідження проблеми, довело, що висвітлення історіографії будь-якої історико-педагогічної проблеми великого періоду, зокрема майже цілого століття, потребує особливого підходу, а саме: розподілу виявлених праць на джерельні та історіографічні. Ми погоджуємося з дослідником Л. Березівською, що джерельну базу дисертації становлять архівні матеріали та опубліковані джерела 1899-1991 рр. Історіографічний пошук стосовно нашої проблеми показав, що на всіх етапах розвитку вітчизняної школи вчені різних наукових сфер, учителі, освітні керівники оприлюднювали присвячені чинним реформам праці, котрі розглядаємо як джерела, та пов'язані з попередніми реформами праці, які визначаємо як історіографічні. Аналіз наукової, історико-педагогічної літератури, архівних матеріалів засвідчив, що «історіографія» –

це «сукупність досліджень, присвячених певному історичному періодові..., окремій проблемі, темі, події...» [4, с. 72].

Згідно з розробленою періодизацією розвитку педагогічної думки в Україні в історіографії даної проблеми умовно виділяємо чотири етапи: I-й етап (1900-1917 рр.); II-й етап (1918-1920 рр.); III-й етап (1921-й поч. 30-х рр.); IV-й етап (кінець 30-х – сер. 50-х рр.). Спираючись на праці педагогів, освітніх діячів про шкільні реформи як на джерела, вважаємо за доцільне в даній статті зосередити увагу лише на аналізі наукових розвідок суто історіографічного характеру.

У імперську добу (I-й етап) сучасники намагалися інформувати про причини, хід і наслідки освітньої справи. Так, на основі архівних матеріалів Міністерства народної освіти Російської імперії чітко простежується хід і напрями шкільної реформи 1899-1901 рр., стан шкільної освіти, урядова освітня політика, процес реформування освітньої галузі, міністерські й альтернативні урядовим проекти громадськості, що відіграли велику роль у формуванні педагогічного світогляду освітян.

Протягом 20-х років XX ст. у ході реформи українські освітяни створили власну радянську концепцію розвитку освіти, що відповідала реаліям життя в УСРР і відрізнялася від російської. Певною мірою вона демонструвала демократичність, бо шкільна освіта була загальнодоступною для усіх верств суспільства; забезпечувала навчання рідною мовою учнів; ґрунтувалася на комплексній системі навчання, на досягненнях педагогічної науки, зокрема педологічних дослідженнях; давала простір для вибору методів навчання (метод проектів, дальтон-план, лабораторно-бригадний та ін.). Як ми вже зазначали, дискусія щодо функціонування відмінних систем освіти в загальнорадянському просторі протягом десяти років між російським та українським Наркомосами не дала бажаного результату. Уніфікація української системи в загальнорадянську набирала обертів у контексті соціально-економічних змін (форсована індустріалізація, суцільна колективізація, голодомор) та політичних чинників (формування тоталітарного суспільства, утвердження комуністичної ідеології, монополізація більшовицької партії, зрощення комуністичної партії з державним апаратом, масові репресії, «чистка» Наркомосу УСРР, поступове згортання українізації тощо). Створена система шкільної освіти не відповідала новим суспільним ідеалам, зокрема формуванню «нової радянської людини», яке школа має здійснювати для функціонування тоталітарної уніфікованої держави. Ось такі основні причини контрреформи 30-х років, коріння якої проростало ще в попередньому десятиріччі XX ст. У цей період склалася ситуація, коли Наркомос зазнав нищівної критики й перетворився на придаток Відділу шкіл ЦК ВКП(б), яким безпосередньо керував Й. Сталін. Така традиція керівництва освітньою сферою, коли Наркомос освіти, а потім і Міністерство освіти були реалізаторами ідей Відділу, тривала до кінця 80-х років [1].

Протягом досліджуваного періоду ЦК ВКП(б) та РНК СРСР прийняли ряд постанов, що кардинально змінили структуру і зміст шкільної освіти на теренах України. Спинимось на деяких освітніх документах.

У постанові «Про загальне обов'язкове початкове навчання» (від 25 липня 1930 р.) проголошено незадовільним стан роботи союзних наркомосів, партійних органів, намічено такі завдання у сфері шкільної освіти: запровадження протягом 1930-1931 рр. загального обов'язкового початкового навчання для дітей 8-11 років, переростків 11-15 років за допомогою прискорених форм навчання (дворічні й однорічні школи-курси); початок запровадження загального обов'язкового навчання у школах-семирічках; посилене розгортання шкіл колгоспної молоді. Для реалізації цих завдань передбачалися такі засоби: збільшення бюджетних асигнувань за рахунок господарських, профспілкових, кооперативних, громадських організацій, широких кіл громадськості; забезпечення шкіл педагогічними кадрами; посилення керівництва

запровадженням загального обов'язкового навчання парторганізаціями тощо [1, с. 10–13]. У руслі загальносоюзної постанови ЦК КП(б)У схвалив постанову «Про запровадження обов'язкового загального початкового навчання на Україні» (від 23 серпня 1930 р.), що декларувала лише конкретні цифри: охопити загальним навчанням 1400000 дітей, із них 500000 підлітків віком 11-15 років [1, с. 14–17].

Історіографічний огляд досліджуваної проблеми дозволив встановити, що важливим кроком для вітчизняних шкіл стало прийняття ряду постанов ЦКВКП(б) «Про загальне обов'язкове навчання» (1930), ЦКВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1932) [7, с.29], що внесли зміни в систему освіти. Так, у 1932 р. було запроваджено єдину для всієї країни структуру загальноосвітньої школи: початкова (1-4 класи), неповна середня (1-7 класи) і середня школа (1-10 класи) та ліквідовано практику складання «місцевих» навчальних планів.

На початку 30-х років М. Скрипник намагався зберегти особливості української системи освіти, певні самостійні важелі управління нею в контексті виконання партійних постанов. Так, у звітній доповіді «Загальне навчання та політехнізація шкіл» на XII Всеукраїнському з'їзді Рад (початок 1931 р.) він зазначив, що «нічого не варта та школа, де навчання ведеться на чужій для дитини мові, де насильство в основі педагогічного впливу на дитину, де примусово проходять навчання на чужій, невідомій для дитини мові», і навів такі дані: російська нацменшина забезпечена на 94,9%, єврейська – на 99,3%, німецька – на 97,4%, польська – на 96,9%, болгарська – на 96,3%, грецька і болгарська – на 100% [2, с. 15]. Наркомос УСРР намагався відстоювати національний компонент в освітніх перетвореннях, справедливо вважаючи російську націю нацменшиною на українських землях. Проте внесені М. Скрипником пропозиції було проігноровано.

Однією з головних прогалин радянської системи освіти при визначенні питання про відкриття національної школи став мовний чинник, а не національно-культурний. Оскільки навчання велося рідною мовою, то все його змістове наповнення ніяким чином не враховували національно-культурних особливостей різних національностей. Сфера освіти залишила як чинник ідентифікації кожної національної меншини мову та була покликана поступово нівелювати в дітей і молоді національних меншин традиційні культурні і релігійні відмінності й таким чином розпочати формування нової радянської спільноти.

У ході наукового пошуку встановлено, що одним із головних завдань вважалося впровадження рідної мови у сферу соціального виховання, розвиток мережі національних шкіл, дитячих садків, будинків-інтернатів, збільшення контингенту учнів. На цей час серед національних меншин на території України функціонували німецькі, єврейські, грецькі, татарські, вірменські, ассирійські, українсько-російські, українсько-німецькі, українсько-татарські, українсько-російсько-татарські, російсько-єврейські, російсько-грецькі, російсько-татарські, українсько-російсько-болгарські та російсько-німецькі школи. Повністю працювали рідною мовою російські, німецькі, єврейські початкові школи, частково – грецькі, татарські та школи деяких нечисленних національних меншин (вірмен, ассирійців), але фактично впровадження національної політики намагалось дати новий поштовх радянській їх шкіл.

Аналіз програм і планів на 1932/33 н. р. свідчить про введення нових навчальних планів і програм із суспільствознавства, літератури, мов, географії та історії. Вони передбачали вивчення «національних культур народів СРСР, їх літератури, мистецтва, історичного розвитку, а також і елементів краєзнавства СРСР (природні особливості, промисловість, сільське господарство і т.д.)» [7, с. 29]. Після прийняття постанов ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» та «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» було скасовано складання «місцевих» навчальних планів.

У 1933 р. Наркомос УСРР затвердив єдині навчальні плани для початкових, семирічних і середніх шкіл [8, с. 133–134].

Подальшим кроком на шляху створення єдиної уніфікованої системи шкільної освіти стала постанова «Про початкову і середню школу» (5 вересня 1931 р.), яка, ґрунтуючись на ленінських засадах, а не на потребах шкільної практики та педагогічної теорії, визначила такі основні завдання школи: переробити навчальні програми відповідно до марксистського вчення, «забезпечивши в них точно окреслене коло систематизованих знань»; розгорнути боротьбу проти «методичного прожекторства» (метод проектів); визнати єдиною формою навчання – урок, обов'язковими – іспити; перебудувати науково-дослідну роботу на марксистсько-ленінських засадах; забезпечити тісний зв'язок навчання з продуктивною працею (ознайомлення з головними галузями виробництва, збільшення мережі шкільних майстерень, прикріплення шкіл до підприємств, радгоспів тощо); боротися з порушниками дисципліни; зміцнити керівництво школою партійними організаціями – «взяти під безпосередній нагляд постановку викладання громадсько-політичних дисциплін у школах-семирічках» тощо); визначити вчителя провідною особою навчального процесу; «наркомосам союзних республік забезпечити здійснення єдиновладдя в управлінні школою»; розгорнути боротьбу з «правоопортуністичними перекрученнями політики партії, що ведуть до відмови від політехнізації школи, до спроби збереження старої, словесної школи» [3, с. 10–19].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши джерела, ми побачили, що протягом 20-30-х років ХХ ст. в умовах тоталітарного режиму, повного ігнорування громадсько-педагогічної думки планомірно і системно за допомогою партійних постанов із глибоким руйнівним прихованим підтекстом українська шкільна освіта перетворилася на уніфіковану загальнорадянську політизовану в результаті встановлення єдиної структури шкільної освіти; жорсткої регламентації навчально-виховного процесу; посилення внутрішньошкільного контролю та контролю за школою, учительством; ідеологізації змісту навчально-виховного процесу; введення єдиних навчальних планів, шкільного режиму, системи оцінювання, підходів до підручникотворення; збільшення кількості годин на вивчення російської мови; запровадження обов'язкового вивчення російської мови в українських школах; перегляду навчальних програм на предмет введення історії та географії СРСР і підпорядкування відповідно цим курсам історії та географії України; введення до змісту зазначених предметів біографій вождів, вилучення національного матеріалу; запровадження єдиних підручників, уроку як основної форми навчального процесу; посилення контролю за дисципліною учнів; надання права виключно Наркомосу призначати директорів шкіл; надання пріоритетності у процесі виховання комуністичної ідейності, а також підпорядкування педагогічної науки офіційній ідеології; боротьби з «методичним прожекторством», «буржуазно-націоналістичними елементами», «педологічними викривленнями» тощо.

Список використаної літератури

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Бистрицька О. Б. Розвиток системи освіти національних меншин в Україні у 1917-1939 рр. : дис.... канд. іст. наук : 07.00.01 / Олена Борисівна Бистрицька. – Харків, 1998. – 210 с.
3. Бюлетень Народного комісаріату освіти. – 1922–1934 рр.
4. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан. – К. : «А.П.Н.», 2002. – 224 с.
5. Матеріали про популяризацію та виконання постанови ЦК ВКП (б) «Про початкову та середню школу» районним відділам народної освіти і школами України (протоколи, резолюції, доповіді, доповідні записки, плани, відомості) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 431, 255 арк.
6. Національна доктрина розвитку освіти // В. Г. Кремень. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С. 180.

7. Постанови партії та уряду про школу. – К. – Харків : Держ. учбово-педагог. вид-во Рад. шк., 1947. – 152 с.
8. Стенограма наради НКО у заступника НКО т. Карпенка в справі перевірки виготовлення програм з окремих дисциплін з 26 жовтня 1931 р. // ЦДАВО, ф. 166, оп. 10, спр. 13, арк. 165–187.
9. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

Одержано редакцією 17.08.2014.
Прийнято до публікації 20.08.2014.

Аннотация. Колесник И.А. Историография и литературная база вопросов развития отечественной школы (20–30-е годы XX века). На основе изучения архивных документов отражена организация российских школ к обучению детей на территории Украины в 20–30-е годы XX века. Установлено, что начало 30-х годов характеризовался таким явлением в развитии и функционировании школ национальных меньшинств, как принудительная русификация. Прослежено, что власть стремилась создать единые требования к построению учебно-воспитательного процесса школ на всей территории СССР и дать народам, проживающим в Украине, реальную возможность развивать свою национальную культуру и язык. Отмечено, что в ходе реализации правительственной политики в отношении образования российских меньшинств, особое значение приобретали вопросы формирования сети общеобразовательных российских школ, создание жизнеспособных и действенных органов их руководства, организационного и научно-методического обеспечения. Исследовано, что содержание учебных программ и планов российских школ вполне соответствовало проведенным образовательным изменениям в ходе указанного периода.

Ключевые слова: школьное образование, обучение, реформа, отечественная школа, программы, планы.

Summary. Kolesnik I.A. Historiography and literary base in the issues of the development of school (20th - 30th years of the XX century). In the article it is defined that the creation of an independent Ukraine amplified interest in the historical past of our nation, its achievements. The study of problem makes it possible to draw attention to these issues in the scientific scope is not sufficiently illuminated through socio-economic and political circumstances of different times. The purpose of the article is to analyze and systematize trends of the national school at 20-30 years of the twentieth century. Based on a study of archival documents reflect the organization of Russian schools to educate children on the territory of Ukraine in the 20 - 30 years of the twentieth century; found that the onset of the 30th was characterized by the phenomenon in the development and functioning of minority schools as forced russification; traced that the government sought to establish uniform requirements for the construction of the educational process at schools throughout the USSR and to the people who lived in Ukraine real opportunity to develop their national culture and language; noted that during the implementation of government policy on education Russian minorities became particularly important form a network of comprehensive Russian schools, the creation of a viable and effective enforcement of their leadership, organizational, scientific and methodological support; investigated the content of training programs and plans of Russian schools is quite consistent implementation of educational change during the period.

Key words: school education, training, reform, school curriculum, plans.

УДК: 371.937

Н. Ю. Колесниченко

ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЙЦАРІЇ

Висвітлено специфіку професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти Швейцарії в умовах розвитку єдиного європейського освітнього середовища. Особливу увагу приділено аналізу змісту й способів організації

навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів із германської філології в Університеті Цюриха. Продemonстровано вимоги освітньо-професійних програм до підготовки бакалаврів-германістів в умовах упровадження кредитно-модульної технології навчання.

Ключові слова: університет, університетська освіта Швейцарії, професійна підготовка, бакалаврат, бакалаври романо-германської філології, освітньо-професійна програма, кредитно-модульна технологія навчання.

Постановка проблеми. Унаслідок потужних міграційних процесів на початку третього тисячоліття проблема професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології стала вкрай актуальною для країн Європейського союзу. Особливо в провідних європейських країнах упродовж тривалого часу дидакти вищої школи дуже оперативно реагували на нові виклики часу й намагалися більш ефективно пристосувати національні системи професійної підготовки фахівців з іноземних мов до провідних вимог двоциклового навчання. Зумовлено це переважно тим, що саме бакалаврат стає масовою формою отримання загальнопрофесійної вищої освіти, у якій значне місце приділяється поряд із професійною підготовкою, соціалізації особистості, її самовизначенню, формуванню компетенцій та особистісних якостей, що дозволяють удосконалювати професійний рівень згідно з власними потребами і суспільними.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Історико-педагогічні аспекти розвитку систем професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в Німеччині, Австрії та Швейцарії в контексті європейських освітніх тенденцій досліджували К.-R. Bausch, Ch. Edelhoff, I. Gogolin, H. Klein, H. Christ, D. Cross, H.-J. Krumm, M. Krüger-Potratz, W. Littlewood, F. Meißner, G. Neuner, A. Raasch, B. Hufeisen, K. Schröder. Предметом дискусії стали різноманітні концепції професійної підготовки бакалаврів як сучасних учителів іноземних мов, які стосувалися покращення якості прикінцевих результатів, установлення чіткого терміну навчання, визначення навчальних предметів, бюджету часу для їх вивчення, стандартизацію змісту педагогічної освіти або навпаки її диференціації відповідно до подальшого виконання різноманітних функціональних обов'язків, оновлення вимог щодо вступних та випускних іспитів [4, с. 62]. Одночасно з цим дискусії точилися навколо можливої інтернаціональної або європейської стандартизації освітніх структур, відповідних сертифікатів, орієнтації на потреби тих, хто навчається, економічні цілі з огляду на зниження вартості навчання бакалаврів [3, с. 7]. У результаті майже в усіх федеративних землях Німеччини, за винятком Шлезвіг-Голштинії та Баден-Вюртембергу, а також у Швейцарії [2, с. 268], педагогічні інститути були інтегровані до університетів, що свідчить про фундаменталізацію й поглиблення науково-дослідницької складової професійно-педагогічної освіти бакалаврів романо-германської філології як учителів іноземних мов.

Загалом, результати науково-педагогічних досліджень зарубіжних учених доводять, що процес професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в університетах Німеччини й Швейцарії розвивається відповідно таких закономірностей: іншомовну освіту тлумачать як один із пріоритетів у державній політиці; вища лінгвістична й іншомовна педагогічна освіта на рівні професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології враховує нові суспільні реалії, що пов'язані з глобалізацією, розширенням діалогу культур, використанням комп'ютерних технологій; ринок робочої сили на території європейських країн визнається провідним чинником розвитку сфери професійної (лінгвістичної, іншомовної педагогічної) освіти бакалаврів романо-германської філології; орієнтація на розширення міжкультурних і науково-освітніх зв'язків між національними й зарубіжними навчальними закладами (згідно принципу академічної мобільності студентів, викладачів, учених) [5, с. 71].

Однак, незважаючи на наявність публікацій швейцарських науковців (M. Abdallah-Pretceille, C. Allemann-Ghionda, T. Ogay, P. Batelaan, M. Cohen Emerique, A. Abdel-Jalil, D. Groux, F. Ouellet, M. Truniger), питання сучасного стану професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти Швейцарії досліджено недостатньо.

Метою статті є висвітлення специфіки організації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти Швейцарії під дією чинників євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають офіційні джерела, система вищої освіти Швейцарії нараховує сім університетів, які є кантиональними [2], хоча й одержують фінансову допомогу від федерального уряду. Найбільш престижними і потужними з них вважаються Цюрихський (заснований у 1855 р., що має 6 факультетів, на яких кожного року навчається понад 19 тис. студентів), Женевський (заснований у 1559 р., що має 7 факультетів, на яких навчається до 13,8 тис. студентів), Бернський (заснований у 1834 р., що нараховує 8 факультетів, на яких навчається 10,2 тис. студентів), Базельський (заснований у 1460 р., що функціонує на базі 6 факультетів, на яких навчається 8 тис. студентів). Загалом, в університетах Швейцарії щорічно навчається понад 70 тис. студентів, серед яких решту становлять іноземці.

Характерно й те, що професійна підготовка бакалаврів і магістрів із романо-германської філології в університетах Швейцарії визнається елітарним напрямом освітньої діяльності. Так, в Університеті Цюриха (Universitas Turiciensis), вона складається з двох фаз: орієнтаційної (Orientierungs) та кваліфікаційної (Qualifizierungsphasen) [6]. У кожній фазі є свій набір модулів, який повинні вивчати бакалаври. Наприклад, спеціальність «Німецька мова та література», що є найбільш пріоритетною в бакалавраті, охоплює вивчення трьох напрямів (Teilfächer): давньої німецької літератури (Ältere deutsche Literaturwissenschaft – ÄDL), нової німецької літератури (Neuere deutsche Literaturwissenschaft – NDL) та німецького мовознавства (Deutsche Sprachwissenschaft – LING). Модулі складаються з лекцій, семінарів, вправ, колоквиумів, практик, екскурсій, кваліфікаційних робіт, іспитів, бакалаврської роботи. Під час проходження модулів студенти бакалаврату повинні виконувати такі види робіт: письмові вправи, письмові роботи, реферати, а також бути активними учасниками дискусій на семінарських заняттях.

Навчальний план (Curriculum) бакалаврату за спеціальністю «Німецька мова та література» в університеті м. Цюриха, розрахований на навчання студентів бакалаврату протягом трьох років (шість семестрів). Існує три види модулів, які вивчають студенти під час отримання кваліфікаційного рівня «Бакалавр» за спеціальністю «Німецька мова та література»: 1) базові (Basismodul), спрямовані на вивчення таких дисциплін, як вступ до літературознавства, вступ до середньовічної німецької літератури, методи медіавістичного літературознавства, вступ до синхронічного мовознавства, вступ до діяхронічного мовознавства; 2) модулі, які розширюють і поглиблюють знання (Aufbaumodul); 3) модулі, які є вибірковими (Wahlmodul).

Слід зазначити, навчальний план і розклад занять бакалаврів розміщуються на офіційному сайті Університету Цюриха [6]. Із розкладу, що розміщений на сайті університету, можна дізнатися назву лекції або семінару (Lehrveranstaltungen), дату і час, коли проводитиметься конкретне заняття (Termin), а також ім'я викладача, який його проводить (Dozierende). Також можна дізнатися всю необхідну інформацію про викладачів і контакти з ними, де і коли їх можна знайти в університеті. Крім розкладу лекцій, можна дізнатися список модулів, а також їх зміст, вимоги, види завдань і форми самостійної роботи бакалаврів, які необхідно виконати.

Характерно, що навчальний план служить орієнтиром у плануванні освітнього маршруту кожного бакалавра, виходячи з його потреб і можливостей. Це означає, що навчальні плани можуть бути різними для студентів одного і того ж року навчання (наприклад, 90 кредитів ECTS), але повинні бути обов'язково реалізованими. Наприклад, навчальний план за спеціальністю «Німецька мова та література» передбачає виконання таких модулів. Модуль 150 «Базовий модуль 1. Нова німецька література» та модуль 154 «Базовий модуль 1. Лінгвістика», який проводяться тільки під час осіннього семестру, а модуль 155 «Базовий модуль 2. Лінгвістика» – під час весняного семестру. Рекомендується скласти їх на початку навчального процесу, щоб сприяти якнайшвидшому успіху бакалаврів за даними модулями. Модуль 154 «Базовий модуль 1. Лінгвістика» триває два семестри і охоплює два складники: вони починаються під час осіннього (154) і весняного семестрів (155) і мають бути складені у відповідні семестри. У межах модуля 154 «Базовий модуль 1. Лінгвістика» проводиться іспит після кожного семестру. Якщо середнє арифметичне після складання іспитів задовільне, то студенти отримують 9 кредитів ECTS.

Деякі модулі є інтегрованими і складаються з окремих частин. У цьому випадку елементи в типі інтегрального модуля з'єднуються знаком «+». Наприклад, у модулі 150 «Базовий модуль 1. Нова німецька література»: лекція + семінар. Обидва елементи модуля повинні відвідувати студенти в одному семестрі. Також студенти відразу можуть забронювати обидва елементи автоматично, бронюючи один.

Певні модулі пропонується вивчати в різних формах навчання. Так, наприклад, модуль 163 «Базовий модуль 2. Давня німецька література» пропонується вивчати у вигляді участі на лекції чи колоквиуму. У цьому випадку різні типи занять розділяються знаком «/». Для кожного модуля наводиться список самостійних робіт бакалаврів, які необхідно виконати (активна участь, іспит, реферат, письмова робота, письмова вправа), але викладачі не повинні давати студентам для виконання одночасно всі види робіт. Список необхідних для виконання робіт можна знайти на офіційному сайті університету в розділі «Онлайн-розклад модулів».

Самопідготовка бакалаврів (Prüfung ohne Veranstaltung) – це вид їхньої індивідуальної роботи, який особливо затребуваний під час вивчення ними давньої і нової літератури [7]. Студенти самі обирають один текст зі списку запропонованих і самостійно працюють над ним. Такий вид роботи проводиться у другому семестрі, а іспит – наприкінці другого семестру. З огляду на це під час складання індивідуального навчального плану бакалаврам рекомендується вчасно братися за читання й вивчення рекомендованої літератури, щоб скласти іспит у встановлений термін.

Семінари, як правило, проводяться під час кваліфікаційної фази навчання і тривають зазвичай два семестри. У першому семестрі семінар просто відвідується, а у другому – на семінарі виконується певний вид роботи. Це означає, що кредити за заняття будуть виставлені наприкінці другого семестру. У разі, якщо семінар проводиться тільки в одному семестрі, то й певні види роботи виконуються паралельно проходженню семінару. Модулі кваліфікаційної фази завжди оцінюються викладачами, а орієнтуючої фази – не завжди. Якщо студенти успішно закінчили всі модулі орієнтуючої фази, наприклад, із нової німецької літератури, але не закінчили модулі з давньої німецької літератури цієї ж фази, то вони мають право починати модулі кваліфікаційної фази.

Для проходження бакалаврами деяких модулів пропонується форма кураторства [7]. Для цього студентів ділять на невеликі групи і під керівництвом одного з них матеріал повторюється кілька разів. Кураторство організовується на добровільних засадах, тому студентам-кураторам не зараховують автоматично кредити за виконання такої функції.

Є певні особливості і в організації навчання бакалаврів спеціальності «Німецька мова та література» в Університеті Цюриха [6]. Розглянемо, наприклад, модуль 151 «Базовий модуль 2. Нова німецька література (активна участь): вступ до ліричного аналізу. Рільке. Нові вірші» («151 Basismodul 2. Neue Deutsche Literaturwissenschaft (Mitarbeit): Einführung in die Lyrikanalyse. Rilke. Neue Gedichte»), відображений на сайті університету м. Цюриха. Код модуля (Modulkürzel) – 360151. Модуль розрахований на 3 кредити (3 ECTS-Punkte) за тривалості курсу (Dauer und Angebotsmuster) у семестр.

При його описі (Allgemeine Beschreibung) указується, що цей базовий модуль є вибіркоким і складається з одного семінару (Organisationseinheit). Пропонується вступ до основних концепцій аналізу тексту та методології в новому німецькому літературознавстві, до історичної проблематики, до теорії в галузі риторики, поезики та естетики. Модуль варіюється тематично. Вид роботи – активна участь (усно). Модуль не оцінюють. Цільова аудиторія (Zielgruppen) – студенти орієнтувальної фази, спеціальність «Німецька мова та література» (основний предмет з 120, 90, 60 кредитами ECTS). Перевірка успішності (Leistungsüberprüfung) здійснюється шляхом спостереження за активністю участі бакалаврів (в усній формі), регулярністю відвідування занять. Навчальне навантаження студентів може охоплювати також виконання ними рефератів та доповідей. Точнішу інформацію надає викладач. Шкала оцінювання (Notenskala) – залік/незалік, повторюваність (Repetierbarkeit) – один раз.

Уточнимо на прикладі «Базового модуля 1. Лінгвістика» (Modul 154. Basismodul 1. LING synchron (PR & PR) (2sem, ab HS), які вимоги висувають до студентів-бакалаврів, котрі вивчають модуль «Мовна синхронія». На модуль відводиться 9 кредитів протягом 2 семестрів навчання. Це базовий модуль, як частина орієнтувальної фази германського мовознавства, є обов'язковим і розпочинається в осінній семестр. Його складником (Bestandteil von) є німецьке мовознавство, фаза орієнтації. Пропонується вступ до основних концепцій німецького синхронічного мовознавства. Мета модуля полягає не тільки в отриманні знань про структуру німецької мови, а й у набутті теоретичних, методологічних і практичних знань синхронічного мовознавства. Вид роботи – два письмових іспити. Модуль не оцінюють. Цільова аудиторія – студенти орієнтувальної фази, спеціальність «Німецька мова та література» (основний предмет з 120, 90, 60 кредитами ECTS). Перевірку успішності здійснюють у вигляді письмового іспиту тривалістю 45 хвилин після першого й другого семестрів навчання, ураховуючи регулярність відвідування бакалаврів, при шкалі оцінювання – залік / незалік. Перескладання проходить після другого, а не після першого курсу [7].

Очевидно, що навчально-виховний процес, який обіймає професійну підготовку бакалаврів романо-германської філології, ґрунтується в Університеті Цюриха на провідних принципах ефективного освітнього менеджменту щодо прозорості й якості їх базової лінгвістичної освіти. Ознайомившись із Weitere Information (інша інформація) на офіційному сайті університету, бакалаври повинні усвідомити, що модуль починається тільки під час осіннього семестру. Початок модуля у весняний семестр не можливий. Склад груп залишається незмінним протягом 2 семестрів. Обсяг самостійної роботи може охоплювати, крім завдань, також і написання рефератів, доповідей тощо. Таку інформацію надає кожен викладач індивідуально [7], згідно з обраним кожним студентом бакалаврату освітнім маршрутом.

Висновки. Успішному завершенню освітніх програм підготовки бакалаврів романо-германської філології в університетах Університеті Цюриха, як і у провідних університетах Швейцарії загалом, сприяє їх високий освітньо-науковий рейтинг, достатнє фінансування вищої освіти, високий рівень інформаційно-технологічного, науково-методичного й кадрового забезпечення освітньо-дослідницького та культурно-

дозвіллевого середовища, належне фінансування навчально-пізнавальної і освітньо-дослідницької діяльності бакалаврів (у розрахунку на одного студента), різноманітність змісту бакалаврських програм, академічна свобода стосовно їх вибору й гнучка стратегія стосовно виконання індивідуальних програм, можливість проходження мовної та виробничої практики в зарубіжних країнах упродовж не менше як одного семестру навчання з зарахуванням здобутих кредитів. Крім того, цьому сприяє зростаючий попит випускників-бакалаврів романо-германської філології в усіх сферах діяльності цієї країни, які вимагають ґрунтового володіння іноземними мовами, здатності їх викладання й практичного використання у професійному спілкуванні або у сфері міжкультурної комунікації. Професійна діяльність випускників-бакалаврів з романо-германської філології гідно фінансується згідно з їхнім професійним зростанням.

Список використаної літератури

1. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: монографія / Віта Анатоліївна Гаманюк. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – 376 с.
2. Черток Л. П. Історія розвитку освітньої системи Швейцарії / Л. П. Черток // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць. – Вип. 30. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2009. – С. 263–270.
3. Borch H. Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen / H. Borch, P. Wordelmann // Berufs und Wirtschaftspädagogik. – 2001. – N. 4. – S. 5–10.
4. Christ H. Fremdsprachenlehrausbildung im Umbruch / H. Christ // Fremdsprachenlehrausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts / K.-R. Bausch, (Hrsg.). – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. – S. 59–68.
5. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of the European Ministers, Responsible for Higher Education. – Bergen, 2005. – 81 p.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.uzh.ch/>
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unich.ru/UniZh/Index_unizh.htm

Одержано редакцією 14.08.2014.
Прийнято до публікації 17.08.2014.

Аннотация. Колесниченко Н.Ю. Подготовка бакалавров романо-германской филологии в университетах Швейцарии. *Статья посвящена анализу специфики профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии в системе университетского образования Швейцарии в условиях развития единого европейского образовательного пространства. Особое внимание уделяется выявлению специфики содержания и способов организации учебно-познавательной деятельности бакалавров германской филологии в Университете Цюриха. Продемонстрированы основные требования образовательно-профессиональных программ к подготовке бакалавров-германистов в условиях реализации кредитно-модульной технологии обучения.*

Ключевые слова: университет, университетское образование Швейцарии, профессиональная подготовка, бакалавриат, бакалавры романо-германской филологии, образовательно-профессиональная программа, кредитно-модульная технология обучения.

Summary. Kolesnychenko N. Yu. Training of bachelors of Romance-Germanic Philology at the universities of Switzerland. *The author analyzes the specifics of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology in the system of University education in Switzerland within the scope of European Higher Education Area. Special focus is laid on the detection of the peculiar features of the content and methods of teaching and learning activities of bachelors of Romance-Germanic Philology at the University of Zurich. The basic requirements of educational and professional programs for bachelor degree in German Philology in terms of implementation of credit system (ECTS) have been revealed.*

It is specified in the article that the basic linguistic education in Switzerland at the level of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology takes into consideration new

social realities associated with globalization, expansion of cross-cultural dialogue and the use of computer technology. The growth of cross-cultural, scientific and educational ties between national and foreign educational institutions is actualized through the principles of transparency, academic freedom and student mobility. Informational and methodological guidance of individual educational routes of bachelors of Romance-Germanic Philology while maintaining their fundamental linguistic education is improved.

Key words: University, University education in Switzerland, professional training, bachelor's degree/baccalaureate, bachelors of Romance-Germanic Philology, educational program, professional training curriculum, Credit System (ECTS).

УДК 376- 056.34:394.3-053.2(477)

Г. О. Котломанітова

УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ДИТЯЧІ ІГРИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Досліджено народну гру як один із засобів навчання і виховання дітей з обмеженими психофізичними можливостями в умовах інклюзивної освіти. Проаналізовано функції дитячого ігрового фольклору, доцільність і переваги використання українських народних дитячих ігор у процесі соціальної адаптації, налагодження комунікативної взаємодії, спільної діяльності всіх учасників інклюзії.

Ключові слова: українські народні ігри, дитячий ігровий фольклор, діти з обмеженими психофізичними можливостями, інклюзія, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. У нинішню епоху соціально-політичного, соціокультурного розвитку України відкрилися нові перспективи змін в системі спеціальної освіти, що пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими потребами, з вирішенням питань їхньої соціалізації й інтеграції в суспільство. Сучасний розвиток суспільства, соціалізація й інтеграція даної категорії дітей потребують суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її форм і змісту, введення нових педагогічних підходів й інноваційних технологій, соціально-психологічного супроводу навчального процесу, а також нових комплексних програм розвитку особистості дитини для її найбільш ефективної й оптимальної соціально-трудової адаптації. Вимоги гуманізації спеціальної освіти, її відкритості, соціальної орієнтації, забезпечення умов для адаптації особистості з особливими потребами й інтеграції в соціум реалізуються завдяки створенню інклюзивного освітнього простору в Україні. Упровадження інклюзивної освіти вибудовується на основі міжнародних і державних нормативно-правових положень Декларації про права інвалідів, Резолюції ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє», Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні, Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, документів МОН України «Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи» та ін.

Одним із головних напрямів корекційно-виховного процесу нині стає соціалізація дітей, індивідуалізація виховання й навчання, наближення дітей з особливими освітніми потребами до цінностей Батьківщини. Виховними завданнями є прищеплення дітям з обмеженими можливостями любові до рідного краю, рідної мови, звичаїв, історії свого народу та України. Також необхідним є створення оптимальних умов для досягнення соціальної зрілості кожною особистістю, розвиток тих здібностей, які потрібні їй і суспільству, досягнення певного рівня освіченості шляхом використання потенціалу компенсаторно-корекційних можливостей, включення її в соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь і навичок, рис характеру, що вможливають її нормальне життя в

соціумі. Реалізувати поставлені завдання можливо завдяки різноманітним засобам, інноваційним технологіям, ефективним формам і методам. Одним із таких є українські народні дитячі ігри.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми інклюзивної освіти є предметом наукових пошуків зарубіжних і вітчизняних учених, серед них: М. Буйняк, І. Дмитрієва, С. Єфімова, А. Колупасва, А. Конопльова, С. Миронова, В. Трофимова. О. Чеботарьова та ін. Питання соціально-педагогічного, психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами цікавлять С. Архипову, А. Капську, Л. Турищеву, С. Харченка. Методичні аспекти впровадження рухливих ігор у роботі з дітьми з порушеннями в розвитку з'ясовують Г. Волкова, Л. Шапкова. Використанню мистецьких ігор у навчально-виховному процесі з дітьми з вадами розвитку приділяють увагу Н. Сулаєва, Л. Федорович. Українські народні дитячі ігри як засіб виховання висвітлює І. Братусь. Дослідник Т. Семенова використовує народний ігровий фольклор в інклюзивній освіті дошкільників на матеріалі чуваської народної творчості.

Уведення державного стандарту інклюзивної освіти відкриває широкі можливості для наукових досліджень, педагогічної творчості, створення варіативних програм, упровадження різних технологій навчання й виховання.

Метою статті є визначення корекційно-реабілітаційного потенціалу українських народних дитячих ігор як ефективного засобу виховання дітей з обмеженими психофізичними можливостями в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Можливість спільного навчання й виховання в загальноосвітній школі дітей з обмеженими психофізичними можливостями разом із їхніми однолітками підтримується сучасними психологами, педагогами. Учені доводять доцільність такого спільного процесу та його користь для соціального розвитку дітей із вадами розвитку. На цьому наголошує, зокрема, Л. Турищева [8, с. 5]. На нашу думку, інклюзивний освітній простір доцільний і необхідний для обох сторін педагогічного процесу. Спілкування здорових дітей з однолітками, які мають обмеження в психофізичному розвитку, сприятиме формуванню таких особистісних рис і якостей, як толерантність, емпатія, співпереживання, розуміння інших, прагнення допомогти, підтримати. Інклюзивний освітній простір – це сходи́нка до формування позитивної, адекватної громадської думки щодо проблем осіб з інвалідністю в суспільстві, ставлення до них як до повноцінних громадян своєї держави, які потребують розуміння, допомоги й підтримки.

Інклюзія (від англ. *inclusion* – *включення*) – це процес забезпечення та збільшення ступеня участі індивідів у суспільному житті, насамперед тих, які мають певні труднощі у психофізичному і соціальному розвитку. Це процес реального включення осіб з інвалідністю в активне громадське життя, що однаковою мірою необхідний для всіх членів суспільства [3, с. 54]. При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату. Інклюзивний підхід у системі освіти полягає в тому, що загальноосвітні заклади різного типу мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей.

За рівнями включення дитини в освітній процес виокремлюють такі види інклюзії: повна, комбінована, часткова, тимчасова [3, с. 55]. Для успішної соціалізації й адаптації дитини з обмеженими психофізичними можливостями в інклюзивному освітньому середовищі доцільним є створення таких умов, за яких би не тільки дитина вважала себе членом групи, інтегрувалася в колектив, а й група визнавала таку дитину повноцінним членом, була відкритою до спілкування й узаємодії з нею. Створенню безбар'єрного середовища допоможе впровадження в навчально-виховний процес дитячих народних ігор.

Сучасні науковці визначають ряд завдань, що є типовими для навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного освітнього простору стосовно обох суб'єктів інклюзії: осіб із відхиленнями в розвитку та здорових дітей. Для першої категорії дітей важливими завданнями є адаптація до нової соціальної ситуації, визначення свого місця у групі однолітків, формування навичок взаємодії з педагогами та однолітками, адекватного ставлення до власної вади, розвиток позитивної «Я-концепції», актуалізація ресурсів, розвиток сильних сторін, творчих здібностей, забезпечення оптимального психічного розвитку і відповідності навчання розумовим здібностям дитини. Щодо другої категорії дітей значущими є виховання доброзичливих узаємин у колективі, формування позитивних установок щодо дітей із вадами психофізичного розвитку, навичок взаємодії з ними, виховання активної соціальної позиції, готовності зрозуміти, підтримати [4, с. 157–159].

Одним із ефективних засобів вирішення поставлених завдань є гра. Розроблена вітчизняними педагогами і психологами концепція формування й становлення дитячої особистості розглядає гру як одну з рушійних сил розвитку дитини. Гра є фундаментальним засобом пізнання світу, основним видом діяльності дитини. Гра – найбільш приваблива форма діяльності для дитини, адже задовольняє природну потребу в спілкуванні, емоційному контакті з іншими дітьми й дорослими, можливість проявити свої сили, уміння, почуття. «Ігри – це уроки життя, вони навчають спілкуванню з іншими людьми», – стверджує Т. Семенова. За її словами, у грі здійснюється й виявляється інтеграція моторно-рухового, психоемоційного, інтонаційного і вербального комунікативного коду людини, що є надзвичайно важливим для процесу комунікації, готовності до спілкування [6, с. 107]. У ході гри не лише виконується певна роль чи завдання, здійснюється ігрова дія, а й устанавлюються взаємини з партнером по грі, визнається лідерство, підпорядкування, спільне вирішення ігрового завдання.

У ігровій формі, мимоволі, позасвідомо проходить процес загального розвитку особистості, накопичується життєвий досвід. Саме в дитячому віці відбувається засвоєння індивідом норм і цінностей соціуму, ідентифікації себе та утвердження національної ідентичності, тож період дитинства постає як першооснова соціально-культурного становлення особистості. Народні ігри як засіб виховання дітей високо оцінювали свого часу В. Верховинець, С. Русова, В. Скуратівський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Зокрема К. Ушинський підкреслював яскраво виражену педагогічну спрямованість народних ігор. На його думку, кожна народна гра містить у собі доступні форми навчання, спонукає дітей до ігрових дій, спілкування з дорослими. Також високу оцінку народним іграм дав В. Верховинець: «Важко переоцінити значення ігор та забав у справі формування фізично здорового. Етично стійкого та інтелектуально розвинутого майбутнього члена суспільства. Завдяки іграм можна виховати у дитини всі ті властивості. Котрі ми шануємо у людей» [1, с. 15].

Через ігру діти з вадами розвитку задовольняють потреби у спільному житті з дорослими, спілкуванні з ними. В українських народних дитячих іграх закладена психологія українця – працьовитого господаря, умілого хлібороба, захисника прав особистості. У зв'язку з цим В. Кононенко, сучасний дослідник етнопедагогіки, справедливо стверджує: гра – це «своєрідна репетиція життя для дітей. Саме в грі вони відображають помічені особливості стосунків між людьми, їхні вчинки, поведінку» [9, с. 35]. Народна гра – це не тільки активний рух і весела розвага. Це змога для кожного малюка реалізувати власне «Я» і zarazом відчутти себе учасником спільних дій, її активним учасником.

Діти з порушеннями в розвитку мають зниження рухової активності, труднощі орієнтування у просторі, недоліки мовлення. Саме неправильна звуковимова і

фонематичне сприйняття, замалий активний словник, невміння вербалізувати свої думки приводить до труднощів у спілкуванні, що негативно відображається на їхній психіці. Загалом, для них притаманні невпевненість, ізольованість, невміння встановити контакт, замкнутість, сором'язливість, емоційна скутість, підвищена увага до себе. Водночас в освітньому процесі таких дітей характеризують невміння підпорядковуватися вимогам і правилам гри, нездатність зосередитися на завданні, нестійкість уваги, розгальмованість поведінки.

Українські ігри включають усі види природних рухів: ходу, біг, стрибки, боротьбу, лазіння. Окрім цього, у музичних іграх усі учасники обов'язково співають, рухаються зі співом або під музичний супровід, ритмічно плескають, тупають, водять хороводи, а в такий спосіб у них розвиваються психомоторні, музично-ритмічні здібності. Народні ігри наповнені широким мовленнєвим матеріалом, відтворення якого дозволяє дітям не лише збільшити свій активний словниковий запас, а й розвинути інтонаційну виразність, просодичні елементи, вправлятися в чистоті, правильності й швидкості мовлення. Останнє зумовлює набуття впевненості у процесі спілкування, навичок комунікативної взаємодії з дорослими й дітьми. Гра на фольклорному матеріалі сприяє органічному входженню дітей у світ художньої творчості, під впливом якої в них природно відбувається емоційний, музично-творчий і розумовий розвиток, формуються здатність до сприймання, мовленнєва, музична інтонація, лексика, відбувається становлення інтересів і художніх смаків.

Важливою умовою використання народних ігор є створення позитивної доброзичливої атмосфери. Засадничим положенням, що характеризує гру, є зняття психологічних бар'єрів, перепон у встановленні контакту між учасниками гри, якими в інклюзивному просторі виступають діти з відхиленнями в психофізичному розвитку та здоров'ї, з нормальним розвитком діти. Сама обстановка довіри, взаємопідтримки, схвалення дій, повага й визнання у групі однолітків, співпереживання й взаємодія, партнерство, ігрове суперництво характерні для народних ігор. Останнє має педагогічну значущість і величезну цінність безпосередньо для дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

Народні ігри поділяються на сюжетні та безсюжетні, великої, середньої та малої рухливості (за ступенем фізичного навантаження). Ігри з ходьбою, бігом, лазінням (за ознакою руху, що переважає). Дослідник Г. Довженок поділила українські народні дитячі ігри на такі групи: 1) ігри, де організуючим началом є пісня; б) ігри, де таким началом є діалог, що в поєднанні з рухами сприяє створенню розвинутої динамічної дії; 3) ігри, де є невеликий діалог, приспівочка або пісенька, які слабо пов'язані з самою дією [2, с. 96]. Народні ігри можна класифікувати й за такими групами: дидактичні, рухливі з обмеженим мовленнєвим текстом, рухливі хороводні ігри, ігри мовленнєвої спрямованості, обрядові та звичаєві ігри, ігри історичної спрямованості, ігри з відображенням трудових процесів і побуту народу. Доцільно використовувати в інклюзивному середовищі такі українські народні дитячі ігри: «А ми просо сіяли», «Дідусь Макар», «Дощик», «Журавель», «Жили у бабусі», «Король», «Квочка», «Кіт і миша», «Мак», «Подольночка», «Панас» та багато інших.

Дитячі народні ігри, незалежно від виду, відрізняються непримусовим характером, доступністю, лаконічністю, простотою й недирективністю правил, варіативністю умов. Водночас народні ігри завжди оригінальні, самобутні, захопливі, з цікавим, подекуди гумористичним сюжетом. Для них притаманним є змагальний характер, здорове суперництво гравців, стимул до фантазування, створення нових ігрових ситуацій. У більшості народних ігор змістовий і мовленнєвий компоненти характеризуються повторюваністю, що важливо для дітей, які внаслідок відхилень у розвитку не відразу засвоюють правила, розуміють ігрове завдання тощо. Дотримання

правил гри надмірно гіперактивних імпульсивних надмірно збуджених дітей спонукає ставати більш стриманими, виховує витримку, самоконтроль, загальмованих – дотримуватися спільного темпу, ритму, пришвидшувати свої дії, сором'язливі мають можливість випробувати й проявити себе в ролі ведучого, лідера, переможця. Не випадково діти з особливими освітніми потребами незалежно від виду та ступеня патології при введенні в педагогічний процес народних ігор можуть отримати задоволення від самої гри, спілкування, сприйняття себе як рівноправного партнера, вияву своїх психомоторних, сенсорних, комунікативних можливостей.

Уважаємо доцільним при введенні народних дитячих ігор в інклюзивний освітній процес дотримуватися принципів, що запропоновані Т.Семеновою [6, с. 112–113]: принцип забезпечення сприятливих умов для дитини (гуманізму, поваги до особистості дитини, толерантності, конфіденційності, коректної термінології, оптимізму, безбар'єрного середовища, психолого-педагогічного супроводу); принцип урахування психофізичних можливостей дітей, який доповнюють принципи доступності, індивідуального підходу, варіативності й диференціації; принцип комунікативної спрямованості передбачає не лише стимулювання мовленнєвої діяльності всіх учасників ігрового процесу, а й налагодження комунікативної взаємодії між дітьми; принцип комплексності відображає інтегративно-особистісний характер народних ігор, комплексний вплив на всі сфери розвитку особистості; принцип єдності навчання й виховання доповнюється принципом корекційного впливу на мовленнєву, моторну, психічну, когнітивну діяльність дітей із відхиленнями в розвитку; принципи свідомості, активності й самостійності відображують саму сутність гри; принцип поступовості, ненав'язливого заохочення до участі у грі, розвитку позитивної мотивації; принцип духовності, національної спрямованості, єдності загальнолюдських і національних цінностей.

Ігровий метод широко застосовується в фізичному вихованні дітей усіх вікових груп. Заслугове на увагу використання саме рухливих народних ігор, яким притаманний широкий діапазон впливу на організм і особистість дитини. Цілеспрямовано підібрані українські народні рухливі ігри розвивають у дітей з обмеженими психофізичними можливостями загальну і дрібну моторику, рівновагу, координацію і точність рухів, сприяють зосередженості, розподілу й концентрації уваги, розвивають зорову й слухову пам'ять, покращують просодіку мовлення, збагачують словниковий запас, допомагають засвоєнню елементарних математичних уявлень про величину, розмір, вагу, об'єм, відстань. Водночас народна гра задовольняє природну потребу дитини в емоціях, рухах, є засобом самовияву власних потенцій, самоконтролю й саморозвитку. Прості, доступні, цікаві народні ігри є прекрасним стимулом й можливістю для розвитку в дітей з особливими освітніми потребами спритності, вправності й кмітливості, гнучкості й винахідливості, наполегливості й витривалості. Ігрове середовище навчає справедливості, чесності, гартує волю, розвиває вміння раптово й оптимально вирішувати конфлікти між дітьми без утручання дорослих, формує почуття колективізму та взаємовиручки. Специфіка мовленнєвого й змістового оформлення дитячих народних ігор зумовлює збагачення словникового запасу малих українців, сприяє знайомству з давніми народними звичаями та уявленнями про світ, спонукає до ширшого пізнання скарбниці національної культури, виховує любов і повагу до свого народу, формує національну свідомість, патріотизм і громадянські якості. Іншими словами, дитячі народні ігри стимулюють розвиток фізичних, психомоторних та інтелектуальних здібностей, активізують пізнавальну діяльність і розвивають емоційно-вольову сферу, особистісні якості.

Висновок. Народна гра є доступним засобом і найбільш сприятливою умовою для інтеграції дітей з обмеженими психофізичними можливостями в товариство однолітків. Водночас, у грі здорові однолітки мають змогу набути вміння конструктивної

взаємодії, партнерства, комунікації з дітьми, які мають обмеження в розвитку. Народна гра стимулює розвиток толерантності, емпатії, чуйності, співчуття, поміркованості, стриманості, вияву дружнього ставлення, уваги до однолітків із вадами. Вона є однією з форм розвитку й соціалізації особистості дитини, а її функціями є освітня (дидактична, пізнавальна, спонукальна, розвивальна, виховна), соціалізаційна (світоглядна, інформативна, комунікативна, соціокультурна, інтегративна, активізуюча, організаційна, дозвілєва), оздоровча (здоров'язберігальна, загартувальна) та корекційна (терапевтична, профілактична, оптимізаційна, контрольо-коригувальна).

Доцільним і перспективним напрямом наукових пошуків вважаємо дослідження різноманітних форм, методів, технологій корекційно-компенсаторного і соціально-реабілітаційного процесу в умовах інклюзивної освіти.

Список використаної літератури

1. Верховинець В. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1969. – 123 с.
2. Довженко Г. В. Український дитячий фольклор : Віршовані жанри / Г. В. Довженко. – К. : Наукова думка, 1981. – 272 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
4. Інклюзивна освіта : теорія і практика : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Ч. 2. – 184 с.
5. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии / под ред. Л. В. Шапковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 160 с.
6. Семенова Т. Н. Народный игровой фольклор в инклюзивном образовании дошкольников / Інклюзивна освіта : теорія і практика : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Ч. 2. – 184 с. – С. 104–119.
7. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
8. Турищева Л. В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / Л. В. Турищева. – Харків : Основа, 2011. – 111 с.
9. Українська етнопедагогіка : навчально-методичний посібник / за ред. акад. В. Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.

Одержано редакцією 27.08.2014.
Прийнято до публікації 28.08.2014.

Аннотация. Котломанитова Г. А. Украинские народные детские игры в инклюзивном образовательном пространстве. Рассмотрена народная игра как одно из средств обучения и воспитания детей с ограниченными психофизическими возможностями в условиях инклюзивного образования. Проанализированы функции детского игрового фольклора, целесообразность и преимущества использования украинских народных детских игр в процессе социальной адаптации, налаживания коммуникативного взаимодействия, общей деятельности всех участников инклюзии.

Ключевые слова: украинские народные игры, детский игровой фольклор, дети с ограниченными психофизическими возможностями, инклюзия, инклюзивное образование.

Summary. Kotlomanitova G. A. Ukrainian children's folk games in inclusive educational environment. In this article author explores folk game as one of means of education and training of children with mental and physical disabilities opportunities in process of inclusive education. One of the main directions of correctional and educational process nowadays is the socialization of children, individualization of education and training, instilling love to native land, native language, customs and history of people. Creation of optimal conditions for achieving social maturity of each person, the development of skills needed for society to achieve a certain level of education, the formation of volitional qualities and at the same time training of national consciousness enables the usage of Ukrainian folk children's games in an inclusive

environment. The author argues that communication and interaction of healthy children with children of the same age who are limited in psychophysical development in inclusive school is appropriate and necessary for all aspects of pedagogical process. So, to establish constructive cooperation, to overcome the psychological barriers between children and setting up the communication process it is necessary to use game. Ukrainian folk children's games have a great correction and compensatory potential. They are simple, accessible, easy to understand and play. They have optimal speech and semantic filling. In most cases, folk games are for groups.

Key words: Ukrainian folk games, children's folk play, children with mental and physical disabilities, inclusion, inclusive education.

УДК 378.937+371.03

О. С. Кулінченко

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розкрито особливості студентського самоврядування як складової соціальної активності студентства. Схарактеризовано чинники впливу на формування соціальної активності через освітнє середовище. Виявлено складові життєвого самовизначення.

Ключові слова: студентське самоврядування, життєве самовизначення, соціальна активність.

Постановка проблеми. Віддзеркалення в цільових установках програми розвитку самоврядування студентської молоді професійного компонента має дуже велике значення. У підготовці майбутнього фахівця це є особливо значущим. Молодий фахівець нашого часу через свою професійну здатність є справжнім організатором і зобов'язаний за роки професійного навчання освоїти школу організаторської компетентності. Такою школою слід уважати активне включення майбутніх соціальних педагогів до вирішення різноманітних організаторських завдань.

Професійна спрямованість розвитку процесу включення студентів ВНЗ в діяльність із самоврядування, крім того, обумовлена актуалізацією в підготовці сучасного соціального педагога до «гуманістичної парадигми», що виражається в гуманізації педагогічної освіти, яка передусім, передбачає суб'єктний розвиток і творчий саморозвиток особистості, готової до активного впровадження на професійному рівні новітніх соціально-педагогічних технологій та інших інновацій в усіх сферах своєї діяльності [6, с. 89]. Це виступає додатковим аргументом включення майбутніх педагогів в діяльність із самоврядування, що дозволяє створити максимум можливостей для творчого самовизначення особистості.

Метою статті є уточнення концептуальних основ студентського самоврядування, у тому числі в умовах педагогічного ВНЗ. У зв'язку з цим необхідно вирішити такі завдання: визначити сутність самого поняття «студентське самоврядування»; розкрити цільові установки його розвитку в умовах ВНЗ; виділити його найбільш важливі принципи; позначити особливості і статусне положення самоврядування студентів у системі виховання особистості майбутнього соціального педагога; розібратися в підходах до розвитку студентського самоврядування як цілісного процесу, і розглянути форми його здійснення з позицій сучасних вимог щодо підготовки соціально активного фахівця.

Виклад основного матеріалу. Це положення знайшло своє віддзеркалення у визначенні Н. Шафігуліної, у якому студентське самоврядування розглядається як спосіб організації цілеспрямованого життя студентів, що має вираз у підтримці, стимулюванні, залученні їх до діяльності паралельного управління, що і приводить до

формування в молодій людини активності, яка займає зацікавлену позицію по відношенню до всіх сторін життєдіяльності свого навчального закладу [6, с. 160].

Особливе місце в теоретико-методологічному обґрунтуванні системи розвитку студентського самоврядування і форм його функціонування займає категорія «принципи», які визначають основні підходи, норми, що дозволяють управляти відповідними процесами за певними канонами. Принципи розвитку студентського самоврядування в лаконічній формі намічають загальну стратегію і тактику підтримки самоврядування студентства у ВНЗ, його змістову спрямованість, організаційно-педагогічні підстави в руслі певного концептуального розвитку. Принципи фокусують у собі ідеї гуманістичного підходу до особи студента. Теоретичний аналіз проблеми, результати дослідно-педагогічної роботи, на якій базується наше дослідження, дозволяють виділити сукупність принципів розвитку студентського самоврядування:

1. *Принцип паралельного управління.* У рамках Концепції виховної роботи цьому принципу надається основне значення: «Під паралельним управлінням (ПУ) слід розуміти добровільну участь студентів у розробці завдань, що стосуються організації всіх сторін життєдіяльності навчального закладу (навчальних процесів, виробничої практики, позааудиторної діяльності, наукової роботи тощо) при тісній взаємодії з викладачами як наставниками в їх рішенні» [5, с. 69]. При такому підході до організації студентського самоврядування в основу покладено створення умов співпраці і взаємодії викладача і студента в ході їх спільної діяльності в рамках вирішення всіх намічених завдань [5, с. 70]. Відштовхуючись від цього принципу, можна сказати, що діяльність студентів високого рівня самостійності лише збагачується в умовах тісної взаємодії з педагогами-наставниками, оскільки кінець кінцем йдеться про спільну кінцеву мету – створення умов для максимально можливого особово-професійного і творчого розвитку майбутніх соціальних педагогів.

2. *Принцип особово орієнтованого підходу* реалізує гуманістично орієнтовану концепцію виховання особистості студента і відображений певним чином у програмах розвитку студентського самоврядування. Спираючись на цей принцип, велике значення слід надавати процедурам постійного вивчення думок, бажань, прагнень, інтересів студентів, в узгодженні з якими і слід проектувати відповідні форми діяльності, що відповідають потребам та індивідуальним особливостям саме цього контингенту. Це вказує на велику важливість реалізації інформаційно-діагностичного компонента в системі управління розвитком студентського самоврядування.

3. *Принцип програмно-цільового підходу* до розвитку студентського самоврядування вказує на способи формування змістового компонента діяльності, що ґрунтується на студентській ініціативі. Наслідкування цього принципу виражається в прийнятті ряду самостійних програм соціально корисної діяльності, за виконання яких беруть на себе відповідальність органи студентського самоврядування. Кожна з програм відноситься до певної сфери життєдіяльності ВНЗ (професійне навчання, художня діяльність, побут, організаторська діяльність, спортивно-оздоровча діяльність). Програми, що розробляються, обумовлені цілями особово-професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів і сучасними вимогами до ролі вчителя в житті суспільства. Особливістю програмно-цільового підходу до розробки змісту діяльності студентів із самоврядування виступає орієнтація на їх постійне оновлення і пошук нових областей прояву студентської ініціативи в житті ВНЗ і поза ним.

4. *Принцип мотиваційного забезпечення* розвитку студентського самоврядування розкриває обумовленість його ефективності рівнем сформованості у студентів діяльнісних мотивів участі в різноманітних видах самостійної громадської роботи, розуміння значущості її виконання для соціуму, свого ВНЗ і власного особистісного самоствердження.

5. *Принцип профілізації* студентського самоврядування у ВНЗ указує на важливість залучення майбутнього вчителя до нього крізь призму особливої важливості освоєння організаторської культури у професійному сенсі як важливої умови підготовки до виховної роботи у школі. Слід зазначити, що активність студента у громадській діяльності можна розглядати як важливий засіб виховання інтересу до професії, розуміння глибини творчого компонента в ній.

6. *Принцип системності* сприяє оновленню структури і ходу послідовного розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів на різних рівнях: загальноуніверситетському, факультетському і в межах навчальної групи, коли активна позиція студента в житті співтовариства ВНЗ стає нормою його життя і постійно діючим чинником особистісного професійного розвитку. Названий принцип зумовлює і взаємозв'язок у розвитку повноважень студентського активу через узаємодію його органів: загальноуніверситетського (студкомітета), факультетського (студради, студдеканата), студентського активу навчальних груп.

7. *Принцип диференціації* в розвитку студентського самоврядування розглядається нами як організаційно-педагогічна основа для розкриття самого процесу становлення і розвитку студентської ініціативи від початкового етапу до досягнення високого рівня його розвитку. Керуючись цим принципом, слід мати досить чітке уявлення про різні стадії розвитку студентського самоврядування і відповідно до них диференційовано підходити до застосування організаційних форм функціонування студентського самоврядування у ВНЗ.

8. *Принцип відкритості* в регіональному середовищі в розвитку студентського самоврядування у ВНЗ указує на важливість завдань активного самовизначення особи майбутнього соціального педагога як громадянина і соціального діяча.

Уся сукупність вищезазначених принципів і адекватні їм загальні цільові установки дозволили сформулювати уявлення про цілісну структуру розвитку студентського самоврядування у ВНЗ. Певною мірою як самостійну можна розглядати структуру розвитку студентського самоврядування на факультеті ВНЗ, виходячи з його професійної спеціалізації, що не може не знаходити відображення у змісті студентських виховних справ і організації студентського самоврядування в цілому.

У той же час наголосимо, що структура розвитку студентського самоврядування органічно пов'язана з моделлю загальноуніверситетською за спільністю ідей, що реалізуються, обраних програм і взаємодії органів студентського самоврядування на трьох рівнях його здійснення: загальноуніверситетському, інститутському, груповому. У зв'язку з цим можна характеризувати ряд вимог щодо специфіки створення системи розвитку студентського самоврядування в рамках навчального закладу: 1) це мають бути функціональні моделі, що відповідають традиціям факультету, але постійно доповнювані новими ідеями і елементами; 2) у них має бути відбита структура органів студентського самоврядування існуючих на факультеті, описані форми і методи; 3) слід продумати форми взаємодії педагогів (кураторів виховної роботи) і студентів-активістів (форми паралельного управління); 4) моделі варіативні, але мають бути підключені до вирішення найактуальніших виховних програм виховання майбутнього соціального педагога (та все ж найголовніше – це намагатися яскраво відбити в діяльності студентського самоврядування специфіку свого факультету, його неповторність, стійкі традиції; ураховуючи передовий досвід ВНЗ слід приділяти велику увагу такому питанню, як створення експозиції про історію факультету, включаючи в цю роботу і самих студентів); 5) максимально виразити свою своєрідність факультет можна через презентацію професійно спрямованих програм розвитку студентського самоврядування.

Реалізація ідей студентського самоврядування у ВНЗ як компонента цілісного виховного процесу пов'язана з організацією цілеспрямованого специфічного соціально-педагогічного процесу. Сутність його полягає в тому, що визрівання студентської самодіяльності відбувається поступово – від зародження, виникнення загальної захопленості (і педагогів, і студентів) відповідними ідеями й установками, їх прийняттям, до їх освоєння у процесі навчання студентів організаторській компетентності, що дозволяє їм упевнено здійснювати серйозні повноваження в управлінні життєво важливими справами ВНЗ.

За результатами наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (Т. Бондар, О. Бурдковська, Т. Волоткевич, І. Клименко та ін.), системно-структурне представлення цього процесу в нашому досвіді включає ряд взаємозв'язаних етапів: 1) цільовий; 2) мотиваційний; 3) формування структури органів студентського самоврядування і розподіли повноважень; 4) діяльнісний; 5) оцінювальний. Розглянемо їх детальніше.

I етап – цільовий полягає в розробці загальної програми розвитку студентського самоврядування при активній консультативній роботі викладачів-наставників і з урахуванням ініціативних пропозицій студентів-активістів, які зарекомендували себе як лідери у процесі участі у виховних заходах. На цьому етапі велике значення мають діагностичні процедури, що дозволяють вивчити студентський контингент за показниками соціальної активності, творчих інтересів, наявністю тих або тих загальних чи спеціальних здібностей та ін. На ньому ж важливо ознайомити студентів із традиціями, що склалися у ВНЗ у сфері суспільно-творчої діяльності. Результатом цього етапу виступає створення різноманітних програм розвитку студентського самоврядування і виявлення студентів, які відрізняються яскравими лідерськими здібностями. У цей період особливе значення має реалізація принципів паралельного управління, особисто орієнтованого, програмно-цільового підходу.

На *II етапі – мотиваційному* – відбувається робота з формування організаторської компетентності у студентського активу. Паралельно проводиться спеціальна робота зі стимулювання мотивації студентської молоді в позанавчальній діяльності. У результаті очікується, що у значної частини студентів може бути сформований інтерес до ініціативної участі в позааудиторній діяльності. У той же час знайдеться і та частина студентів, які з готовністю поставляться до прийняття тих або тих повноважень у самостійній організації позааудиторних заходів.

III етап – формування структури органів студентського самоврядування і розподіл повноважень. Означений етап тісно пов'язаний із попередніми і полягає в організації демократичних процедур вибору справжнього студентського лідера. Лідерство в системі студентського самоврядування відрізняється багатством ролевих позицій, що обумовлені різноманітністю програм його реалізації та характером повноважень. Особливе значення має підбір кандидатур студентів у координаційні органи студентського самоуправління (студкомітет університету, студдеканат або студраду факультету). Члени цих органів повинні мати розвинені лідерські здібності, що дозволить бути кращими «агітаторами» для залучення до активної організаторської діяльності все нових і нових студентів. Найважливіший результат цього етапу полягає в тому, що у складі студентського активу виникають студенти, які користуються повагою у своєму середовищі, керуються особистим інтересом і почуттям відповідальності за реалізацію конкретного напрямку суспільно корисної діяльності і усвідомлюють цінність цієї діяльності для творчого саморозвитку та самоствердження. На цьому етапі реалізуються принципи паралельного управління, особисто орієнтованого, програмно-цільового підходу і профілізації.

IV етап – діяльнісний – можна назвати основним, оскільки тут починається справжня «проба сил» із реалізації студентської ініціативи при виконанні намічених цільових програм. Діяльність студентів полягає в конкретизації завдань, плануванні, проектуванні і використанні найефективніших форм реалізації соціальних програм, у підборі складу учасників для них. Особливо підкреслимо те, що на цьому етапі принцип паралельного управління відіграє важливу роль у декількох аспектах.

План роботи студентського самоврядування тісно пов'язується з загальним координаційним планом виховної роботи і є однією зі складових концепції виховання педагогічного ВНЗ. При створенні, розробці і реалізації програм студентського самоврядування студенти-активісти звертаються до педагогів; за кожною програмою закріплюється консультант, який виступає в ролі експерта виконання програми. Результатом етапу можна вважати міцніючу співпрацю і взаємозв'язок студентів і викладачів, студентів і адміністрації факультету, досягнення в особово-професійному розвитку студентів, відкриття студентських талантів, підвищення соціальної активності студентства ВНЗ, формування організаторських здібностей, тощо.

V етап – оцінювальний – припускає підведення підсумків прожитого навчального року за показниками досягнутого рівня розвитку студентського самоврядування. Тут важливо скласти діагностичну програму, згідно з якою і можуть бути виміряні здійснені програми, а також особово-індивідуальні досягнення. На цьому етапі важливо встановити моменти недосконалості, упущення, недоліки, які на новому етапі необхідно здолати. Намічається перспектива подальшого розвитку студентського самоврядування у ВНЗ.

Аналіз теоретичних джерел показав, що в соціально-педагогічній науці, особливо в рамках педагогіки вищої школи, не склалося чіткого визначення категорії «технології організації студентського самоврядування». Це і спонукало нас звернутися до завдання теоретичного осмислення сутності поняття. На нашу думку, «організація виховної діяльності» вимагає створення всіх необхідних умов (психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних, матеріально-технічних), при яких успішно може бути вирішене те або те організаційне завдання. Важливо також відмітити, що всякий захід або форма діяльності втрачають сенс, якщо не спираються на зацікавлене, умотивоване відношення учасників до його проведення.

У практиці ВНЗ відомо чимало різних форм соціально-педагогічної роботи, у зв'язку з чим актуалізується їх систематизація й диференціація, що стосується також і форм організації студентського самоврядування. У нашому дослідженні ми виходили з того, що актуальність і своєчасність застосування тієї або тієї організаційної форми має бути зумовлена завданнями певного етапу розвитку студентського самоврядування як цілісного процесу, що схарактеризований нами раніше. На кожному етапі відповідно до вирішуваних на ньому завдань виникала необхідність у застосуванні певної групи організаційних форм студентського самоврядування. Відповідно до виділених етапів названі форми диференціюються за п'ятьма групами: форми паралельного управління; форми підготовки студентського лідера; форми діяльнісного здійснення різних повноважень в управлінні життям ВНЗ; форми стимулювання активної позиції громадянина і соціального педагога; форми аналізу і самоаналізу, оцінки і самооцінки результативності самоврядування студентської молоді.

Дамо характеристику кожної з виділених груп. *I група форм* паралельного управління має ключове значення на першому етапі процесу студентського самоврядування (цільовий етап), важливими завданнями якого виступають забезпечення умов для спільної творчості студентів і викладачів-наставників у розробці програм, проектів і планів виховної діяльності; установлення норм співпраці і взаємодії у викладацько-студентських взаємовідносин; цілеспрямоване

вивчення потреб, інтересів, особливостей студентського контингенту ВНЗ (особливо, першокурсників). Надаючи виключно важливого значення ідеї паралельного управління в організації студентського самоврядування, ми визнали можливим не лише виділення спеціального принципу, але і вважаємо, що паралельне управління одночасно є і активізуючою формою студентського самоврядування. Група паралельного управління має такі конкретні форми діяльності: захист програми студентського самоврядування на Вченій раді ВНЗ; «консиліуми» і круглі столи студентського активу та педагогів-наставників за планом розвитку студентського самоврядування у ВНЗ; проведення анкетних і тестових опитувань зі створенням банку даних про студентський контингент за показниками соціальної активності, що надзвичайно важливо для роботи і подальшого розвитку. Ефективне функціонування цієї групи форм пов'язується з досягненням таких результатів: розробкою творчих тематичних програм розвитку студентського самоврядування; виявленням студентів-лідерів; отриманням вичерпної інформації та її ретельним аналізом, що стосується загального стану соціальної активності студентського контингенту на момент початку навчального року.

II група – форми підготовки студентського лідера, які стають актуальними на другому етапі (мотиваційному). На цьому етапі найважливішим завданням є активна робота з формування у студентів позитивної мотивації до участі в самоврядуванні і організація шкіл підготовки студентів-активістів. Тут ключова роль відводиться студентам-лідерам старших курсів, які своїм прикладом «заряджають» ініціативою і притягують молодші курси до активної участі в справах ВНЗ. У зв'язку з цим використовуються такі форми, як зустрічі студентського активу колишнього складу зі студентами-першокурсниками, організація профільної зміни для першокурсників, школа студентського лідера. Ефективність застосування названих форм припускає досягнення таких результатів, як формування інтересу до самоуправлінської діяльності, до освоєння лідерських умінь і навичок.

III група форм – розподіл студентських повноважень. Такі форми, як групові і факультетські збори з висунення кандидатів в органи студентського самоврядування, звітно-виборна конференція, захист проектів цільових програм студентського самоврядування перед загальними зборами сприяють продуктивному розвитку самоврядування студентів. Студенти проявляють свою ініціативу в будь-якій сфері і напрямі діяльності. Кожна програма і закріплені за нею організаційні форми відкривають широкі можливості для задоволення будь-яких соціально цінних потреб студентів в ініціативі. Це і студентське наукове товариство, і конкурс «Я – кращий соціальний педагог», і міжфакультетський конкурс «Ми – актив, приєднуйтеся!», а також різноманітні фестивалі, що проводяться в рамках ВНЗ і міста: «День Першокурсника», «Студентська весна» тощо. Завдяки перерахованим формам організації студентського самоврядування студенти набувають досвіду соціально активній діяльності, самостверджуються у творчих справах.

IV група форм – стимулювання активної позиції громадянина і соціального педагога, які посилюють соціалізуючі можливості студентського самоврядування, оскільки пов'язані з особливими умовами організаторського самоврядування особи студента поза ВНЗ. Сюди відносяться клуб «Соціальний педагог», клуб міжвузівського активу «Лідер», студентський форум молодіжних організацій тощо.

V група форм – аналіз і самоаналіз, оцінювання і самооцінювання результативності діяльності з самоврядування. Для виявлення сфер поліпшення, визначення перспектив розвитку студентського самоврядування доцільно використовувати такі організаційні форми, як круглий стіл «Ми – команда!», щорічний захист-звіт на Вченій раді, консиліум студентського активу та інші.

Висновок. Різноманіття напрямів діяльності студентів із самоврядування значною мірою підвищують актуальність розробки спеціального педагогічного забезпечення з застосування у практиці ВНЗ різноманітних технологій організації студентської ініціативи. Для виховного процесу важливо, щоб технології організації студентського самоврядування постійно вдосконалювалися й оновлювалися. Найбільш цінним є те, що вони зароджуються за ініціативою і з потреб студентів. Вони також повинні витікати з запитів соціальної практики і мати громадську спрямованість.

Список використаної літератури

1. Кравченко Л. В. Активна життєва позиція як показник соціально-духовної зрілості особистості / Л. В. Кравченко // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості. – К., 2001. – Кн. 1. – С. 71–77.
2. Кириченко А. А. Молодежные клубы и объединения в системе студенческого самоуправления Курского государственного университета / А. А. Кириченко // Совершенствование воспитательной работы в вузах в условиях модернизации образования : сб. материалов Всероссийского семинара-совещания (г. Чебоксары, 1-5 декабря 2003 г.). – М. : Вуз и школа, 2003. – С. 124–127.
3. Кагерманный В. С. Примерная программа воспитания социально активной личности студента: рекомендации, методики, технологии. Часть 2 / В. С. Кагерманный, Л. И. Коханович, П. И. Бабочкин, Н. И. Кучер, Н. А. Маркова, О. Н. Голубева. – М., 2003 – 68 с.
4. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору. – Луганськ : Альма Матер, 2003. – 306 с.
5. Шарафеева А. Ф. Нормативно-правовое и методическое обеспечение воспитательной работы в вузе (из опыта вузов г. Казани) // Финансовое, кадровое и организационно-методическое обеспечение внеучебной работы в вузе : Рабочие материалы Всероссийского семинара-совещания в ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет. – УПИ» / под ред. Н. И. Кучер, А. В. Пономарев. – Екатеринбург : Издательство АМБ, 2004. – С. 133–169.
6. Шафигуллина Н. Т. Развитие форм организации студенческого самоуправления в педагогическом вузе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Н. Т. Шафигуллина; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2005. – 19 с.

Одержано редакцією 11.08.2014.
Прийнято до публікації 14.08.2014.

Аннотация. Кулинченко А. С. Особенности организации студенческого самоуправления в условиях высшего учебного заведения. Раскрыты особенности студенческого самоуправления как составляющей социальной активности студенчества. Дана характеристика факторов влияния на формирование социальной активности через образовательную среду. Выявлены составляющие жизненного самоопределения.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, жизненное самоопределение, социальная активность.

Summary. Kulichenko O. S. Features of organization of students' self-government in the conditions of higher educational establishment. In the article the features of student self-government as a constituent part of social activity of student are represented. The factors of influence are exposed on forming of social activity through an educational environment. The constituents of vital self-determination are educed. The purpose study is concretization conceptual bases of student self-government, including in condition pedagogical higher educational establishment. In this connection necessary to solve such tasks: define the essence of notion "student home rule"; reveal target installation of its development in condition of higher educational establishment; select it's most important principles; define to particularities and status position of the home rule student in system of the education to personalities of the future social teacher; understand in approach to development of the student home rule as holistic process, and consider the forms to its realization with position of the modern requirements to training the social active personality of the future professional in paradigm of the humanistic education.

Key words: student self-government, vital self-determination, social activity, higher educational establishment, educational environment.

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ – ЧИННИК ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкрито важливість інформаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів як чинника готовності до інноваційної діяльності в майбутньому. Схарактеризовано ведення випадку, медіацію, відновне правосуддя та ювенальну юстицію як інноваційні моделі реабілітації дітей, які перебувають у конфлікті з законом.

Ключові слова: інформаційна компетентність, готовність, соціальний педагог, інноваційна діяльність, ведення випадку, медіація, відновне правосуддя, ювенальна юстиція.

Постановка проблеми. Уступивши в XXI ст. міжнародна спільнота, політологи, соціологи усвідомлюють зміну укладів суспільного розвитку, що зумовлено стійкою тенденцією переходу людства від індустріальної соціальної формації до інформаційної, у якій особистість, інформація й теоретичні знання є стратегічними ресурсами й найістотнішими цінностями. Важливою ознакою демократичного суспільства є захист «інформаційних прав громадян, насамперед, щодо доступності інформації, захисту інформації про особу, підтримки демократичних інститутів» [2, с. 2]. «Знання в інформаційному суспільстві, – зауважує Л. Калініна, – дедалі більше стають безпосередньою продуктивною силою» [3, с. 3]. Це вимагає від суспільства в цілому, а також від окремої людини, від фахівця вміння застосовувати нові знання у власній практичній діяльності. У наш час необхідним є перехід від кваліфікації до компетентності, яка дасть змогу знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях [5, с. 39] та набуті інформаційної компетентності. Прагнення отримати якомога більше інформації, дедалі активніша участь у суспільно-політичному житті, планування власного життя, неприйняття пасивності при зіткненні з труднощами, прагнення посісти належний соціальний статус, відкритість новим знанням як у навчанні, так і у фаховій підготовці, – орієнтири у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професію «соціальний педагог» в Україні було введено до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 році. Соціальний педагог – це фахівець, який має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі, виступає посередником між особистістю і державно-громадськими соціальними службами, захисником інтересів і законних прав людини, помічником у сприянні соціальних ініціатив і пошуку виходу з проблемної ситуації, а також, як зазначають дослідники, є експертом у постановці «соціального діагнозу» і визначенні методів педагогічного впливу у розв'язанні проблемної ситуації людини [1, с. 178]. Дослідники вказують на основне завдання соціального педагога – налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством, визначення проблем і потреб особистості на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та суспільному [1, с. 178].

Кваліфікаційні вимоги до певних категорій соціальних педагогів визначені в тарифно-кваліфікаційній характеристиці соціального педагога: соціальний педагог має вищу або середню освіту зі спеціальностей «соціальна педагогіка» або «соціальна робота» [1, с. 180], як виняток, іншу вищу педагогічну освіту, дотримується вимог етичного кодексу, професійно компетентний, забезпечує нормативні вимоги до рівня навчально-виховної роботи в соціальному середовищі, відповідає загальним етичним і культурним вимогам до педагогічних працівників. Посадові обов'язки соціального педагога визначені в листі МОН України № 1/9-272

від 02.08.2001 р., а нормативи їх кількості в навчальних закладах визначено в листі МОН України № 1/9-385 від 18.08.2003 р., де зазначено, що посади соціальних педагогів вводяться в штати загальноосвітніх та інших навчальних закладів, а кількість соціальних педагогів дошкільних навчальних закладів (дитячих будинків) інтернатного типу та центрів розвитку дитини – одна ставка на навчальний заклад. «Соціально-педагогічна робота в загальноосвітніх навчальних закладах, – зауважує О. Безпалько, – повинна здійснювати посередництво між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, займатися організацією їхньої взаємодії з метою створення умов для всебічного розвитку дітей і підлітків; сприяти участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно корисній діяльності, виявленню задатків, обдарувань, розкриттю здібностей, талантів, професійному самовизначенню та соціальній адаптації учнівської молоді; залучати до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої роботи різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян; вплив та подолання особистісних, міжособистісних, внутрішньо сімейних конфліктів, надання потрібної консультативної психолого-педагогічної допомоги дітям і підліткам, групам соціального ризику, дітям, які потребують піклування тощо» [1, с. 187].

Теоретичний аналіз досліджень проблеми професійної готовності свідчить про те, що ця категорія має різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації й розглядається як: психологічний стан підготовленості особистості (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Крутецький), особистісно-діяльнісний рієнь готовності особистості (А. Деркач), особистісний підхід до вивчення готовності щодо різних видів діяльності (І. Зимня, К. Платонов, В. Сластьонін).

Метою статті є висвітлення важливості здобуття інформаційної компетентності у процесі фахової підготовки як чинника готовності до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Згідно з навчальним планом підготовки бакалавра з галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» за напрямом 6.010106 «Соціальна педагогіка» студенти вивчають такі дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу: «Філософія», «Історія української культури», «Іноземна мова», «Політологія»; серед дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки: «Нові інформаційні технології і ТЗН», «Основи екології», «Вікова фізіологія і валеологія», «Основи медичних знань і охорони здоров'я», «Основи корекційної педагогіки»; серед дисциплін загально-професійної підготовки: «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Основи соціально-педагогічних досліджень»; серед дисциплін професійної і практичної підготовки: «Вступ до спеціальності», «Екокультура особистості», «Основи соціально-правового захисту особистості», «Етнопедагогіка», «Соціальна педагогіка», «Соціалізація особистості», «Теорія та історія соціального виховання», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи», «Технології роботи соціального гувернера», «Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах», «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», «Методики соціально-виховної роботи», «Педагогіка сімейного виховання», «Етика і психологія сімейного життя», «Соціальний супровід сім'ї», «Соціально-молодіжна політика», «Основи профорієнтаційної роботи», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Теорія та методика роботи з дитячими і молодіжними організаціями», «Основи красномовства», «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи соціального педагога», «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Реабілітаційна педагогіка», «Костюм та сценічне оформлення», «Основи інклюзивної освіти».

Здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» за напрямом 7.01010601 «Соціальна педагогіка» передбачає засвоєння студентами таких нормативних навчальних дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу: «Конституційне право України», «Цивільний захист»; серед дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки: «Охорона праці в галузі»; серед дисциплін професійної та практичної підготовки: «Методи соціально-педагогічної діяльності», «Андрагогіка», «Соціальні проблеми девіантної поведінки», «Соціально-педагогічне консультування», «Соціокультурний сервіс та анімаційні послуги», «Основи соціально-педагогічної роботи з інвалідами», «Стандарти соціальних послуг».

Окрім теоретичної підготовки студенти педагогічного університету, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», охоплені такими видами практик: «Навчальна соціально-педагогічна», «Навчальна волонтерська», «Навчальна виховна», «Навчальна технологічна», «Виробнича літня педагогічна», «Виробнича соціально-педагогічна». Майбутні фахівці спеціальності 7.01010601 «Соціальна педагогіка» проходять «Виробничу соціально-педагогічну практику».

Значущою в теорії і практиці підготовки майбутнього соціального педагога є проблема формування його готовності до інноваційної діяльності, до створення освітньо-виховного середовища. Термін «інновація» буквально означає «нововведення», «оновлення», «новизну», «зміну». У контексті соціально-педагогічної теорії інновація характеризується як нововведення в соціально-педагогічну діяльність (мета, зміст, принципи, структура, форми, методи, засоби, технології), основою яких є нова соціально-педагогічна ідея, шляхами реалізації – експериментальна діяльність, носіями – творчі фахівці соціально-педагогічної сфери, яких готують вищі навчальні заклади України. Саме інформаційна компетентність майбутніх соціальних педагогів виступає чинником готовності до інноваційної діяльності: знання, що здобуті у вищій школі, дадуть змогу знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях. Так, вивчаючи курс «Теорія та історія соціального виховання», майбутні соціальні педагоги мають змогу ознайомитися з теоретичними даними щодо ведення випадку як провідної технології соціально-педагогічної роботи з конкретно проблемною ситуацією, що застосовується щодо підлітків і молодих людей, які здійснили делінквентні вчинки та злочини різного ступеня тяжкості; *медіації* як альтернативної технології врегулювання конфліктів; *відновного правосуддя* (юридичного і соціально-педагогічного підходу до розв'язання ситуацій, що передбачає взаємодію правопорушників і постраждалих для визначення і безпосереднього подолання самими правопорушниками всіх наслідків правопорушення) та *ювенальної юстиції* (окремої галузі системи правосуддя, до функцій якої належить розгляд питань, що пов'язані з правопорушеннями неповнолітніх і щодо неповнолітніх).

Ведення випадку реалізується шляхом установлення безпосередньої взаємодії між соціальним педагогом і підлітком. Ведення випадку, – стверджують дослідники, – процес дуже близький до управлінських моделей, це об'єднуюча технологія в роботі соціального педагога, бо враховує й інтегрує в собі інші технології, а саме: оцінювання потреб, раннього втручання, роботи з клієнтом, надання послуг тощо [1, с. 481]. У ході медіації соціальний педагог допомагає сторонам конфлікту налагодити спілкування та прийти до взаємоприйнятної точки зору щодо предмету конфлікту. Медіація може застосовуватися для подолання сімейних конфліктів, вирішення питань опіки над дітьми, конфліктів у громадах, навчальних закладах.

Ключовими елементами відновного правосуддя, – зазначає В. Лютий, – є компенсація внаслідок правосуддя реальних наслідків правопорушення для всіх, хто їх зазнав; безпосередня добровільна участь правопорушників і постраждалих у прийнятті й виконанні рішення щодо компенсації завданих збитків; незалежне посередництво у

взаємодії між сторонами правопорушення; застосування заходів щодо реабілітації та інтеграції потерпілих і правопорушників і відновлення суспільного миру в громаді, де стався злочин [1, с. 258]. Відновне правосуддя впроваджується державними установами та громадськими організаціями у формі програм, що спрямовані на примирення правопорушників і потерпілих, надання допомоги постраждалим унаслідок правопорушень, на залучення громад до подолання конфліктів, усунення наслідків злочинів і попередження їх повторення. Процес відновного правосуддя передбачає підготовку і проведення за допомогою незалежного посередника (координатора, медіатора) зустрічі потерпілих, винуватців та інших осіб. У ході зустрічі рішення щодо шляхів виправлення ситуації приймається за згодою обох сторін і закріплюється в угоді про примирення [1, с. 259]. Необхідність у впровадженні ювенальної юстиції виходить із розуміння особливої природи дитячої делінквентності, відмінної від злочинності дорослих, і необхідності подолання протиріччя між кримінальним покаранням та психологічним і соціальним розвитком дитини, яка скоїла злочин.

Майбутні соціальні педагоги доходять до висновку, що неповнолітні, які скоїли правопорушення, у порівнянні з дорослими, є вразливішими щодо психотравмуючого впливу під час слідства, суду і виконання покарання. Традиційні засоби стримування й покарання злочинців, що пов'язані з ізоляцією від суспільства та фрустрацією потреб, можуть завдати значної шкоди психічному розвитку й соціалізації неповнолітніх. Тому вікові особливості неповнолітніх повинні братися до уваги під час процесуальних дій і при винесенні вироку. Виконання покарань щодо неповнолітніх, – слушно зауважує В. Лютий, – повинно не шкодити їхньому вихованню й соціалізації, а створювати належні для цього умови [1, с. 303]. Сучасні моделі ювенальної юстиції базуються на міжнародних нормативних документах, основним з яких є Конвенція ООН про права дитини [4]. Основними принципами сучасної ювенальної юстиції є домінування реабілітаційної, реінтеграційної й профілактичної функцій правосуддя над карною; урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, захист її прав на всіх стадіях процесу правосуддя; підтримка сім'ї дитини; застосування щодо неповнолітніх ізоляції від суспільства, позбавлення волі та утримування їх у закритих закладах лише як виключного засобу і на нетривалий час, а також створення в таких закладах усіх умов для фізичного, психічного й соціального розвитку дитини; активне залучення громад до роботи з дитиною, яка перебуває в конфлікті з законом.

Висновки. Таким чином, майбутні соціальні педагоги, вивчаючи теоретичні основи соціального виховання, з'ясовують, що ведення випадку, медіація, відновне правосуддя та ювенальна юстиція у практиці роботи соціального педагога з дітьми, які перебувають у конфлікті з законом, є інноваційними моделями соціально-педагогічної діяльності. Тому інформаційна компетентність майбутніх соціальних педагогів є одним із чинників готовності до інноваційної діяльності в майбутньому.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 563 с.
2. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» // Урядовий кур'єр. – 2007. – № 6. – С. 2–4.
3. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом : системи, процеси, технології : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Інформавтодор, 2008. – 472 с.
4. Конвенція ООН про права дитини
5. Парламентські слухання з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 175 с.

Одержано редакцією 12.08.2014.
Прийнято до публікації 14.08.2014.

Аннотация. Куторжевская О. А. Информационная компетентность будущих социальных педагогов – фактор готовности к инновационной деятельности. Раскрыта важность информационной компетентности будущих социальных педагогов как фактора готовности к инновационной деятельности в будущем. Охарактеризованы ведение случая, медиация, восстановительное правосудие и ювенальная юстиция как инновационные модели реабилитации детей, находящихся в конфликте с законом.

Ключевые слова: информационная компетентность, готовность, социальный педагог, инновационная деятельность, ведение случая, медиация, восстановительное правосудие, ювенальная юстиция.

Summary. Kutorzhevskaya O. A. Informational competence of future social workers as a factor of readiness to innovative activity. The article deals with the importance of information competence of social workers as a factor in willingness to innovate in the future. Important in the theory and practice of social pedagogy training is the problem of forming his/her willingness to innovate, to create educational and educational environment. This information competence of social workers serving as a factor in readiness for innovation: knowledge acquired at the university, will make it possible to find solutions for any professional and life situations. Thus, studying the course "Theory and History of social education" future social workers can become familiar with the theoretical data on such innovative models of rehabilitation of children in conflict with the law as case management – leading technology socio-pedagogical work with a specific problem situation that applicable to adolescents and young adults who commit delinquent acts and crimes of varying severity; Mediation – alternative dispute resolution technology, resolving conflicts; restorative justice – legal, social and pedagogical approach to deal with situations related to violation of the law, which involves the interaction of offenders and victims, aimed at identifying and overcoming the most direct offenders the consequences of the offense (at a meeting of victims and perpetrators discusses the causes and consequences of the crime, sought ways to overcome: the final adopted with the consent of both sides and secured in the settlement); the juvenile justice system – a separate branch of the justice system, which functions to examine issues related to juvenile delinquency and juvenile.

Key words: informational competence, readiness, social pedagogy, innovation, case management, mediation, restorative justice, juvenile justice.

УДК 371.212

Т. П. Кучай

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КУРІКУЛІВ З ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯПОНІЇ

Подано порівняльний аналіз курікулів із підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії. Описано систему японської вищої освіти. Представлено порівняльний аналіз підготовки вчителів початкових класів на прикладі Токійського й Кіотського університетів з короткою характеристикою.

Ключові слова: учитель, підготовка, курікулум, Японія, університет.

Постановка проблеми. З 1967 по 1971 рр. у кожному університеті й різними органами, що займаються питаннями вищої освіти (Національна асоціація університетів, Ради з науки Японії, організації, що займаються питаннями приватних університетів, Центральна рада з освіти) відбувалося інтенсивне обговорення основних положень реформування системи університетської освіти: диверсифікація вищої освіти; реформа навчальних програм; поліпшення методів навчання; відкриття вищої освіти для широкої публіки і створення системи сертифікації; організаційний поділ освіти й наукових досліджень; організація «науково-дослідних інститутів» (kenkyuin); раціоналізація розміру вищих навчальних закладів та їх адміністративної структури;

поліпшення урядового фінансування вищої освіти; національний план з координації вищої освіти; поліпшення процедури відбору студентів [1].

Японські університети відрізняються один від одного за чисельністю студентського контингенту, напрямками підготовки, матеріально-технічною забезпеченістю, а також престижністю в суспільстві.

Система японської вищої освіти представлена трьома типами університетів: державних, префектурних і приватних. Найвідоміші з них представлені в таблиці 1:

Таблиця 1.

Найкращі університети (дайгаку) Японії

Назва закладу	Рік заснування	Кількість факультетів	Тип університету	Кількість студентів	Співвідношення кількості студентів/аспірантів
Токійський (Тодай)	1877	11	Державний	18000	
Кіотський	1897	10	Державний	15000	
Осакський	1931	10	Державний	12000	
Хоккайдо	1872	11	Державний	11000	
Тохоку	1907	4	Державний	12000	
Тюо	1885	5	Приватний	35000	
Ніхон	1889	13	Приватний	94000	
Васеда	1882	7	Приватний	41000	36:1
Мейдзі	1923	8	Приватний	3000	
Токай	1946	9	Приватний	27000	
Кансайський в Осаці	1886	6	Приватний	23000	
Цукубський	1973	6		7000	3,5:1
Фукуока	1858				36:1

Як свідчать дані таблиці, наприкінці XIX – у першій чверті XX ст. у Японії було засновано великі державні університети, зокрема Токійський (1877 р.), Кіотський (1897р.), Тохокуйський (1907 р.) та ін.

Протягом 1868-1945 рр. було засновано 202 університети, серед яких 69 державних, 17 префектурних та міських, 116 приватних. Ці навчальні заклади забезпечували кваліфікованими кадрами державний апарат, промисловість, сільське господарство, освіту. До 1940 р. учителів для початкових шкіл готували спеціальні педагогічні училища та нормальні школи. З середини 40-х років XX ст. право підготовки вчителів було надано всім вищим навчальним закладам [2, с. 25–26]. Серед них виділяється група найбільш відомих і престижних (Токійський, Кіотський, Осакський, Хоккайдо, Тохоку та ін. державні університети). Для них характерно: висока якість навчання, значний обсяг науково-дослідних робіт, наявність аспірантури, докторантури. Друга група університетів представлена багаточисельними приватними й муніципальними навчальними закладами, у яких навчання здійснюється на рівні бакалавра. Серед них найбільш відомі такі університети, як Васеда, Консай в Осаці, Ніхон, Тюо, Токай та ін.

Метою статті є порівняльний аналіз курікулумів із підготовки вчителів початкових класів на прикладі Токійського й Кіотського університетів.

Виклад основного матеріалу. Найпрестижнішим вважається Токійський державний університет (Тодай). Він займає площу в 30 га в центрі Токіо. У його стінах одночасно навчається біля 14000 осіб, 2100 з них – іноземці. 90 % випускників Тодай

займають своє місце в еліті країни, два його випускники стали лауреатами Нобелівської премії з літератури (Кавабата Ясанурі та Ое Кендзабуро) [3]. Заснований університет у 1877 р. Починався він з Інституту з вивчення китайської цивілізації, коли японські правителі вирішили вивести країну з добровільної ізоляції і вперше звернулися до іноземного досвіду. Цей інститут злили з двома іншими, і 12 квітня 1877 було офіційно оголошено про створення Національного університету в Токіо.

Нині університет включає об'єднаний коледж гуманітарних і природничих наук, а також 9 факультетів і 15 післядипломних шкіл. Студенти можуть отримати японські ступені, що аналогічні ступеням бакалавра, магістра й доктора наук із дисциплін широкого спектра. При університеті діють 26 науково-дослідних інститутів.

Перші два роки всі студенти навчаються в коледжі гуманітарних і природничих наук, де вивчають курси загальноосвітніх дисциплін і знайомляться зі вступними курсами спеціальних дисциплін, навчальні програми яких включають базовий, інтегрований і тематичні курси. Базовий курс (Foundation course) сприяє засвоєнню фундаментальних знань. Зокрема студенти гуманітарних груп вивчають: іноземні мови, інформатику, слухають курс «Введення до методології» (людина, історія, мова); слухають ввідні лекції з математики; вивчають право, політологію, економіку, соціологію, займаються фізкультурою, беруть участь у проведенні настановчих семінарів і пробних експериментів. Кожен курс оцінюється в 1-2 залікові одиниці. За перші два роки перебування в коледжі студенти гуманітарного спрямування мають загалом набрати 52 залікові одиниці, а студенти природничого – мінімум 60 одиниць.

Інтегрований курс (Integrative course) знайомить студентів із сучасними поглядами на світовий устрій, різними науковими концепціями. Студенти обирають один із декількох напрямів (А – F) для поглибленої підготовки. Тематичний курс (Topical course) проводиться у формі тематичних лекцій і дискусій із глобальних міждисциплінарних проблем [4].

Ключова особливість вищої освіти в Університеті Токіо полягає в тому, що перші два роки (Відділ юніорів) присвячені придбання основних знань, що необхідні для подальшого навчання. Головний відділ (третій і четвертий роки навчання) для студентів проходить відповідно до їхніх уподобань, здібностей і продуктивності. Цей відділ називається «Пізня Спеціалізація». Ця система дозволяє студентам із 2008 р. перейти до будь-якого факультету.

Члени професорсько-викладацького складу (їх понад 5600) університету займаються передовими дослідженнями в різних галузях. Токійський університет прагне до досконалості в галузі досліджень і освіти, що сприятиме розвитку нового покоління лідерів світу [5].

Педагогічний факультет Токійського університету був створений у 1949 р. з метою отримання майбутніми вчителями спеціальних знань і практичних навичок, проведення педагогічних досліджень. Ми підкреслюємо значущість формування навичок педагогічних досліджень, що було поставлено за мету поряд із навичками практичної роботи у школі вже при створенні факультету, який складається з п'яти підрозділів: базова освіта, порівняльна освіта і соціологія, навчальна практика і політологія, педагогічна психологія, фізичне виховання, які й забезпечують навчально-виховний процес на факультеті.

Усі компоненти навчання на факультеті підкорені єдиній цілі: формувати в майбутнього вчителя традиційні моральні й культурні цінності сучасного японського суспільства (колективізм, повага до людини і природи, прагнення до максимальної творчої самовіддачі), адже завданням політики японської держави у сфері освіти є виховання й навчання творчої, духовно багатой особистості.

На факультеті навчається близько 200 студентів за програмою магістра, 250 осіб – за програмою докторанта, у цілому викладацького складу – менше 50 осіб, які беруть участь у міжнародному обміні, понад 60 – іноземних студентів із різних країн. Студенти і викладачі факультету утворюють згуртоване співтовариство, у якому можна зануритися у сфері навчання й наукових досліджень. Факультет забезпечує професійні якості викладання, проводить дослідження в розробці уроків, змісту навчальних програм, здійснює міждисциплінарний підхід до питань фундаментальної, практичної науки та політології, тобто розв’язує питання комплексної науки [6].

Кіотський університет – найважливіший національний (після Токійського) університет Японії, що заснований 18 червня 1897 р. На території м. Кіото розміщуються його кампуси. В університеті навчається біля 22000 студентів. До його складу входить 10 факультетів, 17 шкіл для аспірантів, у яких проводяться прогресивні дослідження з гуманітарних, соціальних і природничих наук. Колекція книг нараховує 6230000 (880000 зберігаються в бібліотеці). У структурі університету функціонує багато дослідницьких інститутів.

Навчаючись за принципом академічної свободи, студенти вивчають цікаві їм галузі наук; університет робить усе можливе, щоб допомогти цим студентам стати лідерами в міжнародному співтоваристві. В університеті Кіото навчається біля 1400 іноземних студентів із 80 країн світу. Щороку університет відвідує понад 3000 наукових дослідників. Підрозділами педагогічного факультету Кіотського університету здійснюються освітні, клінічні і міждисциплінарні дослідження в системі освіти. Відділ освітніх досліджень сприяє проведенню досліджень у галузях: філософії та історії освіти, довічного розвитку та навчання людини, соціального та глобального середовища, навколишнього світу. Відділ клінічних досліджень освіти охоплює галузі педагогіки й психології з упором на клінічні питання людського розуму і психіки, на надання знань, що необхідні для ефективного розв’язання психологічних проблем, формування навичок задоволення потреб у різних ситуаціях у галузі освіти [7].

Факультет педагогічної освіти Кіотського університету покликаний забезпечити студентів професійними методологіями, надати широку перспективу критичного мислення і дослідницьких навичок, що необхідні для розв’язання освітніх проблем японського суспільства. Акцент також робиться на міждисциплінарний і міжнародний підходи. Представляємо структуру педагогічного факультету Кіотського університету (рис. 1):

Як видно з рисунку, на факультеті здійснюється інтенсивна підготовка наукових кадрів, тому така висока забезпеченість викладачів з ученими званнями.

Проаналізуємо в порівняльному аспекті навчальні дисципліни педагогічних факультетів, які сприяють підготовці вчителів початкових класів і передбачені навчальними планами Токійського й Кіотського університетів.

Предмети загальноосвітнього циклу поділяються на три групи: соціальні, гуманітарні та природничі. Соціальні науки – це академічні дисципліни, за допомогою яких можна краще характеризувати суспільство, вивчати соціальні структури й механізми різних соціальних явищ. Багато предметів пов’язані з економікою, політологією, дослідженнями. При їх вивченні студенти можуть розвивати інтелектуальні здібності, що корисні для будь-якого виду діяльності. До соціальних дисциплін загальноосвітнього циклу на основі аналізу програм педагогічного факультету університету Токіо ми відносимо такі: політологія; соціологія; економіка освіти; закон; право; управління (освітою, школою); порівняльне дослідження управління освітою; теорія соціальної освіти; базова методологія освіти; освіта, культура, суспільство; адміністрація за освітою, фінанси університету; освіта і суспільство. Програми названих соціальних дисциплін включають питання, що

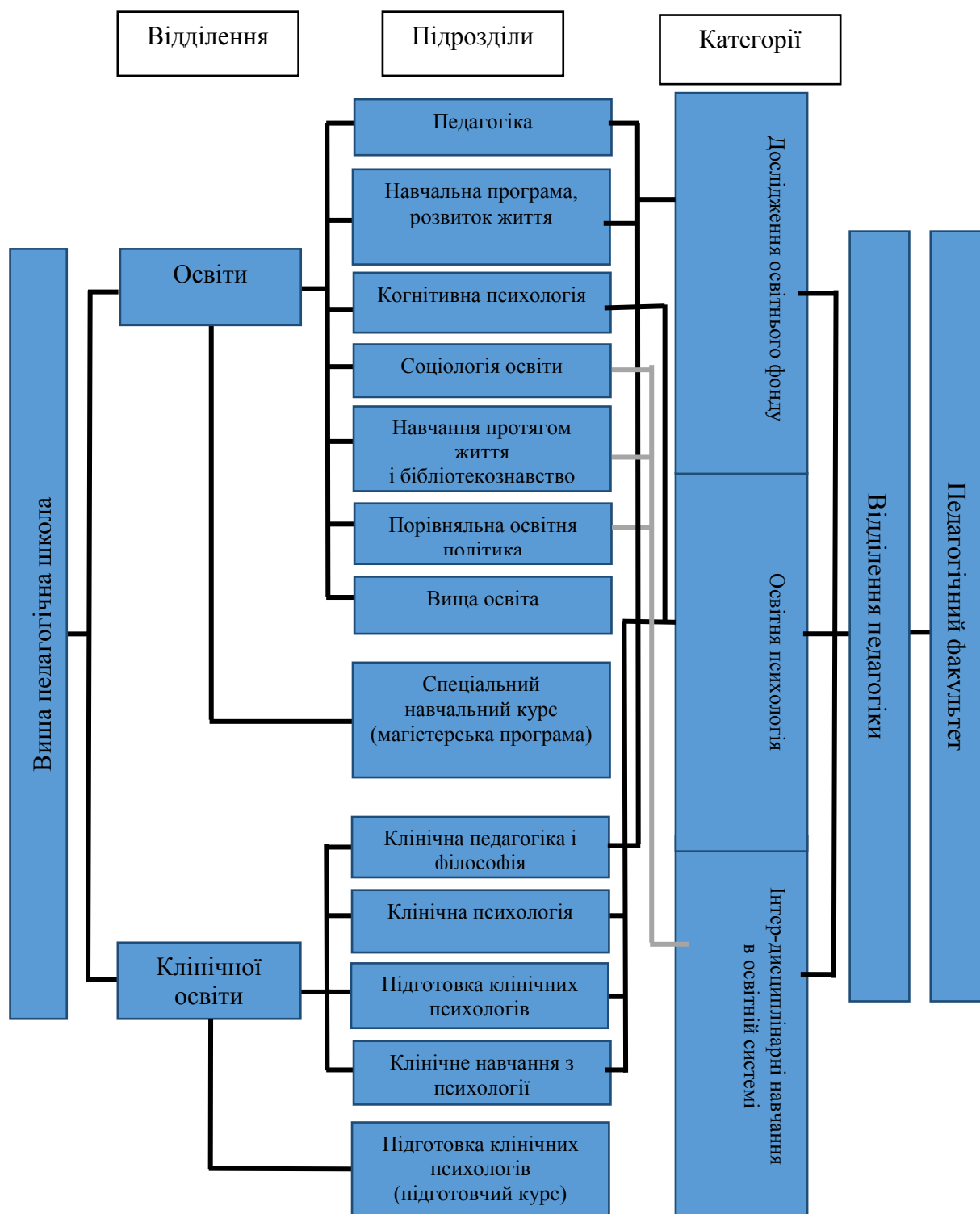


Рис. 1. Структура педагогічного факультету Київського університету.

пов'язані з: політикою, економікою, історією та культурою; відносинами між освітою і суспільством, використанням концепції соціології освіти; концепцією і принципами соціального виховання й навчання впродовж життя; орієнтацією на глобалізацію; реформи управління освітою та фінанси; співвідношенням між освітою, культурою, сім'єю; освітніми питаннями Конвенції про права дитини; порівнянням освіти різних країн, міжнародною співпрацею; аналізом політики вищої школи, економічним аналізом освіти, вимірюванням прибутковості [8].

Аналіз групи соціальних дисциплін загальноосвітнього циклу Кіотського університету засвідчує, що для засвоєння дисциплін «Права людини в освіті» та «Адміністративне право» програмами визначені такі питання: положення концептуальної основи системи адміністративного права, законодавче право, правова юрисдикція міністерства, базові знання освіти в галузі прав людини, Конвенція про права дитини, ЗМІ та питання про дискримінацію. При викладі лекційного матеріалу з предмету «Методологія освіти» особлива увага звертається на висвітлення програмних питань: теорія змісту освіти; методи й технології, реформи шкільної програми, використання освітніх ЗМІ та інформаційного обладнання. Програми для оволодіння дисциплінами «Управління освітою» та «Керівництво школою або управління» пропонують такі питання: характер освітнього адміністрування системи на національному та місцевому рівні, децентралізація та регіональна реформа, структура прийняття рішень, роль студентського лідерства в майбутньому, компетенції практичного керівництва. Окремо звертається увага на виховні проблеми: конфлікти, прогули, знущання, самогубство тощо. Для засвоєння предмету «Політологія» програма пропонує такі питання: значення та формування політики в галузі освіти; методи прийняття політичних рішень; політика в галузі освіти. Питання програми (соціологія в сучасній освіті, освіта сім'ї, субкультура та ієрархія, трансформація молоді та освіти сучасної Японії, освіта й сучасні сім'ї, генеалогія та виховання студентської культури) сприяють засвоєнню предмету «Соціологія». Вивчаючи дисципліну «Теорія кореляційної системи освіти», студенти опановують такі питання: результати міжнародних порівняльних досліджень щодо вивчення положення японського суспільства, нова концепція соціології. При вивченні предмету «Фінанси» особлива увага звертається на такі питання: розширення бюджетного дефіциту, інтернаціоналізація фінансів, фінансові проблеми, теорія державних фінансів, соціальне забезпечення.

Порівнюючи групу соціальних дисциплін університетів, програми яких аналізуються, зазначимо, що в навчальному плані Кіотського університету нараховується 10 дисциплін, а Токійського – 12 дисциплін, які розкривають і характеризують зазначені проблеми. У Кіотському університеті навчальним планом не охоплені проблеми економіки освіти та освіти, культури, суспільства, на відміну від навчального плану Токійського університету.

Гуманітарні науки – це академічні дисципліни, що розкривають сутність людства, вивчають людський розум і поведінку з різних точок зору. До цієї групи входять такі предмети: мови (японська, англійська та ін.) як засіб самовираження і спілкування; історія (Японії, Заходу, Сходу) як спосіб розуміння процесу розвитку людини; філософія й релігієзнавство для забезпечення кращого життя, культури й цивілізації. Крім того, студентам представлені й інші предмети гуманітарної групи: інформатика (теорія інформаційної організації; медіа дослідження в бібліотеці та музеї; теорія інформаційної служби), при вивченні яких майбутні вчителі знайомляться з програмами крос-освіти, медіа та іншими загальноуніверситетськими програмами, оволодівають інформаційною довідковою службою; бібліотекознавство (школа менеджменту та шкільних бібліотек; ведення бібліотечних та інформаційних досліджень); мистецтво (мистецтво й психологія). Оволодіваючи названими предметами, студенти знайомляться з послугами бібліотек, доступом до урядової інформації, учаться розумінню процесу творчої майстерності в мистецтві [8].

При аналізі програм групи «Гуманітарні науки» загальноосвітнього циклу педагогічного факультету Кіотського університету виявилось, що предмет «Громадянська освіта і виховання» озброює майбутніх учителів знаннями історії цивільної освіти в Японії, екологічної освіти, виховання громадянськості для сталого розвитку, глобалізації; питання релігієзнавство та емпіричні дослідження, історія та

соціологія релігії, трансформація релігійної ситуації філософського і міфологічного мислення розглядаються для опанування предметом «Релігієзнавство». У зв'язку з розвитком інформаційного суспільства добре в Київському університеті поставлено розв'язання проблеми: набування інформаційної й мережевої грамотності, використання інформаційних можливостей; розвитку потенціалу інформації, інформаційної етики; вироблення вмінь створення документа, доповіді, звіту при вивченні дисциплін: інформатика I, інформатика II, інформація про науку й освіту, ЗМІ і культурологія, теорія кореляційної системи освіти. При вивченні предметів бібліотекознавство та бібліотека і архівна справа студенти набувають знань із таких питань: заходи, що пов'язані з розширенням знань дитини, значущістю бібліотеки, її співпраці зі школою, інформаційно-пропагандистською службою, інтернаціоналізацією бібліотеки тощо. Проте, при аналізі програм названих предметів виявилися повтори питань про інформаційні ресурси, про послуги бібліотек, їх сучасність.

Зіставляючи навчальний матеріал програм дисциплін групи «Гуманітарні науки» обох університетів, слід відмітити таку різницю: у програмах Київського університету не передбачено питань доступу до урядової інформації та розуміння процесу творчої майстерності в мистецтві.

Природничі науки – це академічні дисципліни, що намагаються зробити свій внесок у розвиток наукових технологій, вивчаючи різні явища в природі. Багато таких предметів, як математика і біологія, вивчають, починаючи від початкової школи. Проте, рівень їх змісту при викладанні в університетах дуже високий. У Японії викладаються такі предмети з цієї групи: фізика, хімія, біологія, математика, науки про Землю тощо [9].

На основі аналізу літературних джерел та навчальних планів педагогічних факультетів Токійського та Київського університетів, а також спілкування з викладачами встановлено, що впродовж перших двох років навчання в університеті студент проходить переважно дисципліни загальноосвітнього циклу, що складаються з трьох груп: гуманітарні предмети, соціальні та природничі. Крім того, майбутній учитель вивчає дві іноземні мови та оволодіває курсом фізичного виховання.

Для підготовки вчителя початкових класів до проведення у школі уроків фізвиховання навчальним планом педагогічного факультету Токійського університету визначені такі дисципліни: методи й навчальні вправи (4 дні під відкритим небом) у літньому таборі; охорона і безпека освіти, метою якої є забезпечення безпеки в повсякденному житті (попередження стихійних лих, аварій, наркоманії, куріння, забезпечення здоров'я духу й тіла в житті дитини); дослідження управління охороною здоров'я (отримання базових знань у галузі епідеміологічних досліджень, психічних захворювань, психічного здоров'я) [8].

Навчальним планом педагогічного факультету Київського університету з цією метою передбачено вивчення лише предмету «Здоров'я та фізичний розвиток», програмою якого визначено такі питання: генетика, порушення розвитку, індивідуальний розвиток й еволюція життя, структура і функції мозку, інтелектуальна індивідуальність, синдром гіперактивності з дефіцитом уваги тощо. Навчальним планом педагогічного факультету Київського університету для вивчення дисциплін загальноосвітнього циклу передбачена менша кількість предметів і програмних питань (у Київському – 25 дисциплін, у Токійському – 30).

Співвідношення кількості залікових одиниць з педагогічного і спеціального циклів вирішується на педагогічних факультетах. Предмети психолого-педагогічного циклу поділяються на такі групи: педагогіка і психологія; педагогічна соціологія, філософія освіти. Частина дисциплін психолого-педагогічного циклу обов'язкова для вивчення всіма студентами, а частина становить предмети за вибором, що визначається самими навчальними закладами. При цьому визначальним чинником щодо вибору

дисциплін є не лише бажання студента, оскільки це визначається наявністю необхідних лабораторій, певної кількості потрібних викладачів. Педагогічна практика обов'язкова для всіх студентів і оцінюється чотирма заліковими одиницями [10, с. 36–37].

Дослідження студентів Кіотського університету зосереджені переважно при вивченні дисциплін другої групи «Педагогіка і психологія» (переважно), а також групи «Педагогічна соціологія»: статистична психологія (студенти опановують методом збору даних, статистичними методами отримання та обробки даних); педагогічна психологія (програмою передбачені питання: експерименти, психологія досліджень, участь студентів у експериментах); практика педагогічної психології (студенти оволодівають методами проведення експериментів і досліджень для подальшого розвитку практики педагогічної психології, для проведення групового експерименту); педагогічна психологія практичної роботи (майбутні вчителі освоюють методи дослідження, що необхідні для написання дипломної роботи: спостереження, інтерв'ю, збір даних, висунення гіпотези, аналіз даних, кореляція в освіті); дослідження та освіта, а також дослідження в галузі освіти (програмою передбачені питання: зміст освіти і наукових досліджень, загальна картина освіти і наукових досліджень); теорія кореляційної системи освіти (студенти опрацьовують питання: міжнародні порівняльні дослідження, крос-культурні дослідження, а також поглиблюють базові знання в галузі досліджень); розвиток освіти, а також професійні методи навчання (студенти набувають знань про теоретичні та емпіричні дослідження, дослідження аспірантів, докторантів, упровадження досліджень) [11].

Висновки. Зіставивши курікулами університетів, що аналізуються, слід зазначити, що при вивченні 13 навчальних дисциплін у Токійському і 8 – у Кіотському піднімаються питання розвитку наукових досліджень студентів. Крім дисциплін наукового спрямування в зазначеній кількості інших дисциплін програмою курікулумів Токійського і Кіотського університетів визначено питання, згідно з якими студенти виконують дослідницькі завдання, експерименти. Можна стверджувати, що в програмах відбувається поєднання навчальної й науково-дослідної роботи.

Список використаної літератури

1. University Reform [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317450.htm
2. Терентьева Н. О. Система вищої освіти (університетський сектор) у провідних країнах світу: Японія / Н. О. Терентьева // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". Випуск 209. Ч. 1. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – С. 25–29.
3. Образование в Японии : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://arrustyle.com/post-87>
4. Токійський університет : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bukvar.su/pedagogika/102325-Tokiiyskiy-universitet.html>
5. The University of Tokyo : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.u-tokyo.ac.jp/en/>
6. Faculty of Education. The University of Tokyo : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.u-tokyo.ac.jp/en/admissions-and-programs/undergraduate-students/faculties/education.html>
7. Университет Киото : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.essay.kz/ru/universities/asia/kyoto_university/?sid=mtlca98v2dj887spjutsnqcc17
8. 教育学部 Education. 東京大学授業力タログ The University of Tokyo Online Course Catalogue : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://catalog.he.u-tokyo.ac.jp/ug-result?faculties\[\]=9](http://catalog.he.u-tokyo.ac.jp/ug-result?faculties[]=9)
9. The Japanese Education System : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tsk.or.jp/ryuugaku-en/2_educat.html
10. Родионов М. Л. Проблема подготовки учителей в Японии / М. Л. Родионов // Сборник научных трудов : Подготовка учителей в развитых кап. странах. – М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – С. 24–44.
11. About Us. Graduate school of education / Faculty of education. Kyoto University : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/en/>

Одержано редакцією 8.06.2014.
Прийнято до публікації 10.06.2014.

Аннотация. Кучай Т. П. Сравнительный анализ курикулов по подготовке учителей начальных классов в университетах Японии. Рассмотрен сравнительный анализ курикулов по подготовке учителей начальных классов в университетах Японии. Описана система японского высшего образования. Представлен сравнительный анализ подготовки учителей начальных классов на примере Токийского и Киотского университетов с краткой характеристикой.

Ключевые слова: учитель, подготовка, курикулум, Япония, университет.

Summary. Kuchay T. P. Comparative analysis of curriculums on training teachers of the initial classes at the universities of Japan. The article deals with the comparative analysis curriculums to train elementary school teachers at the universities of Japan. The author describes the Japanese system of higher education. The article presents a comparative analysis of primary school teachers as an example of Tokyo and Kyoto University, with a brief description. The Japanese universities differ the one from other amount of the student contingent, directions of training, material and technical provision, as well as prestigious in society. The system of the Japanese higher education is presented by three types of universities: state, prefecture and quotient.

During 1868-1945 is founded 202 universities, amongst which 69 are state, 17 are prefecture and town, 116 are quotients. These scholastic institutions provided the skilled personnel (frames) state device, industry, agriculture, formation. Training the teachers of the grade school realize the high schools, for which typical: hayed quality of the education, significant volume of the research work, presence of the graduate school, doctorate. The friend group university is presented multiple quotient and municipal scholastic institution, in which education is organized at a rate of bachelor.

Key words: teacher training, curriculum, Japan, university, elementary school.

УДК 372.881.1

О. Ю. Осмоловська

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ІНОЗЕМНОЇ (ФРАНЦУЗЬКОЇ) МОВИ

Проаналізовано використання при навчанні іноземній мові сучасних Інтернет-ресурсів, що сприяють реалізації найбільш ефективних умов підготовки майбутніх юристів, інтенсифікації процесу навчання іноземній мові, а також формуванню інтересу до вивчення іноземної мови. Розглянуто освітній потенціал технології веб-квесту в контексті компетентнісного підходу в системі іношомовної підготовки у ВНЗ. Показано роль проектної методики у формуванні іношомовної комунікативної компетенції студентів немовних напрямів підготовки. Докладно описано етапи розробки веб-квеста і акцентовано на низці переваг їх використання.

Ключові слова: іношомовне спілкування, іношомовна комунікативна компетенція, процес навчання, інформаційні технології, метод проектів, інтернет-ресурси, веб-квест.

Постановка проблеми. Для сучасного світу стали характерними швидкі зміни з високою інтенсивністю інформаційних потоків, постійне підвищення вимог, що суспільство висуває до фахівців із вищою освітою. У сучасному навчальному процесі замість пасивного сприймання суб'єктом понятійного поля на перший план ставиться самостійний пошук нової інформації, уміння аналізувати і використовувати інформаційний потенціал для орієнтації у провідних концепціях і теоріях, щоб на їх основі формувати власне мислення. Відповідно, зростає значення володіння професійною іноземною мовою. Іноземна мова повинна стати не тільки засобом пізнання світу і доступу до інформації, але й засобом, що забезпечує ефективну професійну діяльність, ділове і міжособистісне спілкування.

Великі можливості для розвитку іншомовної професійної компетентності студентів реалізуються за рахунок упровадження в усі форми навчальної роботи нових методів, технологій, що забезпечують у ході занять самостійність і максимальну активність студентів, створюють атмосферу творчих дискусій, стимулюють дослідницьку і проектну діяльність, сприяють формуванню певних особистісних якостей. Сучасні педагогічні технології (навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів) допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей і схильностей студентів.

В останні роки все більша кількість викладачів використовують у своїй практиці метод проектів. Метод проектів, за визначенням Є.С. Полат, – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію) [6, с. 26]. В основі проекту лежить певна проблема, задача, що потребує дослідницького пошуку для її вирішення, самостійної діяльності студентів на занятті та в позааудиторний час.

Основною метою навчання французькій мові як іноземній на юридичних факультетах ВНЗ є формування і розвиток у майбутніх фахівців іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції. Завдання викладачів іноземної мови на цьому етапі полягає в навчанні студентів умінням працювати з оригінальною літературою зі спеціальності, здійснювати комунікацію і ділове листування іноземною мовою у своїй сфері діяльності, оперуючи при цьому релевантними термінами, поняттями, граматичними конструкціями. Одним з ефективних засобів, що сприяє виконанню цього завдання є навчальне проектування з використанням Інтернет-ресурсів, тобто веб-квест.

Перевага використання Інтернет-технологій у процесі навчання іноземній мові нині вже не викликає сумнівів. Ресурси Інтернету є безцінною і неосяжною базою для створення інформаційно-предметного середовища, освіти і самоосвіти людей, задоволення їхніх професійних і особистісних інтересів і потреб. Сучасні студенти інтенсивно користуються ресурсами Інтернету у своїй навчальній діяльності. За умов доцільного використання, Інтернет-технології сприяють оптимізації і ефективності навчального процесу, але загальновідомим є факт, що Всесвітня павутина наповнена недостовірною і неякісною інформацією. Науковці зазначають, що методично неграмотно побудована робота студентів з Інтернет-ресурсами може сприяти формуванню в них неправдивих стереотипів і узагальнень про культуру і реалії країни, мова якої вивчається [9, с. 12]. Незважаючи на широкі інформаційні можливості Інтернету, викладач завжди повинен координувати і по можливості контролювати цю роботу студентів з метою досягнення дійсно ефективних результатів. У цьому контексті головна перевага веб-квест технології полягає в тому, що вона дозволяє дистанційно керувати навчальним процесом, забезпечуючи студента необхідним навчальним інструментарієм, інформацією і комунікаціями, стимулюючи його високе особистісне залучення і діяльність самонавчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В умовах немовного ВНЗ реалізація комунікативного компоненту навчання іноземній мові в повному обсязі є дещо ускладненою. У традиційній практиці аудиторних занять при мінімальному обсязі годин, що відведені на вивчення іноземної мови, розгорнути повноцінний і пролонгований комунікативний процес не може бути здійсненим. Крім того, посилення виключно комунікативного аспекту навчання в таких умовах може привести до послаблення змістово-інформаційного аспекту навчання. Таким чином, провідною проблемою є створення в обмежені за часом відрізки занять безперервного дидактичного процесу вивчення іноземної мови студентами немовного ВНЗ. Виникає необхідність розширення дидактичного простору і часу, виведення процесу вивчення

іноземної мови за вузькі рамки навчальних занять у сферу самостійної роботи студентів з тим, щоб організовувати і керувати їхньою навчальною діяльністю поза навчальним розкладом.

Можливість розв'язання цієї проблеми активно обговорюється в наукових і методичних публікаціях останнього часу. Аспекти цього питання у зв'язку з розвитком інформаційно-комунікативних технологій навчання нового покоління, що ґрунтуються на використанні мережевих ресурсів Інтернету, стали предметом дослідження таких учених, як D. Willows, H. Houghton, I. Захарова, В. Канава, I. Роберт, О. Якушіна та інші. На засадах цих технологій виникають різні практики медіаосвіти, що служать підґрунтям для розвитку медіапедагогіки і медіадидактики (О. Баранов, І. Вайсфельд, Ю. Єгорова, Н. Клемешова, О. Нечай, А. Осін, С. Пензін, Г. Полічко, Ю. Усов, А. Федоров, Н. Хілько, О. Шаріков та інші).

Використання новітніх технологій у викладанні іноземних мов є важливою науково-методичною проблемою. Розв'язанню цієї проблеми присвячені дослідження В. Андрєєва, [1], О. Багузіної [2], М. Ботвенко [3], Є. Полат [6], С. Сомової [8], П. Сисоєва [9], Я. Штурби [10] та інших. На думку Є. Полат [6, с. 224], використання інформаційних технологій, зокрема Інтернет-ресурсів у викладанні іноземної мови обумовлено не тільки прагненням до новизни, а, перш за все, продиктована педагогічними потребами в підвищенні ефективності розвивального навчання, потребою формування навичок самостійної навчальної діяльності, дослідницького, креативного підходу в навчанні, формування критичного мислення, нової культури.

За даними досліджень М. Гурієвої та Б. Советова [5, с.18], використання ресурсів мережі Інтернет на заняттях з іноземної мови дає змогу збільшити швидкість подання якісного матеріалу в межах одного заняття, стимулює бажання студентів до навчання, розширює зону індивідуальної активності кожного студента, відкриває вихід у широкий світ пізнання, включаючи діалог культур.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчить аналіз науково-методичної літератури, досі не існує загальноприйнятого теоретичного обґрунтування веб-квесту як педагогічної технології, неповним є й аналіз дидактичних можливостей його використання. Актуальною залишається проблема визначення сукупності педагогічних умов застосування веб-квест технології як адекватного дидактичного засобу розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Метою статті є дослідження дидактичних можливостей і умов реалізації веб-квесту як засобу формування комунікативної іншомовної компетенції у процесі професійно-орієнтованого навчання майбутніх юристів іноземній (французькій) мові, характеристика розроблених автором веб-квестів та аналіз результатів їх використання.

Виклад основного матеріалу. Веб-квест (**WebQuest**) – «Інтернет-пошук» – найскладніший тип навчальних Інтернет-матеріалів. Заснований на проектному методі, він є своєрідним міні-проектом, одним із провідних завдань якого є пошук інформації в Інтернеті. Розробниками веб-квесту як навчального завдання, Берні Доджем (Bernie Dodge) і Томом Марчем (Tom March), були запропоновані інноваційні Інтернет-додатки для інтеграції в навчальний процес при викладанні різних навчальних предметів на різних рівнях навчання.

Оскільки термін «веб-квест» виникнув відносно недавно (1995), його дефініція є дещо нестабільною. За визначенням Т. Марча [12], веб-квест – це побудована за типом опор навчальна структура, що використовує посилення на істотно важливі ресурси в Інтернеті і автентичні завдання з метою мотивації учнів до дослідження певної проблеми з неоднозначним рішенням, розвиваючи тим самим їхні вміння працювати як індивідуально, так і у групі (на завершальному етапі), вести пошук інформації і перетворювати її в більш складне знання (розуміння).

Веб-квест у педагогіці, на думку М. Бовтенко [3, с. 86], – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Як зазначають П. Сисоев і М. Євстігнєєв [9, с. 74], вебквест – це не що інше, як сценарій організації проектної діяльності студентів із будь-якої теми. Я. Биховський [4] під цією технологією розуміє цілеспрямовано створений викладачем сайт (сторінку) для реалізації поставленої навчальної мети і є органічною сукупністю кроків, що ведуть до досягнення запланованого викладачем результату. Ю. Романцова [7] презентує веб-квест як продуману стратегію дій студентів із використанням Інтернет-ресурсів, алгоритм виконання проекту, доповіді і зазначає, що він є не тільки творчим продуктом викладача, але й засобом контролю діяльності студентів.

Під веб-квестом ми розуміємо проектне завдання, у якому студент отримує всю інформацію, що необхідна для розв'язання поставленої проблеми, з Інтернет-ресурсів. Як і будь-яке пошукове завдання, веб-квест повинен мати чітку структуру, покрокові інструкції для виконання кожного етапу, опис того, які результати студенти повинні отримати в кінці кожного етапу.

Як зазначає О. Багузіна [2, с. 18], веб-квест технологія може виступати як ефективний засіб формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовного ВНЗ, якщо підтримувати високий рівень навчальної мотивації шляхом пред'явлення творчо-мовних завдань-проектів із чітко структурованим маршрутом пошуку рішень, надлишковою інформаційною базою і засобами, ясними критеріями оцінювання і необмеженою свободою навчальних дій у межах завдання.

Використання веб-квестів та інших завдань на основі ресурсів Інтернету в навчанні мови потребує від студентів відповідного рівня володіння іноземною мовою для роботи з автентичними матеріалами. У зв'язку з цим ефективна інтеграція веб-квестів у процес навчання іноземній мові можлива у тих випадках, коли веб-квест супроводжується тренувальними лексико-граматичними вправами на основі мовного матеріалу аутентичних ресурсів веб-квесту та реалізується як творче завдання, що завершує вивчення теми і є проміжною чи підсумковою формою контролю.

Для створення веб-квесту викладачу потрібно мати достатній рівень інформаційно-комп'ютерної компетентності, у тому числі володіти елементарними навичками створення сайтів. Нині існує декілька безкоштовних і достатньо простих у застосуванні конструкторів сайтів (*narod*, *ucoz* та ін.) Для створення веб-квестів розроблені спеціальні шаблони, що дозволяють викладачам самостійно створювати їх, адаптуючи до своїх педагогічних завдань. Ми зупинили свій вибір на конструкторі *jimdo.com*, який є легким і зручним у використанні.

Спираючись на дослідження О. Багузіної [2], Б. Доджа [11], П. Сисоева [9], Я. Штурби [10], відзначимо, що структура веб-квесту з іноземної мови містить такі розділи: *introduction* (вступ), *tasks* (завдання), *process* (процес), *evaluation* (оцінка), *teacher's page* (сторінка викладача), *comments* (коментарії), *links* (використані джерела). Кожен із цих розділів виконує різні функції.

На першому етапі (*introduction*) викладач обґрунтовує студентам актуальність обраної тематики, дає установку на весь процес. У вступі повинна бути представлена основна інформація, введені ключові поняття, чітко описані головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи, огляд усього квесту. У наступному розділі (*tasks*) формулюються мета, умови, проблемна задача та шляхи її вирішення, чітко визначається підсумковий результат самостійної роботи та його форми (створення *web* – сайту, *html* – сторінки, слайд-шоу, буклету, презентації та ін.) На третьому етапі (*process*) дається покроковий алгоритм роботи, розподіляються ролі, від імені яких може бути виконане завдання, пропонуються завдання для кожної з ролей. У межах цього розділу студент виконує конкретні вправи, проводить дослідницьку роботу і поступово підходить до результату. Викладачем надається список заздалегідь відібраних і проаналізованих

Інтернет-ресурсів, котрими студенти користуються у відповідях на питання. У розділі *evaluation* студенти мають можливість самі дати оцінку своїй роботі та отримати оцінку від викладача. Тут повинні бути представлені критерії оцінки проекту і подані певні бали. Важливим етапом роботи є також висновок, у якому підсумовується досвід, який був отриманий учасниками при виконанні самостійної роботи над веб-квестом.

Веб-квест є комплексним завданням, тому оцінка його виконання повинна ґрунтуватися на кількох критеріях, що зорієнтовані на тип проблемного завдання і форму представлення результатів. Б. Додж [11] рекомендує використання 4-8 критеріїв, що можуть містити оцінку дослідницької і творчої роботи, якості аргументації, оригінальності роботи, навички роботи в мікрогрупі, усного виступу, мультимедійної презентації, письмового тексту тощо. При використанні веб-квесту у процесі професійно-орієнтованого навчання студентів іноземній мові особливої значущості, безумовно, набуває критерій сформованості комунікативної іншомовної компетенції.

Таким чином, веб-квест можливо розглядати не тільки як засіб реалізації методу проектів у процесі практичної мовної підготовки студентів. У змістовому компоненті веб-квесту можна представити комплекс вправ, що спрямовані на навчання різним видам мовленнєвої діяльності. З іншого боку, веб-квест доцільно розглядати і як інноваційний засіб, що спрямований на забезпечення ефективності процесу навчання іноземній мові у ВНЗ. Досвід використання веб-квестів у процесі професійно-орієнтованого навчання майбутніх юристів іноземній (французькій) мові продемонстрував, що студенти проявляють великий інтерес до такого виду завдань, зацікавлено працюють, розробляють якісні проекти і успішно захищають їх.

Тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, проблемні завдання можуть відрізнятися ступенем складності. Результати веб-квесту, у залежності від матеріалу, який вивчається, можуть бути представлені у вигляді виступу, комп'ютерної презентації, есе, веб-сторінки тощо. Б. Додж пропонує такі види завдань для веб-квестів [11]: переказ (демонстрація розуміння теми на основі представлення матеріалів з різних джерел у новому форматі: створення презентації, плакату, розповіді), планування і проектування (розробка плану або проекту на основі заданих умов), самопізнання (будь-які аспекти дослідження особистості), компіляція (трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел), творче завдання (творча робота у певному жанрі, створення п'єси, вірша, відеоролика), аналітичне завдання (пошук і систематизація інформації), детектив, головоломка, таємнича історія (висновки на основі суперечливих фактів), досягнення консенсусу (вироблення рішення з гострої проблеми), оцінювання (обґрунтування певної точки зору), журналістське розслідування (об'єктивний виклад інформації, розділення думок і фактів), переконання (залучення на свою сторону опонентів або нейтрально налагоджених осіб), наукові дослідження (вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел).

Як приклад успішно працюючого веб-квесту ми пропонуємо розроблений нами веб-квест для студентів-юристів 2 курсу за темою «*LE DROIT CRIMINEL*». Основне завдання нашого веб-квесту передбачає підготовку «учасниками розслідування злочину» 8-10 хвилинного виступу у супроводі комп'ютерної презентації. Продемонструвати свої вміння (володіння французькою мовою, структурування презентації, оформлення слайдів тощо) вони повинні, використовуючи інформацію веб-сайтів, список яких пропонується в розділі «Ресурси» веб-квесту. Просуваючись по етапах веб-квесту, студенти виконують такі завдання, як: інформативне професійно-орієнтоване читання електронних текстів і фіксація основної інформації за допомогою ключових слів; тезисне оформлення тексту комп'ютерної презентації, що супроводжує усний виступ; розгортання наборів ключових слів до рівня зв'язного і цілісного тексту монологу-виступу; продуціювання усного публічного виступу у вигляді ділової презентації.

Для виконання проекту і підготовки відповідей до кожного етапу веб-квесту студентам були запропоновані посилання на такі веб-сайти:

- офіційний портал французького права (документаційна служба Генерального секретаріату уряду): <http://www.legifrance.gouv.fr/>; на якому можна отримати інформацію про прийняті закони, знайти тексти законів і постанов;
- портал Міністерства юстиції і свобод: <http://www.justice.gouv.fr/>; на якому студенти можуть знайти досьє про прийняті закони і професійні юридичні коментарії до них;
- офіційний сайт адвокатів Франції: <http://www.avocats.fr>, де публікуються адвокатські звіти про розгляд справи у суді;
- сайт Паризької колегії адвокатів: <http://www.avocatparis.org/>, який містить тематичні довідкові досьє з питань кримінального, приватного, європейського права, права нерухомості, інтелектуальної власності та ін.;
- сайт Паризької міжвузівської бібліотеки з права та економіки: <http://biu-cujas.univ-paris1.fr/>, який містить велику кількість аутентичних публікацій з юридичної тематики;
- портал юридичної літератури довідкового характеру: www.dalloz.fr, на якому можна знайти публікації з журналів кримінального, публічного і приватного права (фонди Recueil Dalloz и AJDA) на основі декількох критеріїв (повний текст, ключові слова, автор та ін.);
- www.lexisnexus.fr – декілька баз даних: юридична енциклопедія, судова практика, щоденний огляд преси з юридичних питань;
- портал Міністерства юстиції Французької республіки: <http://www.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=allactus>;
- ключові слова юстиції (словник термінів, що використовуються на сайті Міністерства юстиції Французької республіки): <http://www.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=11199>;
- Інтернет-словник кримінального права: <http://ledroitcriminel.free.fr/dictionnaire.htm>;
- портал французького кримінального права: <http://ledroitcriminel.free.fr/>.

Висновки. Практика використання веб-квесту як засобу формування комунікативної іншомовної компетенції у процесі професійно-орієнтованого навчання майбутніх юристів французькій мові довела, що впровадження веб-квест технології в навчання іноземній мові дозволяє створити на його базі дидактичний конструкт, що містить унікальну форму навчання, зміст, методи навчання і контролю, і дає змогу дистанційно керувати самостійною навчальною діяльністю студентів у підготовленому та дидактично структурованому Інтернет-просторі, що забезпечує необхідний процес занурення студентів у іншомовне інформаційне середовище з одночасним засвоєнням методів пошуково-конструктивної роботи у ній.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми використання Інтернет-ресурсів як засобу формування комунікативної іншомовної компетенції у процесі професійно-орієнтованого навчання майбутніх юристів іноземній (французькій) мові. Подальші перспективи дослідження полягають у розробці і дидактичному обґрунтуванні навчальних веб-квестів за професійною тематикою навчання студентів юридичних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы : инновационно-прогностический курс / В. И. Андреев. – Казань, 2005. – 499 с.
2. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01) / Е. И. Багузина. – М., 2011. – 21 с.
3. Бовтенко М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка : создание электронных учебных материалов : уч. пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск, 2005. – 112 с.

4. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99» [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>
5. Гуриева М. А. Концепция системной интеграции информационных технологий в высшей школе / М. А. Гуриева, Б. Я. Советов. – М., 1993. – 72 с.
6. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие [для студентов высших учебных заведений] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М., 2007. – 368 с.
7. Романцова Ю. В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/513088>
8. Сомова С. В. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам / С. В. Сомова // Язык и коммуникация в контексте культуры : мат-лы V междунар науч. конф. – Рязань, 2010. – С. 330–336.
9. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М., 2010. – 182 с.
10. Штурба Я. Ю. Преподавание иностранного языка посредством новых информационных технологий / Я. Ю. Штурба // Филологические науки. – 2012. – № 7 (18). – С. 222–225.
11. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс]. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
12. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>

Одержано редакцією 9.06.2014.

Прийнято до публікації 11.06.2014.

Аннотация. Осмоловская О. Ю. Использование Интернет-ресурсов как средства формирования коммуникативной иноязычной компетенции в процессе профессионально-ориентированного обучения будущих юристов иностранному (французскому) языку. *Статья посвящена анализу использования при обучении иностранному языку современных Интернет-ресурсов, способствующих реализации наиболее эффективных условий подготовки будущих юристов, интенсификации процесса обучения иностранному языку, а также формированию интереса к изучению иностранного языка. Рассматривается образовательный потенциал технологии веб-квеста в контексте компетентностного подхода в системе иноязычной подготовки в вузе. Показана роль проектной методики в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки.*

Ключевые слова: иноязычное общение, иноязычная коммуникативная компетенция, процесс обучения, информационные технологии, метод проектов, интернет-ресурсы, веб-квест.

Summary. Osmolovskaya O. Yu. Usage of Internet resources as a mean of communicative foreign competence formation in the process of professionally oriented studies of future lawyers of foreign (French) language. *The article is devoted to modern Internet resources use in teaching of foreign language, which stimulates the realization of the most effective conditions for training of future lawyers, the intensification of the process of foreign language teaching and the formation of students' interest to studying a foreign language. The article considers the educational potential of Web Quest technique in the context of competence-based approach in the system of foreign language training in a high school. The role of the Web Quest technique in foreign language communicative competence formation of nonlinguistic training directions students is shown. The author describes the stages of Web Quest development in detail and stops at a number of advantages of their application. The examples of Web Quest successful use in teaching a foreign language of future lawyers are presented.*

The attention is focused on the practical significance of the use of web-quests in students' teaching as technology that allows leading remotely of the educational process by providing students with the necessary information, encouraging the intensification of their cognitive interest.

Key words: foreign language communication, foreign-language communicative competence, teaching process, information technologies, method of projects, Internet resources, Web Quest.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ГЕРМЕНЕВТИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Досліджено проблеми використання педагогічної герменевтики у процесі підготовки майбутнього педагога. Особливу увагу зосереджено на методиці використання літературного тексту у процесі реалізації герменевтичного підходу.

Ключові слова: герменевтика, професійна підготовка, майбутні педагоги, текст, інтерпретація.

Постановка наукової проблеми та її значення. Учення про герменевтику, яке виникло ще в часи античності, і на сучасному етапі є особливою сферою діяльності людини, без якої не можливе ґрунтовне осмислення завдань мистецтвознавства, літературознавства, психології, педагогіки, естетики. Сучасна філософія визначає «герменевтику» як метод інтерпретації культурно-історичних явищ та процесів [5, с. 133]. Значення поняття «герменевтика» у класичній філології означає вчення про тлумачення рукописних і друкованих текстів [5, с. 133]. Сучасна педагогічна наука інтерпретує це поняття як теорію і практику тлумачення педагогічних знань, які зафіксовані в письмових текстах і відображають уявлення про педагогічну реальність, мають на меті більш глибоке осмислення й розуміння цих знань з урахуванням соціально-культурних традицій, рефлексивного осмислення емоційно-духовного досвіду людства, особистого досвіду суб'єкта [5, с. 133].

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Філософського змісту герменевтиці вперше надали Х. Гадамер, В. Дільтей, П. Рікер, М. Хайдеггер, Ф. Шлейєрмахер. Сучасні позиції герменевтики обґрунтовують культурно-історичну концепцію Л. Виготського та його вчення про знаково-символічну основу будови свідомості, положення про єдність мислення і мовлення. В ідею педагогічної герменевтики органічно вплітається позиції М. Бахтіна й О. Ухтомського щодо впливу на особистість «медіаторів культури» – Знака, Слова, Символу, Міфу.

Мета статті – проаналізувати широкий спектр можливостей, які розкриває педагогічна герменевтика у процесі підготовки творчих майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Характерна для минулого століття термінологічна система педагогіки спричинила формування стереотипного мислення в майбутнього педагога, обмежила простір для вільної педагогічної творчості особистості. Перехід до нового педагогічного світосприймання супроводжується інтенсивним оновленням понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки, що відбувається на межі педагогічного, філософського й езотеричного знання, художньо-естетичних підходів.

Варто зазначити, що «літературно-художній текст» педагогічною герменевтикою трактується в широкому розумінні: як літературний текст у письмових джерелах; як текст, що твориться у процесі внутрішнього діалогу, ідентифікації; як результат рефлексії реципієнта. На думку російського філолога М. Бахтіна, «де немає тексту, там немає об'єкта дослідження і мислення» [2, с. 38]. Не випадково художній текст і етапи його опрацювання інтерпретатором є серцевиною теорії П. Рікера, і включають такі етапи: сприйняття тексту, ідентифікацію, рефлексію [11, с. 51].

Перший етап передбачає усвідомлення читачем авторського тексту. Це відбувається за допомогою співставлення літературно-художнього тексту з реальністю, з якої він виник, наприклад: особа автора (письменника, викладача, студента); психологія автора та його героїв; схожі літературно-художні тексти і т. д. Наступний етап характеризується «проникненням» у художню логіку тексту. Операція

ідентифікації виявляється у співставленні художнього образу з власною персоною, особистим досвідом, у «примірюванні події, що розгортається за сюжетом на власне життя, що є підставою для розширення духовного горизонту реципієнта» [5, с. 37–38].

Майбутній педагог має можливість множинної ідентифікації залежно від ситуації та життєвого досвіду. Ідентифікація в залежності від специфіки тексту може бути: асоціативна – порівняння, зіставлення себе з героєм сюжету тексту як персонажем, події з яким відбуваються в уявному світі; адміративна – порівняння, зіставлення реципієнтом себе з значно кращим або значно гіршим героєм; симпатетична – порівняння, зіставлення реципієнтом себе з буденним героєм; катарсична – співчутливе порівняння, зіставлення реципієнтом себе з трагічним героєм; іронічна – критичне ставлення до антигероя [5, с. 40].

У своїй праці «Щастя дитини – єдине щастя на землі...» М. Лещенко стверджує: «Творчість талановитого митця, його не буденна особистість формують потужне силове поле духовності та краси, пульсування якого відчувається неодмінно. Історія світової культури подарувала людству безліч силових полів прекрасного. У кожного такого поля – своя власна «територія», «свої чари та свій спосіб озонування, власні секрети випромінювання краси та добра, що так приваблюють нас у художній творчості. Кажуть, справжній твір мистецтва характерний тим, що в нього при створенні була вкладена душа митця. Осягаючи цю душу, реципієнт звертає очі усередину себе, вдивляється у власну душу» [9, с. 15–25].

Коли ми говоримо про літературу як духовно-словесний витвір людини, що здатний здійснювати виховний, педагогічний вплив, варто згадати І. Франка, який надавав особливого значення поезії як «активному стану душі, яка порушується переважно на горішніх регістрах, де почуття межує з рефлексією, з думкою і абстракцією і не раз помітно переходить в домену чисто інтелектуальної праці» [12, с. 16]. Не випадково І. Франко обстоював думку, що «поезія заставляє нас не лише тільки тремтіти і запирати у собі дух, але також сміятись, плакати, почувати тривогу, вдовolenня, ненависть, погорду і т. і. Та головна річ тут та, що вона не втихомирює, а розбурхує до жвавішого ділання наші вищі духовні сили» [12, с. 272]. Як стверджував Л. Виготський, «створення художнього образу – це високе педагогічне мистецтво». Видатний психолог підтримував думку про спорідненість педагогіки і мистецтва, зауважував, що саме в художньому образі є «велика сила, що запалює почуття, збуджує волю, підвищує енергію, що зумовлює та готує до дії» [4, с. 273].

З огляду на сутність герменевтичної інтерпретації, її процес є спеціально організованою роботою з текстом, що проходить у формі діалогу з автором тексту і самим собою. Будь-яке педагогічне знання інтеріоризується, стає частиною особистого досвіду суб'єкта, який відчуває і переживає. Саме з огляду на цю обставину, великого значення набуває педагогічний нарратив. Нарратив – це історично і культурно обґрунтована інтерпретація деякого аспекту з певної позиції. Нарратив не тільки організує педагогічні знання, а також пропонує його тлумачення у вигляді наукових, науково-популярних, літературних текстів різних жанрів [5, с. 248].

Переваги педагогічного нарративу полягають у тому, що він має інформацію про час, місце, обставини та умови протікання конкретної життєвої (навчально-виховної) ситуації. Крім того, як писав Дж. Принс, нарратив не просто відображає знання але також створює їх, оскільки «нарратив виступає як посередник між законом і людським прагненням того, що може бути» [1, с. 98]. З позиції педагогічної герменевтики найактуальнішими є нарративи двох видів: 1) твори художньої (прозаїчної, поетичної) літератури; 2) нарративи, які створені суб'єктом інтерпретації педагогічного знання.

У зв'язку з цим у процесі професійної підготовки майбутнього педагога, а також із метою його самоосвіти доцільно організовувати конструювання (створення) текстів

різноманітних жанрів, серед яких найбільшу цінність мають ті жанри, у яких спостерігається виявлення особистісного ставлення. Це листи, сповіді, автобіографії, біографії, щоденники, коментарі, словесні портрети дітей, письмові розмови з вихованцями, педагогічні афоризми, сценарії, конспекти занять та уроків, інші текст-нарративи, які спонукають до внутрішнього діалогу з собою, сприяють узгодженню пізнання з переживанням, що, за В. Библером, є поєднанням «логіки руху в предмет з логікою руху в людину» [3, с. 173].

Перераховані жанри текстів можна назвати жанрами власної життєдіяльності, цінність яких визначається, насамперед, тим, що автором таких текстів є безпосередньо суб'єкт розуміння, який проектує себе і свою долю на предмет інтерпретації, «прагне пізнати себе в тому, в чому він розуміється». Крім того, такі тексти мають творчий характер (стиль), несуть значну частину рефлексивності творця. Основою творчого конструювання таких текстів є самоспостереження, якому педагогічна герменевтика відводить визначне місце.

Пріоритетного значення самоспостереженню надавав американський психолог К. Роджерс, який стверджував, що пізнання здійснюється шляхом формування внутрішніх гіпотез, які ми перевіряємо, звертаючись до внутрішнього досвіду. Учений неодноразово наголошував, що самоспостереженню приділяється надзвичайно мало уваги, незважаючи на те, що він є основним шляхом пізнання, на основі якого ми формуємо, уточнюємо наші уявлення та концепції [1, с. 45–62].

Психологи зазначають, що самоспостереження відкриває власні переживання, почуття, думки, ставлення, образи уявлення, бажання, вольові процеси. В особистих записах можна викласти власні прагнення, вирішити будь-які внутрішні конфлікти, позбавитися почуття дискомфорту, пояснити собі труднощі, які виникають на шляху. Письмові звіти фіксують унікальний внутрішній світ людини в єдності переживань, розуміння, ставлення. Однак варто зазначити, що самозвітам притаманні помилки, які зумовлюються схильністю автора до зображення себе з більшою вигодою. Психологи стверджують, що такі тексти все ж таки мають цінність, оскільки вказують на те, що є для автора найціннішим в інших.

Більшості листів, автобіографій, щоденників, сповідей притаманне прагнення звертатися до найінтимніших переживань, думок, до опису внутрішніх мотивів вчинків автора в реальних життєвих ситуаціях. У цьому контексті вдалим прикладом може служити «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинського.

Використання педагогіко-герменевтичного підходу передбачає заохочення майбутніх педагогів до ведення записів особистого характеру, які мають неоціненне значення. Відомо, що В. Сухомлинський роботу над педагогічним щоденником називав найщасливішими хвилинами своєї педагогічної діяльності. Серед педагогів-майстрів, які вели записи особистого характеру були К. Ушинський, Л. Толстой, А. Макаренко.

При підготовці майбутніх педагогів розгляд проблем педагогічної герменевтики актуально проводити з огляду на психологію «життєвого шляху». Так, у роботах Б. Левіна, Н. Можарова досліджується особистість та її життєвий шлях через психологічну реконструкцію системи причинно-наслідкових зв'язків між життєвими подіями, якостями особистості, значущими для неї людьми. Не випадково Л. Виготський визначив такий спосіб дослідження як «біографічний» [9, с. 102].

Учені доводять, що методи моделювання життєвого шляху є серйозним стимулом особистісного зростання і саморозвитку. Про значення автобіографічних матеріалів для гуманітарних досліджень у різних галузях науки говорили Б. Бім-Бад, М. Хайнеман, Ю. Шлюмбом. Зважаючи на те, що автобіографічні матеріали – це історії про самого себе, історії своєї душі, своєї діяльності, є свідченням культурних зразків тієї чи іншої епохи, пам'яткою літературного жанру, документом свого часу,

припустимо, що твір є історично достовірною хронікою зазначеного історичного етапу. Так, на практичному занятті з методики роботи домашнього вихователя, розглядаємо тему «Становлення та розвиток інституту домашніх вихователів», де студенти працюють із твором Н. Кобринської «Перша вчителька», що має автобіографічний характер.

Педагогіко-герменевтичний аналіз змісту художнього твору «Перша вчителька» дає можливість студентам заглибитися в атмосферу невеликого західноукраїнського села XIX ст. й зазирнути через завісу часу в щоденні клопоти звичайної няні, яка доглядала чотирьох дітей у сім'ї пароха. Авторка дає влучну оцінку кола обов'язків няньки: «Вона мила їх, чесала, вбирала, учила отченашу і забавляла» [8, с. 200]. Подальший аналіз дає можливість через образне художнє слово знайти підтвердження тези, що саме в цей історичний період для домашньої освіти характерною рисою була співпраця декількох домашніх педагогів в одній сім'ї: «Коли підросли трохи (діти), родичі умовились із сільським учителем, щоби їх учив; тоді Тетяна приневолювала їх до науки, наганяла до книжки, хоч та наука не була цікава ні для неї, ні для дітей» [8, с. 200]. Декодування взаємин няні та її вихованців, що приховані за поетичним описом українських краєвидів і традицій, дають можливість студентам виявити риси, що притаманні українській нянці з народу: розуміння вчинків і поведінки дітей, уміння забавити дитину, відволікти від неприємних переживань, доступно і зрозуміло пояснювати навіть складні природні явища, традиції й суспільні процеси, невпинне піклування, узаємодія з батьками дітей, ввічливість та привітність.

Цікавим є опис розуміння нянею індивідуальних і фізіологічних особливостей дітей та реалізація нею індивідуального підходу: «Найгірше було з малим Славком, що ледь виріс від землі. Учитель часто гнівався на нього, а Тетяні тяжко боліло серце за дитиною. Славко борше слухався Тетяни – Ану-ко, бери книжку та вчися, – каже не раз до хлопчика; возьме буквар та починає читати» [8, с. 201].

Майбутні педагоги під роботи з текстом оповідання визначають прагнення няньки наповнити життя малих вихованців цікавим змістом. У сюжет гармонійно вплітається опис різноманітних видів роботи няньки з дітьми впродовж дня. Робота з текстом дає можливість виявити форми, методи, прийоми роботи, які використовує неписьменна нянька. Яскравим є опис проведення нянею екскурсії у природу. На особливу увагу заслуговує вміння няні Тетяни створювати пізнавальне середовище за допомогою різноманітних засобів: аналізу вчинків інших людей, створення емоційно насичених ситуацій, розповідей казок, легенд, дум, морально-етичних бесід, використання засобів природи та засобів народної пісенної творчості.

З метою стимулювання майбутніх педагогів до творчості у процесі засвоєння науково-педагогічних знань, емоційно-образного матеріалу, рефлексії над власним життєвим досвідом важливо поряд із традиційними методами роботи з педагогічними текстами (конспектування, реферування, письмове коментування) використовувати спеціальні герменевтичні прийоми інтерпретації педагогічних текстів на основі їх діалогічного рефлексивного розуміння. Серед найефективніших є: «переклад» наукового тексту на мову живого педагогічного процесу; коментування педагогічного тексту; діалог-полеміка з автором тексту (підтримка або заперечення основних ідей); складання словника тексту; складання понятійної схеми тексту; жанрова переробка тексту; інтерпретація педагогічного тексту з позицій різноманітних суб'єктів педагогічного процесу; пошук універсальних загальнокультурних сенсів тексту; зіставлення термінологічного і метафоричного складу текстів різних жанрів.

Висновок. Використання педагогіко-герменевтичного підходу як феномену сучасної педагогіки має необмежені можливості для формування творчої особистості

педагога. Застосування його в теорії і практиці виховання й навчання свідчить про його ефективність не лише у процесі підготовки фахівця, але і самоосвіти особистості. Залишаються недостатньо вивченими можливості роботи з літературним текстом, що є перспективою для подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Американская философия искусства: основные концепции второй половины XX века – антиэссенциализм, перцептуализм, институционализм. – Екатеринбург : Деловая книга; Бишкек : Одиссей, 1997. – 320 с.
2. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – 140 с.
3. Библер В. С. Творческое мышление как предмет логики / В. С. Библер. – М. : Наука, 1969. – 326 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Мн. : Современное слово, 1998. – 474 с.
5. Всемирная энциклопедия : Философия XX век / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2002. – 976 с.
6. Леонтьев А. Н. Философия психологии : из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 228 с.
7. Три грани смысла. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии : школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М. : «Смысл», 1999. – 480 с.
8. Кобринська Н. І. Вибрані твори / Н. І. Кобринська. – К. : Художня література, 1958. – 418 с.
9. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі : До проблеми педагогічної майстерності / М. П. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов на Дону : Феникс, 1998. – 416 с.
11. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикёр. – М. : Academia- Центр Медиум, 1995. – 160 с.
12. Франко І. Твори : В 20-ти томах / І. Франко. – К. : Наукова думка, 1995. – Т. XVI – 365 с.

Одержано редакцією 06.08.2014.

Прийнято до публікації 08.08.2014.

Аннотация. Пасичниченко А. В., Ковалевська Н. В. Теоретико-методические подходы герменевтики как педагогического феномена в профессиональной подготовке будущих педагогов. Рассмотрена проблема использования педагогической герменевтики в процессе подготовки будущего педагога. Особое внимание уделено использованию литературного текста как главного инструмента герменевтического подхода.

Ключевые слова: герменевтика, профессиональная подготовка, будущие педагоги, текст, интерпретация.

Summary. Pasichnichenko A. V., Kovalevsika N. V. Theoretical and methodological approaches of Hermeneutics as a pedagogical phenomenon in professional training of future teachers. The article touches problems of the usage of pedagogical hermeneutic in the process of future teacher training. Special attention concentrated on the use of literary text and work with it in the process of realization of hermeneutic approach. The use of pedagogic-hermeneutic approach as a phenomenon in modern pedagogic has an unlimited possibilities for shaping the creative personality of a teacher. The use of this approach confirms the efficiency not only in the process of training of specialist, but also self education personalities. Remain it is not enough studied possibility of the work with literary text that forms the outlook for the further study.

For stimulation future teacher to creative activity in process of the assimilation scientifically-pedagogical knowledge's, emotional-figurative material, reflexes of its life experience special importance have a work on pedagogical text. Herewith special hermeneutics acceptance interpretation pedagogical texts are used on base their dialogue reflexive understanding. The most efficient are a translation of the scientific text, commentary, dialogue-polemics, scheduling the dictionary, notional scheme, genre process, interpretation, collation terminological and metaphoric composition text different genres.

Key words: hermeneutic, training, future teachers, text, interpretation.

НАПРЯМИ ТА ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Представлено моделювання педагогічних процесів як інноваційна педагогічна технологія. Розкрито сутність понять «інтеграція» і «модель». Визначені та схарактеризовані основні етапи та напрями реалізації моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки корекційних педагогів. Установлено, що інтегративна навчальна діяльність виконує основні функції: удосконалювальну, модифікувальну, раціоналізувальну, трансформувальну, комбінаторну. Показано, що інтегративні знання, уміння і навички повинні формуватися у процесі комплексної організації навчально-пізнавальної і практичної діяльності за умови послідовності і взаємодії мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, ціннісно-методичного та контрольного-аналітичного етапів.

Ключові слова: інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових, критерії і показники сформованості інтегративних знань, професійна підготовка логопеда.

Постановка проблеми. Головним завданням, що стоїть перед вищою школою та педагогічною освітою зокрема, є підготовка не просто фахівців, а професіоналів своєї справи. Тому модернізація вищої освіти в Україні спрямована на розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів. Тобто, мова йде про особистостей, які володіють професійними знаннями, інноваційним та креативним характером мислення, системним та інтегративним підходом до аналізу складних психолого-педагогічних і корекційних ситуацій, загальною культурою, культурою мовлення, яким притаманні висока духовність, розвинуті морально-етичні якості, здатність до адаптації у складних сучасних соціально-економічних умовах, прагнення до самовдосконалення, розвитку й реалізації особистісного потенціалу.

Для вирішення такого важливого завдання необхідний новий підхід до вибору змісту освіти, його організації й ефективних педагогічних технологій, що здатні забезпечити інтеграцію медичної, психологічної та педагогічної складових професійної підготовки корекційних педагогів в умовах модульного навчання. Успішна організація процесу інтеграції складових фахової підготовки потребує визначення мети цієї підготовки і конкретизації її змісту. Тому конструювання змісту інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових є важливим компонентом підготовки корекційних педагогів

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвятили свої праці А. Беляєва, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецький, В. Ільченко, Я. Кміт, С. Клепко, Е. Коваленко, Л. Ломако, А. Павленко, О. Проказа, В. Сисоєва та ін. Інтегративність освітнього процесу як один із базових чинників розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості знайшла відображення в роботах, що присвячені підготовці вчителів у системі вищої освіти (В. Арнаутова, О. Бичкова, І. Богатова, С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спірін, М. Чапаєв, І. Яковлева та ін.). Різним аспектам організації корекційно-педагогічної діяльності та підготовки корекційних педагогів присвячені фундаментальні роботи українських учених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишається аспект реалізації інтегративної підготовки корекційних педагогів.

У даному аспекті особливого значення набуває застосування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань у процесі корекційно-логопедичної роботи, що забезпечує готовність дефектолога до клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, підвищує ефективність і результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки корекційного педагога з метою визначення особливостей її реалізації.

Тому **метою статті** є дослідження особливостей упровадження моделі інтеграції медико-психологічних і педагогічних складової професійної підготовки, визначення напрямів та етапів її реалізації у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Термін «інтеграція» у словнику іноземних слів тлумачиться як об'єднання розрізнених части у єдине загальне ціле. Він стосується різних сфер життя і вживається в різних науках [4]. Філософський енциклопедичний словник подає визначення цього поняття як певну сторону процесу розвитку, який пов'язаний з об'єднанням у єдине ціле різнорідних частин і елементів [5]. «Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність, про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [2]. Інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових у процесі професійної підготовки корекційних педагогів – це динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, урахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань і вмінь, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, що спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, узаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

«Модель» (від фр. *modele* – *зразок*) у сучасній науково-педагогічній літературі розуміють як «уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [2, с. 516]. С. Гончаренко вважає, що «моделі є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» [1, с. 213].

Як бачимо, поняття моделі є багатоплановим. У широкому розумінні вона являє собою образ, у тому числі умовний або уявний, зображення, схему, графік, план тощо, або прообраз чи вірєць якого-небудь об'єкта, що використовується при певних умовах як його «представник». Метод моделювання для наукового вивчення інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки корекційних педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах обраний через те, що модель представляє собою теоретично і практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності в схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження модель здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

Педагогічну модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки корекційних педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах розуміємо як покрокове представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу. Система інтеграції складових є множиною елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним й утворюють певну цілісність, єдність. Система в теорії управління визначається як складне утворення, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті [3, с. 72].

До провідних системоутворювальних характеристик змісту інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки відносимо: відповідність особистісно орієнтованій концепції розвитку сучасної особистості, цілісність інтегративного процесу та органічну єдність усіх ланок навчально-виховного процесу, гуманістичну і духовну спрямованість корекційного процесу.

Спираючись на існуючі підходи структурування змісту освіти у вищих навчальних закладах, нами виділено основні напрями реалізації моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки корекційних педагогів: спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі; акмеологічну спрямованість змісту інтегративної освіти; дотримання інтегративності й варіативності змісту психолого-педагогічної освіти; виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації, успішне застосування інтегративних знань у практичній діяльності; побудову інтегрованого змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

До експериментального дослідження було залучено 1052 студента і магістранта денної та заочної форми навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, які навчалися за спеціальністю «Логопедія. Спеціальна психологія». Основним завданням, що вирішувалося на початковому етапі експерименту, було визначення методологічних узаємозв'язків інтегративних тенденцій із провідними сучасними мета-моделями освітнього простору. У процесі активного обговорення основних теоретико-методологічних питань інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань (наукові доповіді, виступи на науково-практичних конференціях, робота наукового гуртка, диспути, дискусії) було отримано підтвердження висунутої гіпотези про те, що інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки – це проект особистісно орієнтованої педагогічної парадигми, що має ознаки особистісної спрямованості, цілісності взаємозалежних складових, професійного самовдосконалення.

Інтегративна навчальна діяльність виконує такі основні функції: удосконалювальну, тобто модернізувальну, модифікувальну, раціоналізувальну, трансформувальну, а також комплексну або комбінаторну, яка використовує сполучення елементів як традиційного, так і інтегративного педагогічного процесу. Безпосередньо процес інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань на основі розробленої теоретичної моделі здійснювався протягом усього періоду навчання у педагогічному вишу. Реалізація моделі інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки корекційних педагогів включає чотири етапи.

На *першому етапі* відповідно до завдань моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки основна увага приділялася формуванню

стійкої професійної мотивації у процесі вивчення студентами інтегративних дисциплін і спецкурсів. Така мотивація будувалася, перш за все, за рахунок глибокого переконування учасників експерименту в надзвичайній ефективності інтегративного підходу в корекційному процесі та активності медико-психологічних і педагогічних знань у сучасних умовах розвитку технологій третього тисячоліття. Також ефективність вивчення певного курсу чи розділу інтегративної навчальної дисципліни та предмета пов'язана з мотивацією до праці й організацією вивчення необхідного матеріалу, зокрема медико-психологічних і педагогічних знань. Студентам пропонувалися для аналізу практичні ситуації, у яких необхідно було створити основні умови організації корекційної роботи з урахуванням первинних порушень і відхилень психофізичного розвитку. Надавався певний обсяг знань, формувалися вміння й навички організації корекційної роботи з урахуванням психосоматичного стану здоров'я дитини, неврологічного статусу, розвитку пізнавальної активності тощо.

З метою визначення чинників результативності формування у студентів стійкої мотивації до оволодіння інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями в ході дослідження було проведено опитування учасників експерименту, на якому визначалися найбільш значущі чинники щодо інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної освіти. Серед причин, що приводять до необхідності використання інтегративних знань у корекційній роботі, були названі такі: необхідність вирішення корекційних завдань через міждисциплінарний підхід, урахування результатів медичного обстеження при організації психолого-педагогічної допомоги через великий спектр наявних порушень психічного і фізичного розвитку, впровадження інноваційних технологій корекційної допомоги, що спираються на досягнення сучасних медико-біологічних, психологічних і педагогічних наук тощо. Робота на перших етапах мала установчо-орієнтаційну спрямованість. Відбувався процес формування усвідомлених мотивів. По-перше, подавалися установки на розуміння процесу інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань як передумови ефективності корекційно-педагогічного процесу. По-друге, ми орієнтували студентів на оволодіння інтегративними знаннями як інформаційною системою та можливістю використання їх при розв'язанні проблемних ситуацій, що пов'язані з організацією і проведенням діагностичної, корекційної, реабілітаційної, абілітаційної та консультативно-просвітницької роботи. Усвідомлення значущості цих завдань як викладачами, так і студентами, забезпечувало ефективність формування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та професійного зростання. Стимулювальними чинниками були орієнтація на мотив позитивного результату інтегративної навчальної діяльності, мотив успіху. Сформованість цих мотивів виступає підґрунтям у роботі над мотиваційною сферою на подальших етапах дослідження.

Крім мотивації до інтегративної навчальної діяльності та розуміння необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань на цьому етапі стимулюється інтегративне мислення, формуються вміння самостійно здобувати знання і проводити наукові дослідження. Студентів знайомлять із методикою пошуку та вивчення інформації з теорії й практики реалізації інтегративних тенденцій в освіті. Велика увага приділяється виділенню та вивченню педагогічного потенціалу сучасних інноваційних технологій корекційної роботи, які моделюють у собі інтегративні знання медичних, педагогічних, психологічних та інших наук, роботі з Інтернет-сайтами. Формою узагальнення й первинної систематизації інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та виявом стійкої вмотивованості студентів до оволодіння конкретними методиками і технологіями інтегративної діяльності в кінці формувального етапу експерименту є проведення в експериментальних групах

обговорень, диспутів, круглих столів, ділової гри «Дебати» під час роботи наукового гуртка, лекцій, конференцій тощо.

Поетапність умотивованості студентів до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань як необхідний і достатній елемент його професійного становлення та компетентнісного зростання в ході експерименту можна представити у вигляді таких кроків: по-перше, відбувалося первинне, недиференційоване сприйняття інформації щодо необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у природному перебігу навчального процесу фахової підготовки, визначалася змістова наповнюваність використанні їх у корекційній роботі; по-друге, оціночний крок сприйняття необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у контексті організації та проведенні корекційно-педагогічного процесу, передбачав визначення студентом значущості актуалізованої інформації; по-третє, виникала установка на запам'ятовування такої важливої для більш детального теоретико-практичного вивчення інформації про інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки та її багатовимірне використання в навчальному процесі.

Основна увага приділялася вивченню таких аспектів у попередній діяльності логопеда: визначення обізнаності в сучасних інноваційних корекційних технологіях, розуміння необхідності інтегративних знань при організації корекційного навчально-виховного процесу (для самого педагога та для його учнів) та врахування медичних знань у корекційному навчально-виховному процесу. Суттєвим моментом у цьому процесі було переконування логопедів-учасників експерименту в їхніх власних можливостях щодо оволодіння інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями. Показовими результатами проведеної першого етапу експерименту була загальна зацікавленість та вмотивованість більшості студентів. Проведене дослідження підтвердило головну умову успішності перебігу цього етапу – необхідність інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у корекційній діяльності та обов'язкова особистісно орієнтована технологія проведення всіх форм інтеграції професійно орієнтованих знань у навчально-виховному процесі (лекції, семінарські, індивідуальні консультації, тести, завдання). Як бачимо, за своєю значущістю і результативністю перший (початковий – мотиваційно-цільовий) етап дослідно-експериментального навчання був насиченим і важливим, багато в чому визначав успішність подальшої діяльності. Вирішивши основне завдання – формування необхідного мотиваційно-ціннісного ставлення, – він створив передумови для переходу до другого (основного) етапу реалізації моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Другий етап реалізації моделі передбачав відпрацювання інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки та включав дві складові – організацію і структуру реалізації зазначеного процесу. Згідно з основною метою організаційно-структурної складової другого етапу, яка передбачала формування інтегративних знань не лише під час аудиторного навчання, особлива увага приділялася організації самостійної й індивідуальної роботи. Вибір інтегративних дисциплін, спецкурсів, а також принципів, форм, методів і засобів реалізації інтегративного навчального процесу узгоджується відповідно до напрямку підготовки фахівця та передбачає узгоджене функціонування всіх його складових.

Успіх інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки вчителів залежить від багатьох чинників, серед яких вагома роль належить навчально-методичному та інформаційному забезпеченню, що особливої актуальності набуває під час реформування та стандартизації освіти на всіх рівнях. Це вимагає наявності спеціальних навчальних посібників, які б задовольняли вимогам, як для підготовки корекційних педагогів за старою моделлю, так і з урахуванням нововведень.

Третій етап реалізації моделі передбачав відпрацювання основного (ціннісно-методичного) етапу інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, який мав дві складові – навчально-змістову та науково-пошукову. Основною метою реалізації навчально-змістової складової передбачено вивчення студентами змісту інтегративних дисциплін («Нейропсихолінгвістика», «Інноваційні технології в корекційній освіті», спецпрактикуми і спецсемінари).

Спираючись на запропоновану концепцію інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки, комплекс досліджень із подальшою розробкою методики впровадження інтегративних дисциплін і навчальних програм відповідав загальнодидактичним принципам процесу вивчення медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

На цьому етапі формувався змістовий компонент інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки, що складав систему інтегративних знань із трьох інформаційних блоків професійно орієнтованої підготовки корекційного педагога: медико-біологічного, психологічного, загально- та спеціально-педагогічного. Інформація кожного блоку мала два призначення, це – знання медико-психолого-педагогічного та професійно-корекційного змісту. Професійно-педагогічний тезаурус містив знання, що отримані студентами з медичних і психолого-педагогічних навчальних дисциплін професійної підготовки (на 1-3-х курсах), що були базовими для формування готовності студентів до інтеграції знань у професійній діяльності. Професійний тезаурус складав банк медичної та психолого-педагогічної термінології, знання про організацію, зміст і методи діагностичної, реабілітаційної й корекційної роботи, корекційні технології, наукові школи та сучасні напрями медико-психологічного і педагогічного впливу.

Інший напрям організаційно-структурної стадії експерименту передбачав залучення її учасників до розробок, апробації та презентації індивідуальних корекційних програм, обговорення результатів корекційного впливу тощо. До таких розробок відносилися: авторські програми-проекти з використання інноваційних корекційних технологій, створення системи занять-сесій із використання інтегрованих методик і технологій. Виконання науково-дослідної або дослідно-експериментальної роботи (практична розробка окремих прийомів, методик, технологій, що акумулюють медико-біологічні і педагогічні доробки реабілітаційної, діагностичної та корекційної роботи) дозволило сформувати у студентів елементи інтегративного науково-педагогічного мислення, більш глибоко опрацьовувати теоретичні аспекти окремих, найбільш цікавих для кожного учасника експерименту тем з інтегративного курсу (нейропсихолінгвістики), поєднувати теоретичні та практичні знання, уміння й навички. Рівень засвоєння учасниками експериментальних груп інтегративних знань, умінь і навичок визначався в кінці другої стадії експериментального дослідження у форматі презентації індивідуально-обраної теми під час роботи наукового студентського гуртка «Сучасні технології корекційної роботи», на науково-практичних конференціях і психолого-педагогічних практиках. Працюючі корекційні педагоги мали можливість представити свою науково-пошукову роботу в таких формах: написані наукових рефератів і статей, участь у роботі тематичних семінарів із нейропсихолінгвістики, презентація власних проектів, проведення відкритих занять.

Четвертий, заключний (контрольно-аналітичний) етап реалізації моделі був спрямований на організацію професійного самовизначення, формування концептуальних задумів, що зорієнтовані на вміння інтегрувати медико-психологічні і педагогічні знання у професійній діяльності корекційного педагога. Його основна мета – узагальнення і систематизація інтегративних професійно орієнтованих знань,

уміння їх застосовувати у практичній професійній діяльності, з'ясування кожним педагогом найбільш оптимальних та ефективних технологій діагностичної, корекційної та реабілітаційної діяльності.

Цей етап мав принципове значення щодо визначення ефективності й доцільності запровадженої ідеї інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки корекційного педагога. У контексті нашого дослідження такою діяльністю ми вважали контроль і аналіз результатів корекційної діяльності, самоосвіту. Відповідно до цього етапу реалізації моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки були проаналізовані такі напрями інтегративної діяльності учасників експерименту: 1) використання інтегративних багатоцільових медико-психологічних і педагогічних технологій; 2) інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань із метою підвищення ефективності корекційного навчально-виховного процесу; 3) здатність до концептуального аналізу та інтерпретації корекційного процесу в широкому соціокультурному контексті, засвоєння інтегративних знань та їх реалізації в корекційній діяльності; 4) демонстрування навички самоаналізу власної корекційної роботи та інноваційних потенціалів – самооцінки здібності до корекційної діяльності, самоперцепції, здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення; 5) застосовування інтегративних технологій у системі діагностичної, реабілітаційної, корекційної та психопрофілактичної роботи з вихованцями; 6) упровадження інтегративних знань як складового компоненту професійної компетентності логопеда.

На цьому етапі реалізації моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки досліджувалися такі форми організації навчальної діяльності: корекційно-педагогічна інтегративна супервізія, індивідуальна педагогічна самоосвіта та цілеспрямована наукова діяльність.

Висновки. Результати дослідження дозволила віднести поліфункціональну модель інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки до гнучких, адекватних гуманістичних технологій, побачити її як цілісну систему різнорівневих, узаємопов'язаних компонентів. Організація інтегративного процесу підготовки студентів повинна здійснюватися на основі особистісно орієнтованої педагогічної парадигми в освіті. Успішність інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки можна забезпечити шляхом упровадження інтегративних дисциплін, спецкурсів, спецсемінарів у навчальний процес. Інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання, уміння і навички повинні формуватися у процесі комплексної організації навчально-пізнавальної і практичної діяльності студентів за умов послідовності і взаємодії мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, ціннісно-методичного, контрольного-аналітичного етапів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні ефективності моделі інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Пикельная В. С. Теоретические основы управления : Школоведческий аспект / В. С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
4. Современный словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1992.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Одержано редакцією 26.08.2014.
Прийнято до публікації 28.08.2014.

Аннотация. Пахомова Н. Г. Направления и этапы реализации модели интеграции медико-психологических и педагогических знаний в процессе профессиональной подготовки коррекционных педагогов. Представлено моделирование педагогических процессов как инновационная педагогическая технология. Раскрыта сущность понятий «интеграция» и «модель». Определены и охарактеризованы основные этапы и направления реализации модели интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки логопедов. Установлено, что интегративная учебная деятельность выполняет такие основные функции: совершенствующую, модифицирующую, рационализирующую, трансформирующую, комбинаторную. Показано, что интегративные знания, умения и навыки должны формироваться в процессе комплексной организации учебно-познавательной и практической деятельности при условии последовательности и взаимодействия мотивационно-целевого, организационно-структурного, ценностно-методического и контрольно-аналитического этапов.

Ключевые слова: интеграция медико-психологической и педагогической составляющих, критерии и показатели сформированности интегративных знаний, профессиональная подготовка логопеда.

Summary. Pakhomova N.G. Directions and stages of implementation of the model of medical, psychological and pedagogical knowledge integration in the process of professional training of correctional teacher. The author represents the modeling of pedagogical processes as an innovative educational technology. The essence of the concepts "integration" and "model" is disclosed. Main stages and directions of realization of the model of integration of medical, psychological and pedagogical components of professional training correctional educators are defined and characterized. It is established that integrative learning activity performs the basic functions: perfection modifying, rationalizes the traditional pedagogical process, transforming, combinatorial, which uses a combination of elements of both traditional and integrative pedagogical process. Integrative knowledge and skills should be formed in the process of complex organization learning and cognitive and practical activity in the conditions of sequence and interaction of motivate-target, organization-structural, value-methodological and control-analytical phases. Results of the researches have allowed to attributed the multifunctional model of integration components professional training to flexible, adequate humanistic technologies, to see it as a whole system of interconnected components.

Key words: integration of medical and psychological and pedagogical components, criteria and indicators of formation of integrative knowledge, professional training, speech therapist, correctional teacher.

УДК 614.84:159.923.2

М. М. Пелипенко

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО РЯТУВАЛЬНИКА ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ

Розглянуто поняття «готовність майбутніх рятувальників до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності», ступінь наукової розробки цієї проблеми та обґрунтована необхідність її розв'язання з огляду на сучасний стан розвитку суспільства. Особливу увагу приділено інтелектуальним якостям майбутнього рятувальника, які, у свою чергу, складаються з окремих компонентів. Розкрито значення цих компонентів у контексті формування готовності до самозбереження.

Ключові слова: готовність до самозбереження, інтелектуальні якості, майбутній рятувальник, пам'ять, увага, рівень теоретичної підготовки.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку світової спільноти характеризується масштабним зростом промисловості, створенням і

використовуванням нових вибухо- та пожежонебезпечних матеріалів, упровадженням новітніх потенційно небезпечних механізмів, збільшенням щільності забудови та висоти будівель і споруд, що створює труднощі при евакуації людей і матеріальних цінностей. Усі ці наслідки суспільного прогресу приводять до підвищення небезпеки надзвичайних ситуацій, а кожна надзвичайна ситуація на особливо важливих об'єктах – електростанціях, військових складах, потужних промислових підприємствах – загрожує перетворитися в екологічну і економічну катастрофу. Тому необхідність пошуку нових підходів до розв'язання проблем запобігання та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій стає очевидною. На перший погляд, найбільшим питанням у цій галузі здається технічне озброєння рятувальних підрозділів. Проте, незважаючи на безумовну важливість цього напрямку, вирішальна роль усе одно залишається за людиною, адже без належної підготовки фахівця оперативно-рятувальної служби навіть найкраща і найсучасніша техніка не зможе ефективно працювати і приносити максимально можливу користь. Очевидно, що поруч із збільшенням вимог до професійних якостей рятувальників зростають вимоги і до соціально-виховної роботи з ними, а значить, і до професорського-викладацького складу профільних навчальних закладів.

Одним із таких аспектів є, на наше переконання, збереження життя та здоров'я особового складу оперативно-рятувальних підрозділів. Рятувальник, який із певних причин отримав травму під час ліквідації надзвичайної ситуації, вірогідність чого значно збільшиться, якщо він не буде вживати заходів щодо самозбереження, не зможе рухатися з потрібною швидкістю і спритністю, приймати своєчасні та правильні рішення, оскільки буде обмежений і фізично травмою, і психологічною. Тому неможливо говорити про безпеку людей, не підготувавши до самозбереження тих, хто має її забезпечувати. Підвищити вірогідність збереження життя і здоров'я рятувальників покликана готовність до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні дослідження проблеми готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності майбутніх рятувальників засвідчили, що це явище знаходиться у сфері впливу багатьох взаємопов'язаних та суперечливих наукових точок зору, є досить складним і багатоаспектним. Феномен готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності складається з двох основних компонентів – готовності та самозбереження.

На сучасному етапі розвитку наукової думки явище готовності отримало свій розвиток переважно у площині вивчення психологічних, педагогічних і акмеологічних особливостей у таких напрямках: готовність до праці (А.А. Балицька, В.О. Моляко); готовність військовослужбовців (Л.О. Кандибович, С.О. Кубіцький, В.В. Ягупов); готовність спортсменів (О.В. Хуртенко); готовність до навчання (Л.Г. Ахтирєв); готовність до педагогічної діяльності (Л.В. Кондрашова, А.Ф. Линенко, В.О. Сластьонін); управлінська готовність (Л.Е. Орбан-Лембрик); готовність до діяльності в екстремальних умовах (О.В. Барабанщиков, В.І. Плisko); професійна готовність (О.В. Долгопалова, В.А. Крутецький, С.О. Кубіцький, О.П. Макаревич, Л.С. Нерсенян, І.М. Окуленко).

Проблема самозбереження особистості досліджувалася переважно крізь призму уявлень про життя і смерть, а також дію відповідного інстинкту. Неоціненний внесок у цьому напрямі зробили видатні вчені минулого – В.М. Бехтерєв, Р. Декарт, І.І. Мечніков, І.П. Павлов, З. Фрейд. Серед сучасників варто виділити Р.В. Безрукавого, О.В. Дишкант, О.В. Жабокрицьку, Л.П. Карнаух, І.С. Карася, Г.В. Талалаєву.

Вивчаючи закономірності формування готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності, на основі дослідження літератури

психологічного, педагогічного, філософського спрямування, опитування експертів, якими було обрано ветеранів пожежно-рятувальної служби зі значним досвідом ліквідації наслідків пожеж і надзвичайних ситуацій, аналізу процесу професійної підготовки рятувальників, а також їхньої професійної діяльності ми дійшли висновку, що вона складається з п'яти компонентів: фізичних, інтелектуальних, морально-ділових, ціннісно-мотиваційних та емоційно-вольових якостей рятувальника.

Метою даної статті є опис та обґрунтування інтелектуальних якостей як складової частини готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальні якості майбутнього рятувальника, що необхідні для розвитку його готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності: *пам'ять, увага та рівень теоретичної підготовки*. Зупинимося більш докладно на кожній із складових.

Пам'ять – це здатність до відтворення минулого досвіду, одна з основних властивостей нервової системи, що виражається у здатності довгий час зберігати інформацію про події в зовнішньому світі й реакції організму, багаторазово вводити її у сферу свідомості і поведінки [6, с. 475].

Очевидно, що процес навчання неможливий без запам'ятовування нової інформації. Тільки за цієї умови здійснюється її усвідомлення та аналіз (без яких навчання перетворюється в бездумний і марний процес), від чого залежить розвиток людини як фахівця своєї справи, а також реалізація отриманих нею знань і навичок у практичній діяльності. Це в повній мірі стосується і рятувальників.

Необхідність розвитку пам'яті рятувальника полягає і в особливостях його професійної діяльності: у щораз нових, незвичних, мінливих умовах, які виникають при ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, пам'ять залишається основним орієнтиром, якому він може довіритися. Складність конструкції незнайомої будівлі з великою кількістю приміщень та заплутаною системою сходів, погана видимість унаслідок задимлення, перекриті обвалами конструкцій коридори – усі ці чиники значно ускладнюють пошук постраждалих та їхню евакуацію в безпечне місце, що, у свою чергу, подовжує час перебування рятувальника в небезпечних умовах та підвищує ризик отримання ним травми чи закінчення повітря в балонах апарату на стисненому повітрі. Запам'ятовування безпечних шляхів виходу з зони дії небезпечних чинників надзвичайної ситуації надасть рятувальнику необхідну для більш швидкого прийняття правильного рішення інформацію.

Фізіологи виділяють пов'язані між собою короткотривалу (існує від кількох хвилин до кількох годин або днів) і довготривалу (фіксує життєво важливі події, які викликають сильні емоції) пам'ять. Психологи розрізняють рухову (запам'ятовування і відтворення рухів), образну (зорову, слухову тощо) (фіксує чуттєві образи предметів, явищ і їх властивостей), словесно-логічну (карбування і відтворення думок, понять, умовиводів, впливає на результати навчання) та емоційну (збереження і відтворення чуттєвих сприйнять) пам'ять [2].

На нашу думку, найважливішими для рятувальника є короткотривала, а також образна і словесно-логічна пам'ять. Часу дії короткотривалої пам'яті має бути цілком достатньо для виконання службових обов'язків, а успішність цього процесу значною мірою залежить від запам'ятованої у процесі навчання інформації (словесно-логічна пам'ять), а також здатності відтворити розташування і зовнішні характеристики навколишніх предметів (образна пам'ять). Тому при перевірці пам'яті майбутнього рятувальника як компонента його інтелектуальних якостей ми звертаємо увагу, насамперед, на рівень розвитку цих видів пам'яті.

Роль уваги у професійній діяльності рятувальника взагалі та його готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності зокрема не менш

важлива, ніж пам'яті. Вона також носить двоїстий характер, актуалізується у процесі професійної підготовки майбутнього рятувальника (тобто при отриманні ним освіти) та при виконанні службових обов'язків в екстремальних умовах.

У науковій літературі увага трактується як зосередженість діяльності суб'єкта в даний момент часу на певному реальному чи ідеальному об'єкті – предметі, події, образі, міркуванні тощо [4, с. 70]; як зосередження думки або зору, слуху на будь-якому об'єкті; спрямованість думки на кого- або що-небудь [3, с. 1492]. Б.Г. Мещеряков та В.П. Зінченко називають увагу процесом і станом налаштування суб'єкта на сприйняття пріоритетної інформації і виконання завдань [5, с. 67].

Отримання вищої професійної освіти ставить високі вимоги до тих, хто навчається, у тому числі і до їх здатності зосередитися на тематиці конкретної дисципліни. Це стосується будь-яких форм занять (і в навчальній аудиторії, і на самостійній підготовці), то курсантам необхідно фокусуватися на потрібному матеріалі, ігнорувати інформацію, що не є цінною в даний момент, та зовнішні чинники, що можуть відволікати.

Б.Г. Мещеряков та В.П. Зінченка з усього обсягу даних, що надходять до суб'єкта навчання, виділяють пріоритетні, підкреслюють важливість їх диференціації. Це є слушною думкою й з огляду на сучасні освітні умови, адже розвиток інформаційних технологій наразі внеможливорює опрацювання всього доступного навчального матеріалу, вимагає здатності виділяти головне та зосереджувати увагу передусім на ньому.

Якщо увага майбутніх рятувальників у процесі їхньої професійної підготовки, передусім, передбачає зосередження на об'єкті навчання мислення, думок, то під час виконання службових обов'язків у небезпечних умовах в їхньому полі зору має перебувати значна кількість фактів: від кількості повітря в балонах апарату на стисненому повітрі до розташування шляхів евакуації з будівлі. Тільки уважність, що включає в себе значно ширші порівняно з навчанням характеристики – спрямування на об'єкти навколишнього середовища своїх сенсорних систем, мислення і діяльності – при роботі в екстремальних умовах може дозволити рятувальнику виконати службові обов'язки, зберегти власне життя і здоров'я. З цих причин увага є одним із необхідних складових частин інтелектуальних якостей рятувальника.

Рівень теоретичної підготовки як чинник інтелектуальних якостей за своєю сутністю і значенням є аналогічним рівню фізичної підготовки майбутніх рятувальників, проте є показником глибини набутих у процесі навчання знань. Рівень теоретичної підготовки визначає успішність курсантів у навчанні, тісніше, ніж пам'ять та увага, пов'язаний із поняттями «інтелект» і «мислення». Ці терміни, у свою чергу, також узаємопов'язані. Так, згідно зі словником В.С. Безрукової, інтелект – це вищий рівень розвитку людської сутності, що виражений у розумових здібностях людини, які інтегрують у собі пізнавальну, чуттєву і вольову сфери. Учена зазначає, що в житті він умовно зводиться до мислення, а серед ознак наявності інтелекту називає здатність і вміння вчитися [1, с. 338].

З філософської точки зору, інтелект – це здатність до мислення, раціонального пізнання; наголошується, що поняття «інтелект» і «розум» тотожні [6, с. 210], а мислення є вищою формою активного відображення об'єктивної реальності, що полягає в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні суб'єктом суттєвих зв'язків і відношень предметів, явищ, у творчому створенні нових ідей, у прогнозуванні подій і дій [6, с. 391].

Ми погоджуємося з певною спорідненістю категорій розуму, інтелекту і мислення, проте маємо відзначити, що інтелект вважаємо вищим ступенем розвитку людського розуму як якості особистості, котра забезпечує перебіг процесу мислення на

певному рівні: чим ближчий рівень розумового розвитку особистості до такого, який можна назвати «інтелектуальним», тим глибшим, ефективнішим і кориснішим для подальшої життєдіяльності буде аналіз об'єктивної дійсності, тобто мислення.

Навчання як процес безпосередньої передачі суспільного досвіду, сприйняття і засвоєння його тими, хто навчається [1, с. 533], і є процесом аналізу об'єктивної дійсності, у даному випадку шляхом отримання та обробки інформації, що передає викладач. Оскільки мова йде конкретно про теоретичну підготовку рятувальників, яка є чинником розвитку їхньої готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності, то очевидно, що мається на увазі інформація специфічного, професійного характеру, одержана на певних дисциплінах. Основними з цих дисциплін є «Підготовка пожежного-рятувальника», «Пожежна та аварійно-рятувальна техніка», «Пожежна тактика», «Підготовка газодимозахисника», «Медицина надзвичайних ситуацій (професійна підтримка життя)», «Будівлі та споруди і їх поведінка в умовах пожежі», «Безпека життєдіяльності», «Організація та тактика аварійно-рятувальних робіт», «Охорона праці», «Пожежна та виробнича автоматика». Велике значення мають і результати проходження курсантами навчальної практики у підрозділах ДСНС України. Успішне опанування навчальних програм даних дисциплін дає змогу майбутньому рятувальнику оволодіти повним теоретичним багажем, що необхідний для повноцінного, усебічного виконання професійно-службових завдань навіть з урахуванням їх складності й різноманітності.

Можна резюмувати, що найбільший вплив на особистість майбутнього рятувальника мають професійна підготовка (формує перераховані та обґрунтовані вище якості на необхідному рівні, що, по-перше, дозволить досягти цілі нашого дослідження – формування високого рівня готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності майбутніх рятувальників, а по-друге, позитивно діятиме на інші знання, уміння і навички, що розвиваються у процесі професійної підготовки; припускаємо, що необхідний для готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності рівень певної якості може негативно впливати на інші знання, уміння і навички, проте це є питанням подальших наукових пошуків) та професійна діяльність (складне і суперечливе поєднання небезпечних умов і виконання професійно-службових завдань разом із збереженням власного життя і здоров'я).

Висновок. Інтелектуальні якості є важливим компонентом готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності майбутніх рятувальників і включають пам'ять, увагу та рівень теоретичної підготовки. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень вважаємо теоретичне та практичне обґрунтування інших компонентів готовності до самозбереження в екстремальних умовах професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Биология. Современная иллюстрированная энциклопедия / главный редактор А. П. Горкин. – М. : Росмэн-Пресс, 2006. – 560 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / укладач і головний редактор В. Т. Бусел. – К.; Ірпін'я : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
5. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с.
6. Философский энциклопедический словарь / главная редакция Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Одержано редакцією 04.06.2014.
Прийнято до публікації 09.06.2014.

Аннотация. Пелипенко Н. Н. Интеллектуальные качества будущего спасателя как компонент готовности к самосохранению. Рассмотрено понятие «готовность будущих спасателей к самосохранению в экстремальных условиях профессиональной деятельности», раскрыта степень научной разработки этой проблемы исходя из необходимости ее решения с учетом современного состояния развития общества. Перечислено ученых, изучавших понятий «готовность» и «самосохранение». Особое внимание уделено интеллектуальным качествам будущего спасателя, которые, в свою очередь, состоят из отдельных компонентов. Раскрыто значение этих компонентов в контексте формирования готовности к самосохранению.

Ключевые слова: готовность к самосохранению, интеллектуальные качества, будущий спасатель, память, внимание, уровень теоретической подготовки.

Summary. Pelipenko M. M. Intellectual qualities of future lifeguard as component to readiness to self-preservation. The author discusses the concept of "future readiness to self-rescue in the extreme conditions of professional activity," the necessity of formation given the present state of society, explained the methodology of theoretical analysis of this phenomenon. The significance of psycho-pedagogical training of operational personnel and rescue departments and faculty specialized higher education institutions are represented. Analyzed a number of scientific positions and directions of research concepts of "readiness" and "self-preservation", listed scientists past and present, that their activities were studied in terms of psychology, pedagogy, philosophy, physiology. It is concluded that component composition readiness for self-preservation, and are the methods that led to this conclusion. Particular attention is paid to the intellectual qualities of future rescue, which in turn are made up of individual components - memory, attention and the level of theoretical knowledge. The theoretical analysis of the concepts "memory" and "attention" its species examined, including those identified that play the largest role in professional activities rescuers. Both notions are analyzed from two perspectives: training future lifeguards (they receive education) and their profession. Describe the essence of the level of theoretical training rescuers highlighted its proximity to the categories of "intelligence" and "thinking" through the prism of his learning process briefly described.

Key words: readiness to self-preservation, intellectual qualities, future rescuer, memory, attention, level of theoretical training.

УДК 378.6:37.013.42

В. М. Покалюк

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Викладено зміст і компоненти готовності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності. Визначено структуру колективної готовності до професійної діяльності особового складу оперативного розрахунку пожежно-рятувального підрозділу.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, структура готовності, оперативний розрахунок, пожежно-рятувальний підрозділ.

Постановка проблеми. Досвід оперативного застосування сил та засобів пожежно-рятувальних підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту свідчить, що виконання завдань із ліквідації пожеж, надзвичайних ситуацій та їх наслідків значною мірою визначається роботою оперативних розрахунків пожежно-рятувальних підрозділів та залежить від особистісних якостей, професійної та психологічної підготовленості, готовності до діяльності в екстремальних ситуаціях, злагодженості дій і згуртованості особового складу.

Професійна діяльність співробітників пожежно-рятувальних підрозділів є досить складною та відбувається в умовах постійного впливу несприятливих чинників:

небезпеки, раптовості, новизни оперативної обстановки, а також дефіциту часу. У зв'язку з тим, що комплексний вплив цих чинників може привести до сприйняття індивідом ситуації як екстремальної, виникає проблема вдосконалення не тільки професійних знань, умінь і навичок, але й здібностей ефективно протистояти впливу даних стрес-чинників. Удосконалення організаційної структури Державної служби України з надзвичайних ситуацій, використання сучасних зразків пожежної та аварійно-рятувальної техніки, обладнання висувають конкретні вимоги до рівня професійної підготовленості фахівців пожежно-рятувальних підрозділів, вимагають нових підходів до формування в них професіоналізму за допомогою ефективних педагогічних технологій.

Аналіз останніх досягнень і публікацій. У сучасній науковій літературі поняття «готовність до виконання діяльності» уживається в різних значеннях. Так, готовність визначається як наявність здібностей (Б. Ананьєв, Н. Левітов, С. Рубінштейн), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установи (І. Блажава, Д. Унадзе), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, що скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями й навичками (Р. Романенко, В. Серіков).

Велику увагу в науковій літературі приділено конкретним видам готовності: до організації дитячого колективу (Р. Божбанова), професійного самовизначення (М. Ретивих), професійного саморозвитку (Г. Ільїна), виховній роботі у школі (Т. Таскаєва) та іншим. Більшістю дослідників «готовність особистості до певного виду діяльності» розглядається в єдності трьох її компонентів: змістового, процесуального та мотиваційно-цільового (О. Дмитрієва, В. Серіков). При чому до останнього компоненту готовності входять особистісні якості, які визначають спрямованість майбутньої діяльності, забезпечують її дієвість та інтенсивність на основі функціонування механізмів волі. Також у структурі готовності виділяють такі компоненти: організаційний (О. Сафонов), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) та інші.

У структурі психологічної готовності офіцерів пожежної охорони до професійної діяльності О. Бикова виділила п'ять основних складових: 1) морально-психологічна готовність (компоненти – мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінно-змістовий); 2) командирська готовність (компоненти – природний таланти лідера, розуміння соціальної значущості бойового завдання, відповідальність, інтуїція, висока творча активність, оптимізація своєї управлінської діяльності, сміливість, рішучість, врівноваженість, упевненість, переконливість, чіткі команди, оперативність прийняття рішення, готовність до ризику); 3) авторитативна готовність (компоненти – спонукальний, регулятивний, трансформативний, інформаційно-пізнавальний, регенеративний, виховально-дисциплінуючий, морально-етичний, авторитетно-престижний, посадовий, управлінський, лідерський, харизматичний); 4) креативна готовність (компоненти – генератор ідей, евристична творча діяльність, професійне честолюбство, інсантизм, дивергентність, пошук, гнучкість розуму, наукова комунікабельність, глибина знань і ємність тезаурусу, високий науковий авторитет); 5) комунікативна готовність (компоненти – психологічна сумісність, активна життєва позиція, відданість обов'язку, єдність поглядів з колективом, професійне товариство, взаємодопомога, повага до колег, до правил співжиття, здатність до самовиховання, самокритичність, відсутність егоцентризму, здатність до спілкування, володіння професійною мовою, ситуаціями професійного мовлення) [2].

У структурі психологічної готовності фахівця до екстремальних видів діяльності О. Кокун виділив два види: тривала і короткочасна готовність. Для кожного з видів готовності вчений визначив відповідні складові, компоненти і показники готовності [5].

Постановка мети і завдань. Однак, питання вдосконалення процесу професійної підготовки особового складу пожежно-рятувальних підрозділів на основі формування готовності до професійної діяльності оперативних розрахунків ще не стало предметом самостійного вивчення. Не досліджено особливості поведінки номерів оперативного розрахунку в екстремальних ситуаціях і їх вплив один на одного. Не враховано також, що формування готовності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів до діяльності спрямоване, головним чином, на вдосконалення їхніх професійних знань, умінь і навичок, при цьому не повною мірою враховано взаємозв'язок і вплив компонентів у структурі індивідуальної готовності до діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сутність готовності співробітників пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності являє собою, на нашу думку, складне утворення психічних процесів, вольових компонентів і мотивів поведінки. Під станом готовності до професійної діяльності ми розуміємо ціннісне відношення особистості фахівця пожежно-рятувального підрозділу, що виражене в налаштованості на подолання труднощів діяльності й забезпечує результативність і якість її виконання.

Готовність пожежно-рятувального підрозділу до дій за призначенням – це стан сил і засобів підрозділу, який забезпечує успіх у виконанні основного оперативного завдання [7]. У залежності від оперативних завдань, які виконуються особовим складом пожежно-рятувального підрозділу (організація та несення внутрішньої і караульної служб) [7] та оперативних дій (збір, виїзд за сигналом «Тривога», прямування до місця пожежі; розвідка пожежі; рятування людей та майна на пожежі; оперативне розгортання; гасіння пожежі; виконання спеціальних робіт; згортання сил і засобів; повернення до місця постійної дислокації) [6] у професійній готовності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів нами виділено три основні складові: готовність до несення служби (під час організації та несення внутрішньої та караульної служб), підвищена готовність (під час виконання оперативних дій), знижена готовність (настає внаслідок втоми, втрати інтересу до діяльності, переоцінки власних можливостей).

На основі вищенаведеного аналізу готовність фахівців пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності можна стисло визначити як складну динамічну структуру, яка складається з таких компонентів: 1) психофізіологічний (стан здоров'я, рівень загальної фізичної підготовки, рівень розвитку прикладних навичок, самопочуття, активність, настрій); 2) мотиваційний (інтерес та позитивне ставлення до професії, мотивація досягнення цілі та успіху, мотивація уникнення невдач); 3) орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимог до особистості фахівця); 4) операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, логічними операціями мислення); 5) емоційний (емоційна стійкість, рівень тривожності, відношення до ризику, здатність працювати в напруженій обстановці); 6) вольовий (особисті вольові якості, упевненість у собі та у власних силах, уміння зберігати працездатність в умовах дефіциту часу); 7) оцінювальний (самооцінка власної професійної підготовленості). Недостатня вираженість хоча б одного з компонентів готовності свідчить про професійну невідповідність.

Поряд із індивідуальною готовністю фахівців пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності важливе місце посідає їхня колективна готовність, адже професійна діяльність співробітників пожежно-рятувальних підрозділів є специфічною за своєю структурою, за цілями, мотивами й засобами, зовнішніми і внутрішніми

умовами існування, а отже, має колективний характер. Усередині трудового колективу підтримується суворі субординація у стосунках.

Особовий склад виконує службові обов'язки у напружених, екстремальних умовах. Тому його діяльності притаманні такі ознаки: дефіцит часу для прийняття рішення та його реалізації, вплив надзвичайно сильних подразників (робота в зонах високих або низьких температур, сильне задимлення, наявність у повітрі сильнодіючих отруйних речовин, можливість вибуху легкозаймистих речовин чи газу, обвалу будівельних конструкцій, робота в замкнутому просторі, на висотах або від'ємних висотах, у різних кліматичних і погодних умовах, у індивідуальних засобах захисту органів дихання та зору, наявність у небезпечних зонах осіб, які кличуть на допомогу і потребують негайної евакуації та ін.), домінування негативних емоцій, підвищена особиста відповідальність, як за власне життя й здоров'я, так і за життя товаришів і постраждалих. Невпевненість і навіть розгубленість настають, коли доводиться працювати в умовах темряви. Слабка орієнтованість у просторі супроводжується зниженням швидкості реакції, точності рухів. Особливостями професії також є висока психологічна «ціна» діяльності, рішень, що приймаються з огляду на необхідність урахування великої кількості обставин при їх прийнятті та переважно незворотності результатів, що настають унаслідок їх реалізації.

Ефективність оперативної діяльності окремого пожежного-рятувальника ґрунтується на активності функціонування його психіки згідно з вимогами оперативної обстановки і виконання завдань. Більш конкретними психологічними умовами ефективності оперативної діяльності є позитивні, насамперед суспільні, мотиви його поведінки, достатньо високий рівень інтелектуального розвитку, емоційно-вольова стійкість, оперативно-професійна майстерність. Оновлення спеціальної техніки і обладнання сприяють тому, що в сучасних умовах загальний успіх у більшій мірі, ніж будь-коли, досягається спільними, узгодженими діями всіх учасників підрозділу.

У реальних умовах можуть зустрічатися різні рівні діяльності. Так, у надзвичайній ситуації у випадку недостатньої емоційно-вольової стійкості й готовності до оперативних дій можуть домінувати негативні емоції і недостатньо контрольовані реакції на зовнішні впливи, що приводить до неточностей і помилок у виконанні функціональних обов'язків. Це найбільш небажаний рівень діяльності. При необхідній ідейній загартованості та морально-психологічній готовності діяльність безпосередньо не зумовлюється критичними обставинами (хоча і будується з її врахуванням). Вона регулюється і розвивається відповідно до мети наказом на основі прояву мислення, волі, майстерності, прагнення виконувати завдання. Це найвищий рівень діяльності.

Відповідним чином можуть змінюватися рівні діяльності колективу в залежності від його якостей, досвіду, настрою. Так, настрій підйому, почуття впевненості у правильності оперативних дій, розповсюджуючись і збільшуючись, активізують колектив, спонукаючи його до рішучих і самовідданих дій. Навпаки, послаблення згуртованості, конфлікти знижують рівень його діяльності.

Оперативний розрахунок – первинний (основний) тактичний пожежно-рятувальний підрозділ на основному пожежному автомобілі (основних та спеціальних пожежних автомобілях), який здатний самостійно виконувати основне оперативне завдання відповідно до своїх тактичних можливостей [6]. Кількість осіб оперативного розрахунку визначається вимогами нормативних документів (у залежності від видів пожежно-рятувальних автомобілів). Кожен член оперативного розрахунку виконує свої обов'язки відповідно до таблиць обов'язків номерів оперативного розрахунку. Від якості виконання обов'язків особовим складом оперативного розрахунку залежить успіх діяльності пожежно-рятувального підрозділу в цілому, але існує можливість перерозподілу

навантаження. Узгодженість дій номерів оперативного розрахунку визначає ефективність діяльності, але в залежності від складності завдань можуть виникнути негативні емоційні реакції членів колективу, що може вплинути на результат сумісних дій.

У процесі колективної діяльності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів крім мобілізації індивідуальних якостей необхідно внеможливити негативні емоційні та інші реакції особового складу, використовуючи для цього традиції підрозділу, створюючи загальну установку та колективний настрій. «Колективний результат базується на вірному сприйнятті усіма учасниками способу розв'язання задачі, взаєморозуміння, взаємовпевненості, взаємній довірі, згуртованості, взаємодії» [10].

Структуру колективної готовності оперативного розрахунку пожежно-рятувального підрозділу складають групова професійна підготовленість (оперативна злагодженість), стійкість, спільні ціннісні орієнтації, організаційна єдність, гармонія міжособистісних стосунків та активність особового складу.

Аналіз процесу формування готовності особового складу пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності вказує, що оперативний розрахунок перебуває під впливом низки чинників – детермінант макро- і мікросередовища, які необхідно враховувати при його вдосконаленні. Чинники мікросередовища: колектив і взаємини в ньому, особистість і підготовленість керівника, ставлення до службової діяльності співробітників, зміст професійної діяльності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів, процес їхньої фахової підготовки, вплив конкретних професійних ситуацій, особистісні характеристики кожного члена колективу, соціально-психологічні явища в колективі: взаємини, думки, традиції та ін. Чинники макросередовища: ставлення суспільства до професії рятувальника, ідеологічна складова (вірність Присязі, повага до форми та ритуалів, почуття відповідальності та обов'язку, бажання виконати обов'язок перед Батьківщиною), розуміння фахівцем пожежно-рятувальної служби сутності та особливостей професійної діяльності та ін.

Оперативна злагодженість і згуртованість оперативних розрахунків пожежно-рятувальних підрозділів формуються у процесі їхньої фахової підготовки та в ході самої професійної діяльності. Спільна взаємозалежна діяльність особового складу оперативного розрахунку є джерелом міжособистісної взаємодії, а, отже, є найважливішим чинником формування його згуртованості. Проведення регулярних тренувань особового складу, тактико-спеціальних навчань, вирішення пожежно-тактичних завдань, практичне відпрацювання оперативних документів (оперативних планів, карток пожежогасіння), нормативів із пожежно-стройової підготовки, виконання вправ індивідуально та у складі підрозділу сприяє формуванню злагодженості та згуртованості особового складу оперативного розрахунку пожежно-рятувального підрозділу.

Тактико-спеціальні навчання є вищою і найбільш ефективною формою тактичної підготовки начальницького складу органів управління та підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, що проводяться з метою досягнення високого практичного рівня готовності підрозділів до реагування та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій [8].

Вправи – *планомірно організоване, свідомо осмислене багаторазове повторення певних дій і прийомів, які ускладнюються, з метою формування, закріплення та вдосконалення практичних навичок і вмінь*. Групові вправи – специфічний вид практичного навчання при якому особовий склад оперативних розрахунків пожежно-рятувальних підрозділів на фоні оперативно-тактичної обстановки набуває, закріплює і поглиблює теоретичні знання і практичні навички у оцінці обстановки, прийнятті рішення щодо організації і ведення оперативних дій, їх забезпечення. Одночасно групові вправи дають можливість удосконалювати навички. Особливість організації

групових вправ полягає у тому, що вони проводяться на фоні виконання завдання, яке поєднується загальним задумом і оперативно-тактичною обстановкою.

Усі соціально-психологічні явища в колективі (узаємовплив, антипатія, авторитет, узаємне оцінювання, змагання та ін.) впливають на готовність до діяльності, як окремих фахівців, так і всього колективу. Для підвищення рівня готовності оперативного розрахунку пожежно-рятувального підрозділу до діяльності необхідно створювати сприятливий морально-психологічний клімат, атмосферу взаєморозуміння, узаємодопомоги, узаємодовіри, поваги один до одного.

Висновки. Проведений аналіз діяльності пожежно-рятувальних підрозділів свідчить про те, що ефективність виконання оперативного завдання особовим складом залежить від стану його готовності до діяльності. Готовність фахівців пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності ми визначаємо як складну динамічну структуру, яка складається з психофізіологічного, мотиваційного, орієнтаційного, операційного, емоційного, вольового та оцінювального компонентів.

Зміст готовності фахівців пожежно-рятувальних підрозділів до професійної діяльності включає: можливості мобілізації досвіду, почуттів, волі, уміння підтримувати внутрішню рівновагу; професійно важливі якості, властивості особистості; узаємовплив, авторитети, антипатії, узаємне оцінювання, що впливають на готовність, як окремих фахівців, так і всього оперативного розрахунку в цілому. Зміст і структуру колективної готовності оперативного розрахунку пожежно-рятувального підрозділу складають групова професійна підготовленість (оперативна злагоженість), стійкість, спільні ціннісні орієнтації, емоційна єдність, гармонія міжособистісних стосунків та активність особового складу.

Перспективи подальших досліджень передбачають розробку педагогічних технологій формування готовності до професійної діяльності особового складу оперативних розрахунків пожежно-рятувальних підрозділів із метою підвищення ефективності їх діяльності.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Бикова О. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. В. Бикова. – К., 2001. – 21с.
3. Грачев А. А. Технология формирования готовности к профессиональной деятельности у сотрудников ГПС МЧС России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алексей Анатольевич Грачев. – Алексеевка, 2011. – 168 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Кандыбович Л. А. Психологические проблемы формирования профессиональной готовности курсантов к службе в частях / Л. А. Кандыбович. – Минск : МВИЗРУ, 1980. – 167 с.
6. Кокун О.М. Зміст та структура психологічної готовності фахівця до екстремальних видів діяльності / О. М. Кокун // Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць Університету цивільного захисту України. – 2010. – № 7. – С. 183–191.
7. Наказ МНС України від 13.03.2012 р. № 575 «Про затвердження Статуту дій у надзвичайних ситуаціях органів управління та підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту».
8. Наказ МНС України від 29.08.2011 р. № 893 «Про затвердження Методичних рекомендацій з підготовки і проведення тактико-спеціальних навчань з питань реагування на надзвичайні ситуації».
9. Наказ МНС України від 30.10.2008 р. № 794 «Про затвердження Тимчасового порядку організації внутрішньої, гарнізонної та караульної служб МНС України».
10. Платонов Ю. П. Психологические основы коллективной деятельности : автореф. дис. ... д. психол. наук / Ю. П. Платонов – Л. : ЛГУ, 1991. – 48 с.

Одержано редакцією 04.08.2014.
Прийнято до публікації 07.08.2014.

Аннотация. Покалюк В. М. Содержание и структура готовности специалистов пожарно-спасательных подразделений к профессиональной деятельности. Рассмотрено содержание, компоненты и составляющие готовности специалистов пожарно-спасательных подразделений к профессиональной деятельности. Определена структура коллективной готовности к профессиональной деятельности личного состава оперативного расчета пожарно-спасательного подразделения, факторы макро- и микросреды, влияющие на процесс ее формирования.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, структура готовности, оперативный расчет, пожарно-спасательное подразделение.

Summary. Pokaluk V. M. Content and structure of readiness of fire-rescue subsections specialists to professional activity. It was considered the content, components and aspects of readiness of fire and rescue unit's experts for professional activities. It was determined the structure of collective readiness for professional activities of operational staff of fire and rescue units, macro- and microenvironment factors which influence the process of its formation. The organized analysis to activity fireman-rescue subdivisions is indicative of that that efficiency of the performing the operative task by personal composition depends on his readiness to activity. Readiness specialist fireman-rescue subdivisions to professional of activity define as complex of dynamic structure, consisting of psychophysiology, motivation, orientation, operating, emotional, and merit components.

The contents to readiness specialist fireman-rescue subdivisions to professional activity includes: possibility to mobilizations of the experience, feeling, will, skills to support the internal balance; the professional important quality, particularities to personalities; the mutual influence, authorities, antipathies, mutual evaluation, influencing upon readiness, both separates specialist, and the whole operative calculation as a whole. The contents and structure to collective readiness of the operative calculation fireman-rescue subdivision forms the group professional preparedness (operative consensus), stability, the general evaluating to orientation, emotional unity, harmony of the interpersonal relations and activity of the personal composition.

Key words: readiness to professional activity, structure to readiness, operative calculation, fireman-rescue subdivision, professional activity.

УДК 727.054.373-053.66:331.101.1

Є. А. Починок

ЕРГОНОМІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-ПРЕДМЕТНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Проаналізовано зміст і значення інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи. Виокремлено і схарактеризовано педагогіко-ергономічні вимоги до створення комфортного інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи, а саме: педагогічні; інформаційно-комунікативні; організаційні; вимоги відповідності; естетичні; функціональні. Виділено ергономічні і педагогічні принципи побудови інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи.

Ключові слова: інформаційно-предметне середовище, комфортне середовище, навчальний кабінет, педагогіко-ергономічні вимоги.

Постановка проблеми. Система загальної середньої освіти України переживає на сьогоднішній день суттєві зміни, що загострює проблему підвищення якості підготовки молодого покоління та водночас зумовлює необхідність збереження здоров'я, гармонійного розвитку особистості кожного учня. Збільшення обсягу інформації, безупинна модернізація навчальних програм, використання інноваційних засобів навчання, у тому числі і мультимедійних, інтенсифікація розумової діяльності – усе це створює перешкоди при адаптації організму школярів до умов навчального середовища. Тенденція до погіршення здоров'я дітей, що починає набувати стійкого

характеру, особливо серед школярів початкової ланки освіти, вимагає суттєвого переосмислення системи підготовки як у змістовому, так і в організаційному відношенні. Розв'язання означеної проблеми можливе при наявності комфортного, здоров'язбережувального навчального середовища, оптимізації матеріальних, гігієнічних, естетичних чинників його функціонування, організації психологічно комфортної навчально-виховної взаємодії.

Дослідженнями Є. Юлкіної було виявлено, що до 30% учителів початкової школи, які організовують простір і планують розвиток кабінету, беруть до уваги лише логіку предметної дидактики початкового навчання [7]. Сучасному школяреві потрібне багатогранне за своїми можливостями навчальне середовище, що створює умови для творчого духовного становлення, утілює в собі цілі і цінності здоров'я та гармонійного розвитку особистості кожної дитини. Тому сучасні наукові дослідження неодноразово переконують у необхідності впровадження засад педагогічної ергономіки в організацію навчального середовища для забезпечення функціонального комфорту і створення умов для збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З психологічних позицій фундаментальним для ергономіки є представлення навчальної діяльності, за аналогією до трудової, як процесу перетворення інформації й енергії, який відбувається в системі «учитель, учень – засоби навчання – навчальне середовище». Тому більшість науковців (Д. Баєтова, Є. Вороніна, Р. Гершунська, Т. Коджаспірова, Т. Назарова, Н. Пугал, Р. Полат, Р. Сафін, О. Сова та інші) надають перевагу інформаційно-предметному середовищу як одному з компонентів педагогічної ергономіки. Проте ці й багато інших досліджень не пропонують науково обґрунтованого комплексного розв'язання проблеми ергономічного забезпечення інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи.

Метою статті є аналіз можливостей ергономічного забезпечення сучасного інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи. Вона конкретизується у таких завданнях: виокремити і охарактеризувати основні педагогіко-ергономічні вимоги до створення комфортного інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи, визначити принципи його побудови.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі, що присвячена ролі середовища в житті людини та його впливу на розвиток особистості школяра, подано різнобічні визначення інформаційно-предметного середовища. Так, А. Михайлов розглядає інформаційно-предметне середовище вищої школи як систему заходів організаційного, інформаційного, технічного, навчально-методичного, психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу, що нерозривно пов'язане з людиною як активним суб'єктом навчальної діяльності [5].

Розглядаючи з позицій ергономічного підходу інформаційно-предметне середовище навчального кабінету вищої школи, Д. Баєтова визначає його як частину освітнього середовища, соціуму суб'єкта в навчальному кабінеті, що включає в себе матеріально-технічне і навчально-методичне забезпечення, яке є предметним контекстом майбутньої професійної діяльності [1, с. 143]. На основі вивчення робіт, що присвячені середовищному підходу (М. Башмаков, Л. Новікова, С. Позняков, М. Рєзнік, В. Ясвін), та, зокрема, положення про інформаційно-предметне середовище (Д. Баєтова, Р. Гершунська, А. Михайлов, Т. Назарова, Є. Полат, А. Сова), інформаційно-предметне середовище навчального кабінету початкової школи у своєму дослідженні ми розглядаємо як частину освітнього середовища, яке включає в себе матеріально-технічне і навчально-методичне забезпечення, що є інформаційним і предметним середовищем суб'єкта в навчальному кабінеті, необхідним для реалізації основних цілей початкової освіти. Під інформаційно-предметним середовищем ми розуміємо

таке предметне середовище, що несе в собі навчальну, виховну чи методичну інформацію. Акцентуємо увагу на тому, що інформаційно-предметне середовище є середовищем узаємодопомоги, партнерства і співробітництва, забезпечує можливість вибору різноманітних форм занять, сприятливих режимів праці й відпочинку, збереження і зміцнення фізичного й морального здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Відомо, що за характером впливу середовище може бути комфортним, відносно комфортним і екстремальним. Розглядаємо комфортне інформаційно-предметне середовище, що має забезпечити високий рівень працездатності та збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу. Поділяючи думку фахівців у галузі ергономіки, основними характеристиками комфортного середовища вважаємо такі: сприятливий клімат; творча атмосфера; узаємоповага, узаєморозуміння, співробітництво та гуманні стосунки між учасниками навчального процесу; безконфліктне спілкування; забезпечення самоздійснення учнів; оптимальна динаміка працездатності; гарне фізичне і психологічне самопочуття; збереження здоров'я людини.

Основними структурними елементами інформаційно-предметного середовища шкільного кабінету вчені виділяють [1, с. 144]: внутрішні правила поведінки, що забезпечують особистісну і суспільну безпеку; засоби навчання (навчальні книги, наочні посібники, дидактичні матеріали), системи їх зберігання та розміщення (наявність спеціалізованих меблів); навчальне обладнання (технічні засоби навчання, лабораторне обладнання, меблі, засоби організації навчальної діяльності); постійні й змінні експозиції навчального кабінету.

Узагальнюючи дослідження вчених (В. Красильникова, Т. Казаріна, А. Жукова, Д. Баєтової, В. Нестеренко) та враховуючи специфіку організації навчального кабінету для учнів молодших класів, ми виокремили найбільш важливі педагогіко-ергономічні вимоги до інформаційно-предметного середовища: педагогічні, естетичні, функціональні, інформаційно-комунікативні, вимоги відповідності віковим та індивідуальним особливостям, організаційні. Відзначимо, що педагогіко-ергономічні вимоги до інформаційно-предметного середовища навчального кабінету початкової школи ми розглядаємо як рекомендації з організації інформаційно-предметного середовища для формування знань, умінь, навичок, розвитку особистості з урахуванням комплексу антропометричних, фізіологічних, психологічних особливостей молодших школярів, що є необхідними у процесі використання можливостей інформаційно-предметного середовища навчального кабінету.

Насамперед, відзначимо, що кожен з елементів інформаційно-предметного середовища має не просто бути джерелом інформації, але й відігравати роль інструменту, що сприяє формуванню загальноосвітніх знань, умінь, навичок, розвитку особистості учнів, є фундаментом їхнього особистісного самовдосконалення. Крім того, засоби навчання повинні активізувати увагу учнів, викликати інтерес, захоплення, емоційно впливати на них. Тому чільне місце в системі вимог до інформаційно-предметного середовища навчального кабінету належить *педагогічним вимогам*.

Дослідження ряду психологів (Л. Виготського, В. Давидова, О. Леонтьєва, Г. Костюка та інших) переконливо доводять, що молодший шкільний вік – це період усебічного духовного розвитку дитини, підвищеної чутливості до краси навколишнього середовища. Діти цього віку вразливі й емоційно сприйнятливі. Вони сприймають, насамперед, ті властивості об'єктів, емоційно впливають на них, викликають захоплення. Оформлення інформаційно-предметного середовища в початковій школі повинно бути наочним, яскравим і живим. Тому однією з педагогіко-ергономічних вимог ми відзначаємо *естетичну*, яка передбачає забезпечення кольорової і світлової гами в робочому просторі учнів, а також художнє оформлення експозицій, засобів навчання. Не можна недооцінювати вплив

рослин на атмосферу у шкільному кабінеті, на емоції школярів та їхнє самопочуття, що також відноситься до естетичних вимог.

Не викликає сумніву той факт, що сучасний навчальний кабінет повинен задовольняти ще й *функціональним* вимогам в оформленні, які полягають у тому, що кожен елемент середовища повинен мати функціональне призначення, тобто бути задіяним, функціонувати і використовуватися у навчальному процесі.

Наступна група вимог пов'язана з тим, що інформаційно-предметне середовище повинно забезпечувати зручні інформаційні, зорові й слухові зв'язки. Вивчаючи взаємовідношення організму учня і навчального середовища, В. Нестеренко дійшов висновку, що результат впливу значною мірою залежить від частоти, загального характеру впливу і просторового розміщення джерел відносно організму [6]. Тому наступними вимогами є *інформаційно-комунікативні*, що забезпечують достатність і комфортність інформаційних, а також зорових і слухових зв'язків у комунікативній взаємодії учнів із навколишнім світом. Крім того, джерелом комфорту в навчальній діяльності є рівень відносин та взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, що характеризується інформаційно-контактними зв'язками. Педагогічне спілкування буде продуктивним лише тоді, коли ґрунтуватиметься на повазі до особистості молодшого школяра, розумінні його потреб та інтересів, умінні обирати необхідний стиль спілкування.

Організаційні вимоги визначають порядок роботи в інформаційно-предметному середовищі навчального кабінету, який повинен регулюватися сформованими внутрішніми правилами поведінки [1, с. 145], а також залежати від технології організації навчальної діяльності. Крім того, кожен із засобів навчання повинен мати своє чітко визначене місце, бути легко доступним у будь-який момент уроку, забезпечуватися методичними вказівками до застосування.

Багатоманітність джерел інформації викликає труднощі у вільній орієнтації в ній молодших школярів. Зміст інформації, що несе кожен з елементів інформаційно-предметного середовища, повинен зосереджувати увагу учнів, займати чільне місце в навчальній діяльності, не відволікаючи іншими дидактичними засобами. Тому, як стверджує В. Вовкотруб, з інформаційного поля учнів потрібно виключити зайву інформацію, а всі засоби, які не несуть дидактичного навантаження, не повинні знаходитися в полі зору школярів [2, с. 133]. Стосовно початкової школи, необхідним є врахування вимог до створення навчально-методичних експозицій змінного і постійного характеру.

Звичайно, інформаційно-предметне середовище повинно відповідати специфіці навчального предмету (природнонаукового чи гуманітарного циклу). З позицій ергономічного підходу необхідним є не тільки зважити змістові особливості дисципліни, яка вивчається в конкретному кабінеті, але й розглянути з позицій психологічного настрою учнів на засвоєння знань із конкретного предмету. Наприклад, оформлення інформаційно-предметного середовища в кабінетах гуманітарного циклу повинно сприяти впевненості і спокою. Вивчення точних дисциплін потребує зосередженості уваги учнів, тому оформлення кабінетів повинно бути виразним, чітким. Крім того, потрібно звернути увагу на призначення навчального кабінету (для занять тільки з однієї навчальної дисципліни, із суміжних чи різнорідних навчальних дисциплін).

Ураховуючи специфіку початкової школи, вважаємо, що однією з вимог до інформаційно-предметного середовища є його *відповідність віковим та індивідуальним особливостям дітей*, рівню їхньої підготовки. У даному випадку враховуються антропометричні і психофізіологічні характеристики учнів початкової школи, а також Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів, Державні

санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу (ДСанПін 5.5.2.008-01) [3].

Організація інформаційно-предметного середовища потребує опори на конкретні принципи. У сучасній педагогіці та спеціальній літературі з ергономіки єдиної загальноновизнаної номенклатури принципів побудови інформаційно-предметного середовища не існує. Тому на основі аналізу відомих педагогічних (Ю. Бабанський, В. Сластьонін, П. Підкасистий, О. Савченко та інші) та ергономічних принципів (Д. Баєтова, В. Зінченко, В. Муніпов, Р. Сафін, Є. Вороніна, Т. Назарова та інші), ми виділили основні принципи побудови інформаційно-предметного середовища навчального кабінету: *ергономічні* (принципи безпеки, комфортності, надійності, оптимізації, психофізіологічної адаптованості, хронометричної відповідності, естетичності, функціонального комфорту); *педагогічні* (принципи науковості, доступності, адекватності, наочності, педагогічної технологічності, зв'язку навчання з життям, нормо відповідності).

Висновок. Таким чином, нинішнє інформаційно-предметне середовище повинно сприяти ефективному сприйняттю і засвоєнню навчальної інформації на основі матеріальних засобів навчання, які введено в контекст навчально-пізнавальної діяльності учнів. Основне завдання створення такого середовища полягає, перш за все, в орієнтації на суб'єкта, для якого створюється середовище, на його індивідуальні потреби, психологічні, фізіологічні, антропометричні та вікові характеристики. Інформаційно-предметне середовище навчального кабінету початкової школи має створюватися на основі сучасного рівня педагогічної науки і практики. Комфортне інформаційно-предметне середовище забезпечує суб'єктивний комфорт, задоволеність цим середовищем, його красою й естетичною привабливістю, а також сприяє засвоєнню учнями необхідним обсягом знань і вмінь, формуванню ключових і предметних компетентностей у молодших школярів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в формуванні готовності вчителів початкових класів до організації комфортного інформаційно-предметного середовища.

Список використаної літератури

1. Баєтова Д. Р. Реализация эргономического подхода в информационно-предметной среде учебного кабинета вуза / Д. Р. Баєтова // Омский научный вестник. – 2007. – № 3 (55), май-июнь. – С. 143–145.
2. Вовкотруб В. П. Ергономічний підхід до розвитку шкільного фізичного експерименту : монографія / В. П. Вовкотруб. – К., 2002. – 280 с.
3. Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу : ДСанПін 5.5.2. 008-01. – [Чинний від 14-08-2001]. – К. : Держ. саніт.-епідеміол. служба України, 2001. – (Нац. стандарт України).
4. Карапузова Н. Д. Основы педагогической эргономики : навч. пос. / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниці, В. М. Помогайбо. – К. : Академвидав, 2012. – 192 с.
5. Михайлов А. Н. Педагогические условия совершенствования информационно-образовательной среды высшего учебного заведения : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Н. Михайлов. – Нижний Новгород, 2007. – 22 с.
6. Нестеренко В. П. Основы педагогической эргономики / В. П. Нестеренко // Возрастная физиология и школьная гигиена. – Вологда : ВГПИ, 1973. – 163 с.
7. Юлкина Е. А. Учебный кабинет в начальной школе / Е. А. Юлкина // Начальная школа. – 2008. – № 11. – С. 6–8.

Одержано редакцією 15.08.2014.
Прийнято до публікації 18.08.2014.

Аннотація. Починюк Е. А. *Ергономічний підхід до організації інформаційно-предметної середовища в початковій школі.* Проаналізовано зміст і значення інформаційно-предметної середовища навчального кабінету початкової школи. Виділено і охарактеризовано педагогіко-ергономічні вимоги до створення комфортної

информационно-предметной среды учебного кабинета начальной школы, а именно: педагогические; информационно-коммуникативные; организационные; требования соответствия; эстетические; функциональные. Определены эргономические и педагогические принципы построения информационно-предметной среды учебного кабинета начальной школы.

Ключевые слова: информационно-предметная среда, комфортная среда, учебный кабинет, педагогико-эргономические требования.

Summary. Pochynok E. A. Ergonomic approach to organization of information and subject environment in primary school. Content and value of information and subject environment of classrooms in primary school are analyzed in the article. Pedagogical and ergonomic requirements for creation of comfortable information and subject environment of classrooms in primary school are singled out and characterized, namely pedagogical; informational and communicative; organizational; requirement of conformity; aesthetic; functional. Ergonomic and pedagogical principles of construction of information and subject environment of classrooms in primary school are pointed out.

The primary task of the creation of such ambience consists in orientation on subject, for which her/his individual need, psychological, physiological, anthropological and age features. Information-subject ambience of the scholastic cabinet of the grade school must be created on base modern level pedagogical science and practical persons. Suitable information-subject ambience provides the subjective comfort, complacency this ambience, his beauty and aesthetic attractiveness, as well as promotes the assimilation a pupil necessary by volume of the knowledge's and skills, shaping key and subject competition.

Key words: information and subject environment, comfortable environment, classrooms, pedagogical and ergonomic requirements, primary school.

УДК 372.881.161

А. М. Приходько

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ»

Розглянуто дослідження вітчизняних та зарубіжних учених із проблеми професійно-комунікативної компетентності. Викладені різні підходи до визначення поняття «професійно-комунікативна компетентність», зокрема «професійно-комунікативна компетентність студентів у вищих технічних навчальних закладах».

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, професійно-комунікативна компетентність фахівця, професійно-комунікативна компетентність студентів у вищих технічних навчальних закладах.

Постановка проблеми. Європейське та світове співтовариство на початку ХХІ століття визначило найважливішими чинниками конкурентоздатності фахівця на ринку праці професійну, соціальну, комунікативну та інформаційну компетентність [14]. Нові орієнтири розвитку пропонують системі вищої освіти складні завдання та зміни у стратегії підготовки інженерів. Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасному суспільству потрібен не просто інженер – носій інформації, а комунікабельний професіонал, який здатний до саморозвитку та самонавчання в умовах, що швидко змінюються. Саме в такому контексті особливого значення набуває проблема формування професійно-комунікативної компетентності студентів у вищих технічних навчальних закладах, що вимагає чіткого визначення цього поняття в науковій та методичній літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування професійно-комунікативної компетентності присвячено багато наукових праць вітчизняних та

зарубіжних науковців (В. Беспалько, Д. Годлевська, А. Дубакова, Ю. Смельянов, К. Ларсон, С. Петрушина, Дж. Равен, А. Холідей, Г. Жондоров, Т. Казанін, В. Кашницький, Є. Семенова, Г. Трофімов, Ф. Хусаїнов, Д. Ширшов, А. Щербов та ін.). Професійно-комунікативну компетентність фахівця досліджували О. Абдуліна, Б. Ананьєв, В. Бодров, Н. Жуков, Є. Клімов, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Маркова, Л. Петровська, К. Романова, Є. Сидоренко, С. Смирнов, В. Шадриков, О. Шломенко та ін. Дисертаційні роботи Н. Банько, Н. Валєєвої, Г. Ільїної, Н. Мамонтової, І. Новгородцевої, К. Фадєєвої, у яких розглядається питання формування професійної та комунікативної компетентності студентів технічного профілю, у контексті нашого дослідження становлять особливий інтерес.

Мета статті полягає в розгляді сучасних наукових підходів до визначення поняття «професійно-комунікативна компетентність фахівця», зокрема «професійно-комунікативна компетентність студентів у вищих технічних навчальних закладах».

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі здійснювався аналіз причин, які сприяли переходу професійної освіти від кваліфікаційного підходу до компетентнісного. Якщо традиційна «кваліфікація» фахівця мала на увазі функціональну відповідність між вимогами робочого місця та цілями освіти, а підготовка зводилася до засвоєння учнями більш-менш стандартного набору знань, умінь та навичок, то «компетенція» передбачає розвиток в людині здатності орієнтуватися в розмаїтті складних та непередбачених робочих ситуацій, мати уявлення про наслідки своєї діяльності, а також нести за них відповідальність.

Зазначимо, що професійна та комунікативна компетентності є ключовими в понятті «професійно-комунікативна компетентність».

Відомо, що головним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є його професійна компетентність. Науковець Дж. Равен зазначає, що сучасне суспільство визначає професійну компетентність як основну умову готовності фахівця до виконання професійних функцій, реалізації професійних інтересів. У будь-якій професійній діяльності людині необхідні такі якості: здатність працювати самостійно без постійного керівництва; здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою; здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити; готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх розв'язання; вміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу; здатність улагоджувати проблеми з іншими; здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою; вміння приймати рішення на основі власних суджень та міркувань [8].

Досліджуючи професійну компетентність як показник якості освіти, науковець А. Дорофєєв доходить висновку, що професійна компетентність має такі складові:

1. Актуальна кваліфікованість (знання, уміння й навички з професійної галузі, здатність до продуктивного володіння сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями, які необхідні й достатні для здійснення професійної діяльності).
2. Когнітивна готовність (уміння на діяльнісному рівні освоювати нові знання, інструментарій, інформаційні й комп'ютерні технології, виявляти інформаційну недостатність, здатність до успішного пошуку й освоєння та використання необхідної й достатньої інформації, уміння вчитися й навчати інших).
3. Комунікативна підготовленість (володіння рідною й іноземною мовами, у тому числі здатність застосовувати понятійний апарат і лексику базових і суміжних наук і галузей, володіння комунікативною технікою і технологією).
4. Володіння методами техніко-економічного, екологічно-орєнтованого аналізу виробництва з метою його раціоналізації й гуманізації.

5. Креативна підготовленість, тобто здатність до пошуку принципово нових підходів до вирішення відомих завдань або постановка й вирішення принципово нових завдань, як у професійній сфері, так і в суміжних галузях [3].

Комунікативна компетентність у психолого-педагогічній літературі розглядається науковцями як результат засвоєння соціально-психологічних стереотипів професійної поведінки, оволодіння «технікою» спілкування. Психологи визначають поняття «комунікація» як процес обміну продуктами психічної діяльності (специфічний процес спілкування і взаємодії людей за допомогою мови або інших знакових систем).

За результатами аналізу наукових досліджень педагогів та психологів, існують різні підходи до визначення поняття «професійно-комунікативна компетентність». Так, науковці Н. Іполітова, М. Львов, З. Смелкова, А. Щукін та ін. професійно-комунікативну компетентність розглядають як володіння навичками спілкування в певному професійному колективі, уміння створювати та інтерпретувати професійно значущі висловлювання. Для цього майбутньому фахівцю потрібно знати специфіку професійного спілкування у тій чи іншій сфері діяльності, норми мовленнєвої поведінки, які забезпечують результативність та ефективність вирішення професійних завдань, які перед ним стоять.

У своєму дослідженні з проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів у процесі навчання в медичному училищі Т. Тихонова професійно-комунікативну компетентність розглядає як ключовий компонент професійної підготовки фахівців, критерій її якості й особистісну характеристику випускників, що є об'єктивно необхідною здатністю до встановлення ефективної взаємодії з її суб'єктами на основі партнерства, взаєморозуміння, співробітництва та взаємодопомоги [9].

На думку науковця Г. Бірюкової, професійно-комунікативна компетентність є інтелектуально, особистісно й мотиваційно зумовленою соціально-професійною характеристикою, що ґрунтується на комунікативних здібностях, уміннях, знаннях і дозволяє людині самостійно й відповідально здійснювати ефективні та адекватні комунікативні дії в певному колі ситуацій взаємодії у професійній діяльності [1].

Уважаємо, що розкриття сутності поняття «професійно-комунікативна компетентність студентів у вищих технічних навчальних закладах» передбачає необхідність чіткого визначення поняття «професійно-комунікативна компетентність фахівця». Так, розглядаючи проблему формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників, науковець Д. Годлевська стверджує, що саме комунікативна компетентність виступає і складовою, і базовою характеристикою професійної компетентності залежно від функції, яку реалізовує соціальний працівник у конкретному виді професійної діяльності, і визначає поняття «професійно-комунікативна компетентність» як комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок як базового компонента, а також прояву емпатії, рефлексії, креативності, оволодіння якими дозволяє майбутньому соціальному працівникові адекватно користуватися всіма засобами комунікації (як вербальної, так і невербальної) у спілкуванні з клієнтом [2, с. 17].

Досліджуючи сутність комунікативної компетентності як професійно важливої якості особистості майбутнього фахівця, вітчизняний науковець В. Чорний доходить висновку, що професійно-комунікативна компетентність фахівця – це комплекс комунікативних знань і мовленнєвих умінь, навичок, оволодіння якими дозволяє фахівцю адекватно користуватися всіма засобами вербальної й невербальної комунікації під час спілкування у професійній діяльності [10].

Професійно-комунікативна компетентність фахівця, за визначенням дослідниці Л. Знікіної, є системою екстрафункціонального забезпечення професійних функцій, що

виражене в готовності та здатності до комунікативної діяльності в різних професійних галузях та з представниками різних культур, причому під екстрафункціональним забезпеченням мається на увазі формування й володіння людиною системою загальнопрофесійних, міжгалузевих, міжкультурних і комунікативних знань, умінь та навичок фахівця, що необхідні для адаптації й ефективної діяльності в різних професійних групах [4].

Учений М. Панченкова, досліджуючи проблему формування професійної комунікативної компетентності фахівців середньої ланки, вважає, що професійно-комунікативна компетентність є багатокомпонентною інтегративною якістю, яка виражається в комбінації лінгвістичних і професійних знань, комунікативних умінь і хисту фахівця, які знаходять своє відображення як рідною мовою, так і іноземною (в умовах міжкультурної професійної взаємодії) [7].

Розглядаючи професійно-комунікативну компетентність фахівця, вітчизняний учений О. Шломенко зазначає, що професійно-комунікативна компетентність, перебуваючи на перетині змістових просторів термінів «професійна компетентність» і «комунікативна компетентність», формується в умовах конкретної професійної діяльності на ґрунті загальної комунікативної компетентності особистості. Під поняттям «професійно-комунікативна компетентність» розуміється інтегративна властивість особистості, яка забезпечує її спроможність реалізовувати ефективне спілкування у професійній сфері та є необхідною передумовою для здійснення її особистісно-професійної самореалізації [11].

Більшість науковців (О. Абдуліна, Б. Ананьєв, Ю. Ємельянов, Н. Жуков, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Маркова, Л. Петровська, Є. Сидоренко) у поняття «професійно-комунікативна компетентність фахівця» включають також: потребу у спілкуванні, інтенсивність та широту кола спілкування; уміння говорити й слухати, переконувати та з повагою ставитися до позиції партнера зі спілкування; особливості емоційного відгуку на отриману інформацію та особистість партнера; власне почуття у процесі комунікативної діяльності; уміння контролювати себе, адекватно оцінювати самого себе, а не тільки партнера зі спілкування.

Відзначимо, що вітчизняними науковцями визначено основні характеристики фахівця, якого можна назвати компетентним у професійно-комунікативному плані, а саме такі: здатність виконувати поставлені завдання, дотримуючись при цьому найбільш ефективних шляхів їх вирішення; прихильність до обраної професії, сформованість мотивації щодо професійної праці; результативність професійної роботи; засвоєння норм і еталонів професійної діяльності; забезпечення постійного професійно-особистісного самовдосконалення; наявність необхідного рівня знань і вмінь для результативної роботи, розвиненість умінь аналізувати та прогнозувати свій подальший професійний розвиток; готовність до постійного накопичення професійного досвіду, його збагачення за допомогою участі в різних видів творчої фахової діяльності; уміння об'єктивно оцінювати рівень власної професійної підготовки.

Як бачимо, усі ці автори погоджуються в тому, що професійно-комунікативна компетентність є важливою передумовою готовності фахівця будь-якої спеціальності до успішного виконання ним професійної діяльності. Сформованість цієї компетентності передбачає засвоєння фахівцями певних комунікативних знань, умінь, навичок, особистісних якостей (емпатії, рефлексії, креативності), що необхідні їм для здійснення успішного спілкування у професійній галузі на засадах взаєморозуміння, співробітництва та взаємодопомоги.

Професійну компетентність інженерів, услід за російським дослідником І. Новгородцевою, ми розглядаємо як інтегративну характеристику суб'єкта праці, яка

включає комунікативні знання, уміння та особистісні якості, які необхідні для виконання певного виду діяльності, що відображує рівень її ефективності. Професійно-комунікативну компетентність майбутніх інженерів І. Новгородцева визначає як важливу складову професійної компетентності фахівця, що дає йому змогу здійснювати професійне спілкування та сприяє його особистісно-професійній самореалізації у професійно-комунікативній діяльності, і визначає дану компетентність також як сукупність комунікативних знань, умінь, навичок та особистісних якостей людини, що необхідні їй для вирішення професійних завдань [6, с. 42].

Учений К. Фадеєва [12], досліджуючи процес формування професійної комунікативної компетентності студентів технічного профілю, вважає, що розширення міжнародних економічних зв'язків, зростання рівня виробничої кооперації, які докорінно змінили зміст і характер міжособистісних відносин, високі темпи автоматизації виробництва та впровадження інформаційних технологій актуалізували значення комунікативної компетентності як професійно значущої характеристики. Професійно-комунікативну компетентність студентів у вищих технічних навчальних закладах дослідниця розглядає як цілісну, системну та стійку сукупність якостей особистості, яка дозволяє встановлювати та підтримувати необхідні контакти вербальними та невербальними засобами з соціальним та природним (технічним) середовищем у ході виробничої діяльності. Професійна комунікативна компетентність студентів вищого технічного навчального закладу виступає в сукупності двох аспектів: у міжособистісному спілкуванні забезпечує ефективну роботу в команді в атмосфері співпраці, взаєморозуміння, а в комунікації з технічними інтелектуальними системами забезпечує автоматизацію та роботизацію виробництва. Учений наголошує на тому, що професійно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця технічного профілю також визначається вміннями в галузі людських виробничих відносин. Разом із тим, у зв'язку з високим темпом автоматизації виробництва та збільшенням частки керівництва технологічним процесом за допомогою штучно створеного інтелекту, актуальними стають уміння в галузі технічних комунікацій. Від рівня володіння майбутнього фахівця знаннями та вміннями керівництва комунікаційними процесами в технічних системах, від його здатності організувати інформаційну взаємодію між виконавчими пристроями машин та вміння формувати інформаційну базу керівництвом автоматизованим виробництвом залежить у цілому ефективність усього виробництва.

На наш погляд, професійно-комунікативна компетентність студентів у вищих технічних навчальних закладах є складною особистісно-професійною якістю, яка забезпечує цілісну професійно-комунікативну інженерну діяльність як у світі техніки, технологій, так і у світі людей.

Висновки. На основі аналізу наукової та методичної літератури, де науковцями запропоновані різні визначення досліджуваних понять, ми робимо висновок, що професійно-комунікативна компетентність постає як багатоаспектне явище, яке, у свою чергу, складається з певних знань, умінь і навичок фахівця. У понятті «професійно-комунікативна компетентність» відображається готовність особистості до певного типу дій, за допомогою яких вона ефективно реалізовуватиме завдання професійної діяльності, у тому числі ті, що пов'язані з діями інших людей. Високий рівень професійно-комунікативної компетентності є нині необхідною передумовою для успішного здійснення фахівцями професійної діяльності й реалізації професійно-особистісного саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому дослідженні планується з'ясувати особливості формування професійно-комунікативної компетентності студентів у вищих технічних навчальних закладах, зокрема іноземних студентів.

Список використаної літератури

1. Бирюкова Г. М. Профессионально-коммуникативная компетентность как имиджевый фактор российских госслужащих / Г. М. Бирюкова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 12 (70). – Спб.: НГУ имени П.Ф. Лесгафта. – С. 15–20.
2. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореферат дисертації ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 23 с.
3. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30–33.
4. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Л. С. Зникина. – М., 2005. – 406 с.
5. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
6. Новгородцева И. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Новгородцева. – Н. Новгород, 2008. – 259 с.
7. Панченкова М. Сущность, понятие и роль профессионально коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов железнодорожного транспорта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://genproedu.com/>.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Тихонова Т. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в медицинском училище : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. А. Тихонова. – М., 2008. – 164 с.
10. Чорний В. Я. Сутність комунікативної компетентності як професійно важливої якості особистості майбутнього фахівця / В. Я. Чорний // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України Хмельницький. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2009. – № 2. – С. 189–199.
11. Шломенко О. Б. Про професійно-комунікативну компетентність сучасного фахівця. URL: http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2010/Pedagogica/76269.doc.htm.
12. Фадеева К. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. В. Фадеева. – Чебоксары, 2010. – 38 с.

Одержано редакцією 04.06.2014.
Прийнято до публікації 09.06.2014.

Аннотация. Приходько А. М. Научные подходы к определению понятия «профессионально-коммуникативная компетентность студентов в высших технических учебных заведениях». Представлены исследования отечественных и зарубежных ученых по проблеме профессионально-коммуникативной компетентности. Изложены различные подходы к определению понятия «профессионально-коммуникативная компетентность», в частности к «профессионально-коммуникативной компетентности студентов в высших технических учебных заведениях».

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, профессионально-коммуникативная компетентность специалиста, профессионально-коммуникативная компетентность студентов в высших технических учебных заведениях.

Summary. Prihodko A. M. Scientific approaches to the definition of the notion «professional communicative competence of students in higher technical educational establishments». The article presents the study of the native and foreign scholars on the issue of professional communicative competence. Various approaches to the definition of professional communicative competence, and in particular to professional communicative competence of students in higher technical educational establishments are represented. It is noted that modern society needs not just engineer as a medium but as a professional, who is sociable, able to self-development and learning in a rapidly changing environment. It is concluded that professional and communicative competence appears as a multidimensional phenomenon, which, in turn, consists of specific knowledge and skills of the specialist. The concept of "professional and communicative competence"

displays the willingness of the individual to a particular type of action by which one can effectively implement tasks of professional activities, including those related to the actions of other people. The high level of professional and communicative competence is now a prerequisite for the successful professional career of the specialists as well as their personal self-development. Professional and communicative competence of students in higher technical educational establishments is a complex personal and professional quality that provides a complete professional and communicative engineering activity both in the world of technique, technology and in the world of people.

Key words: professional communicative competence, professional and communicative competence of a specialist, professional students' communicative competence, higher technical educational establishment, self-development.

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

О. А. Рацул

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Розглянуто й описано можливості інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Виокремлено основні аспекти посилення ефективності інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Визначено дидактичні вимоги, пріоритет яких обґрунтовується використанням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Ключові слова: інформаційна культура, майбутні соціальні педагоги, інформатизація освіти, навчальний процес, освітній процес.

Постановка проблеми. Визначальною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є формування нового інформаційного середовища, укладу життя, що впливає на ефективний розвиток творчого потенціалу особистості й вимагає від системи вищої професійної освіти розв'язання завдань розвитку нового типу інтелекту, інформаційного світогляду, котрий ґрунтується на розумінні визначальної ролі інформації та інформаційних процесів у природних і соціальних явищах, інформаційної культури майбутніх громадян країни, створення іншого образу та способу мислення майбутніх фахівців, які мають бути пристосовані до швидко змінюваних економічних, технологічних, соціальних й інформаційних реалій навколишнього світу. Ураховуючи те, що системний розвиток інформаційної культури майбутніх фахівців відбувається в усіх галузях суспільної практики, основний акцент робиться на створенні й розвитку інформаційно-розвивального освітнього середовища вищого навчального закладу (ВНЗ), активізацію соціальних чинників, що впливають на сформованість інформаційної культури викладачів і майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Таке формулювання питання актуалізує проблему інформаційної культури майбутніх фахівців і включає розмаїття аспектів, що пов'язані з людиною та її соціумом, системою вищої професійної освіти, а також необхідну сукупність особистісних якостей майбутнього фахівця, його соціально-педагогічний та інформаційно-комунікаційний потенціал, які дозволяють вільно використовувати у своїй професійній діяльності інформаційні засоби та об'єкти щодо конкретної особистості, соціальної групи, колективу, соціуму (Р.С. Гуревич, М.І. Жалдак, О.О. Карабін, А.М. Коломієць, М.М. Левшин, Н.В. Морзе).

Фахівцями (В.П. Беспалько, В.Ю. Биков, А.А. Вербицький, В.В. Гузеєв, Ю.О. Жук, В.С. Ігропуло, М.В. Кларін, О.М. Наumenко, Г.М. Соловйов, Т.Л. Шапошникова,

М.Д. Ярмаченко й ін.) розроблено загальні концепції різних технологій, у тому числі й інформаційно-комунікаційних, основним критерієм оцінювання яких є ефективність і результативність.

Мета статті полягає у визначенні й характеристиці дидактичного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

Виклад матеріалу. Потенціал інформаційно-комунікаційних технологій в освіті відкриває такі основні можливості: а) удосконалення методології та стратегії добору змісту освіти, внесення змін до навчання традиційних дисциплін; б) підвищення ефективності навчання, його індивідуалізація й диференціація, організація нових форм узаємодії у процесі навчання та зміни змісту й характеру діяльності викладачів і майбутніх соціальних педагогів; в) удосконалення управління навчальним процесом, його планування, організація, контроль, модернізація механізмів управління системою освіти.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій тягне за собою становлення принципово нової освітньої системи, що може забезпечити надання мільйонам людей освітніх послуг високої якості при скороченні питомих витрат на освіту. Не той є викладачем, хто застосовує нові технічні засоби у старій освітній системі, тобто при старих педагогічних методах, економічних механізмах й організації праці, а той, хто діє в новій освітній системі, забезпечує успішне функціонування освіти в сучасному світі.

Не випадково використання інформаційно-комунікаційних технологій у царині освіти має розглядатися як стратегічне рішення, що орієнтоване на формування нової освітньої системи. Як зазначає В.А. Латишев, використання інформаційно-комунікаційних технологій лише в тому разі приводить до розв'язання гострих проблем сучасної освіти, коли розвиток технологічної підсистеми освіти супроводжується радикальними змінами в усіх інших підсистемах: педагогічній, організаційній, економічній, а також стосується теоретичних і методологічних підстав освітньої системи [8, с. 13]. Тому інформаційно-комунікаційні технології лише тоді можуть бути ефективними в освіті, коли вони не вписуються в уже наявну освітню систему, а входять як елемент у нову систему освіти, сприяючи: а) розкриттю, збереженню й розвитку індивідуальних здібностей майбутніх соціальних педагогів; б) формуванню в майбутніх соціальних педагогів пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення; в) забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками і мистецтвом; г) постійному динамічному оновленню змісту, форм і методів процесу навчання й виховання [1, с. 21].

Т.Г. Везіровим визначено основні дидактичні вимоги, пріоритет яких обґрунтовується застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій: доцільність застосування навчального матеріалу; достатність; наочність; повнота; сучасність; структурованість; рівень складності; своєчасність [1, с. 23]. Підкреслимо, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології пропонують широкий набір засобів для розроблення освітніх дій, а саме: а) надання інформації в різній формі з графічними, звуковими і відеоефектами; б) уможливлення моделювання навчального діалогу з комп'ютером, ділових ігор. Ученими підкреслюється важливість використання цих засобів при розробленні змісту конкретних навчальних занять, навчальних тем відповідно до освітніх цілей, що стоять перед автором навчального матеріалу [9, с. 14].

Як відомо, процес лише тоді набуває ознак технологічності, коли він заздалегідь спрогнозований, тобто має наперед визначений кінцевий результат і засоби для його отримання, цілеспрямовано формує умови для проведення цього процесу і

«запущений». При цьому технологія набуває характерних для неї ознак: 1) має чітко визначену кінцеву мету; 2) дозволяє розробити об'єктивні методи контролю її досягнення; 3) зводить до мінімуму ситуації, коли викладача поставлено перед вибором, і він змушений переходити до педагогічних експромтів у пошуку прийняттого варіанта; 4) передбачає проект навчального процесу, який визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів, що приводить до стабілізації успіхів практично будь-якої кількості студентів [11, с. 73].

Аналіз педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що можна виокремити кілька напрямів використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у системі вищої освіти, котрі охоплюють чотири найсуттєвіші галузі:

1. Комп'ютерна техніка й інформатика як об'єкти вивчення. Історично поява комп'ютерів у сфері освіти була пов'язана саме з навчанням основам обчислювальної техніки, спочатку в системі професійної освіти, а потім і загальної. Вивчення комп'ютерної техніки й інформатики, як і вивчення будь-якої іншої навчальної дисципліни або групи дисциплін на різних ступенях освіти, має пряме відношення до проблеми змісту освіти в цілому. Наявність того чи того навчального предмета в навчальному плані в системі професійної освіти визначається, насамперед, об'єктивними актуальними і перспективними потребами соціально-економічного і науково-технічного прогресу, особистісними освітніми запитами майбутніх соціальних педагогів. Однак, при всій важливості дидактичних і методичних проблем, що пов'язані з пошуком шляхів ефективного вивчення тієї чи тієї дисципліни, надзвичайно важливо обґрунтувати саму доцільність включення цієї навчальної дисципліни в систему освіти до межі перевантаженої «традиційними» предметами природничо-наукового і гуманітарного циклів.

2. Комп'ютер як засіб підвищення ефективності педагогічної діяльності. Саме в цій своїй якості комп'ютер та інформатика розглядаються як такий компонент освітньої системи, що не лише здатний внести докорінні перетворення в саме розуміння категорії «засіб» щодо процесу освіти, а й істотно вплинути на всі інші компоненти тієї чи тієї локальної освітньої системи: а) цілі; б) зміст; в) методи; г) організаційні форми навчання, виховання і розвитку майбутніх соціальних педагогів в навчальних закладах будь-якого рівня та профілю. Комп'ютер стає виключно перспективним засобом, здатним реально забезпечити необхідні зрушення у прогресивному розвитку людства, підвищенні його інтегративної інтелектуальної могутності, інтенсифікації його науково-технічної та економічної діяльності.

3. Комп'ютер як засіб підвищення ефективності науково-дослідницької діяльності в освіті. Сучасні наукові дослідження, тим більше дослідження міждисциплінарні, комплексні, уже не можуть бути успішними без усебічного інформаційного забезпечення. Таке забезпечення передбачає пошук джерел найостаннішої та науконаймісткішої інформації, добір і вибіркове оцінювання цієї інформації, її зберігання, надає належний рівень класифікації інформації та свободу доступу до неї потенційних споживачів, зрештою, оперативне презентування необхідної інформації користувачеві за його запитами.

4. Комп'ютер й інформатика як компоненти системи освітньо-педагогічного керування. Цей напрям інформатизації пов'язаний із процесом прийняття управлінських рішень на всіх етапах освітньої діяльності – від повсякденної роботи з управління навчальними закладами до управління всією галуззю на державному й місцевому рівнях.

Створення єдиного інформаційного середовища, під яким розуміють «сукупність програмно-апаратних засобів, інформаційних мереж зв'язку, організаційно-методичних елементів системи вищої школи та прикладної інформації про предметну галузь, яка

розуміється і використовується різними користувачами, можливо з різними цілями й у різних сенсах» [7, с. 15].

Концепцію інформаційного середовища вперше було запропоновано Ю.О. Шрейдером, котрий справедливо розглядав його не лише як провідник інформації, а й як активний початок, котрий впливає на її учасників [3]. Вивчення інформаційного середовища відбувалося в найрізноманітніших аспектах, серед яких можна виокремити три основних: 1) як діяльність – майбутні соціальні педагоги є учасниками комунікаційного процесу, у центр ставиться їхня здатність представити особисте знання в такому вигляді, у якому воно може бути передане, та, сприйнявши інформацію, знову перетворити її на своє особисте знання; 2) як система історично сформованих форм комунікації; 3) як інформаційна інфраструктура, що створена суспільством для здійснення комунікативної діяльності в масштабах, які відповідають рівню розвитку цього суспільства (видавництва, бібліотеки, інформаційні центри, банки даних, засоби масової інформації) [2; 3; 7].

У формуванні інформаційного середовища навчальної діяльності беруть участь: а) викладач (визначає зміст програми курсу, добір навчальної літератури, методи викладання, стиль спілкування); б) педагогічний колектив (установлює загальні вимоги до майбутніх соціальних педагогів, традиції навчального закладу, які зберігаються, форму взаємин педагогічного і студентського колективів); в) держава як суспільний інститут (визначає матеріальне забезпечення освіти в цілому, соціальне замовлення на формування тієї чи тієї системи знань і поглядів) [3; 5; 7].

Найбільшою популярністю останнім часом користується термін «інформаційно-освітнє середовище», під яким розуміється системно-організована сукупність засобів передавання даних, інформаційних ресурсів, протоколів узаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, що орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів [6]. У вузькому значенні під інформаційно-освітнім середовищем розуміють певним чином пов'язані між собою навчальні заклади, що знаходяться в умовах інформаційного обміну, організованого спеціальними програмними засобами [3]. У технологічному плані інформаційно-освітнє середовище можна представити як програмно-телекомунікаційне середовище, котре забезпечує єдиними технологічними засобами ведення навчального процесу, його інформаційну підтримку й документування в середовищі Інтернет будь-якої кількості навчальних закладів, незалежно від професійної спеціалізації та рівня освіти.

У поняття інформаційно-освітнє середовище також включаються такі умови, що забезпечують результативність навчання: а) створення системи засобів «спілкування» із загальнолюдською культурою, що призначена для зберігання, структурування й презентування накопиченого знання, а також для її передавання, опрацювання і збагачення; б) наявність системи самостійних дій із роботи з інформацією; в) підтримання інтенсивних зв'язків (вертикальних і горизонтальних) між учасниками навчального процесу [3].

У структурі інформаційно-освітнього середовища виокремлюють п'ять блоків: 1) ціннісно-цільовий – сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, що можуть бути важливими для досягнення поставленої мети навчання; 2) програмно-методичний – уся необхідна інформація щодо можливих стратегій, форм і програм підготовки; 3) інформаційно-знаннявий – система знань і вмінь майбутніх соціальних педагогів, яка утворює підґрунтя їхньої професійної діяльності, а також визначає властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність; 4) комунікаційний – сукупність форм узаємодії між учасниками педагогічного процесу; 5) технологічний – система засобів навчання (наприклад, використання інформаційно-комунікаційних технологій, у тому числі й телекомунікаційних мереж) [3; 4; 10].

Висновок. В останнє десятиліття в широкому наборі програмних засобів й інформаційних систем навчального призначення велику увагу привертають інструментальні системи загального призначення, що слугують для створення навчальних програм, а також гіпертекстові системи й гіперсередовища, мультимедіа. Багато відомих педагогів і психологів указують на те, що для підвищення ефективності навчання методи усного викладу мають поєднуватися з наочними та практичними методами, а також із методами активізації сприйняття. Об'єднання декількох інформаційних середовищ дозволяє поєднувати різні методи навчання для досягнення освітніх цілей.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати й описати дидактичний потенціал використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

Список використаної літератури

1. Везиров Т. Г. Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Тимур Гаджиевич Везиров. – Ставрополь, 2001. – 39 с.
2. Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству : понятие, формирование, свойства / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 9–14.
3. Виды сред в образовании. Курс подготовки координаторов для системы дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://courses.urs.ac.ru/eng/u7-9.html>. – Загл. с экрана.
4. Ключенко Т. И. Соотношение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» как один из исходных ориентиров при проектировании гуманитарной образовательной среды в вузе культуры и искусств [Электронный ресурс] / Т. И. Ключенко // Национальная библиотека республики Татарстан [Сайт]. – Режим доступа : <http://www.kitaphane.ru/present/kti.shtml>. – Загл. с экрана.
5. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс] / В. А. Козырев // Педагог. – 1999. – № 7. – Режим доступа : <http://www.dvgu.ru/umu/didjest/pedagog/year99/art14.htm>. – Загл. с экрана.
6. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ (краткая редакция) [Электронный ресурс] // Дистанционное образование в СГУ [Сайт]. – Режим доступа : <http://do.sgu.ru/conc.html>. – Загл. с экрана.
7. Лапшина И. В. Виртуальная информационно-образовательная лаборатория в профессиональной подготовке студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Ирина Владимировна Лапшина. – Ставрополь, 2002. – 23 с.
8. Латышев В. А. Технологии обучения: формирование и развитие / В. А. Латышев. – М. : Изд-во МАИ, 1995. – 44 с.
9. Молчанов А. С. Педагогические информационные инновации как способ изменения качества образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Александр Сергеевич Молчанов. – Ставрополь, 2001. – 21 с.
10. Омаров О. А. Информационно-образовательная среда региона и информационные ресурсы [Электронный ресурс] / О. А. Омаров, С. А. Ахмедов // Телематика – 2002 : Труды Всерос. науч.-метод. конф., (Санкт-Петербург, 3-6 июня. 2002 г.). – СПб. : Санкт-Петербургский государственный институт точной механики и оптики, 2002. – Режим доступа : http://tm.info.ru/db/doc/get_thes.php?id=91. – Загл. с экрана.
11. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. А. С. Смирнова. – М. : ACADEMIA, 1999. – 247 с.

Одержано редакцією 16.08.2014.
Прийнято до публікації 18.08.2014.

Аннотация. Рацул А. А. Дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий в процессе системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов. Рассмотрены и описаны основные возможности информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Выделены

основные аспекты эффективности информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Определены дидактические требования, приоритет которых обосновывается использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: *информационная культура, будущие социальные педагоги, информатизация образования, учебный процесс, образовательный процесс.*

Summary. Ratsul O. A. Didactics potential of informational and communicative technologies in the process of system development of informational culture of future social teachers. *Main features of informational-and-communicative technologies in the educational process are discussed and described in the article. Basic aspects of the effectiveness of informational-and-communicative technologies in the educational process are singled out. Main didactic requirements, the priority of which is justified by usage of informational-and-communicative technologies in the educational process are defined.*

In the notion of information-educational ambience are included such condition, which provide result education: making the system of the facilities "contacts" with general human by culture, which is intended for keeping, structuring and presentations of the dug knowledge, as well as for its issues, processing and keeping; b) presence systems independent action when work with information; in support intensive relationships (vertical and horizontal) between participant of the scholastic process. In structure information-educational ambience selects five blocks: value-target, software-methodical, information- knowledge; communication, technological.

Key words: *informational culture, future social pedagogy, informatization of education, learning process, teaching process.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бондар Тамара Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики, докторант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Бурсова Світлана Сергіївна – старший викладач кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

Влошінські Маріан – ксьондз, доктор хабілітований, професор Відділу педагогічних наук Вищої школи гуманістично-економічної у Влоцлавку, Польща.

Галушко Максим Вікторович – викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Гібалова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

Дубровіна Ірина Володимирівна – аспірант кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Єремєєва Наталія Федорівна – доцент кафедри гуманітарних наук та іноземних мов Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України Державної служби України з надзвичайних ситуацій, м. Черкаси.

Запорожець Діана Анатоліївна – аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Зімакова Лілія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава.

Карапузова Наталія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, декан психолого-педагогічного факультету, професор, завідувач кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

Касярум Сергій Олегович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри процесів горіння Черкаського інституту пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України Державної служби України з надзвичайних ситуацій, м. Черкаси.

Ковалевська Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава.

Колесник Ірина Олексіївна – докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, м. Харків.

Колесниченко Наталя Юріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса.

Котломанітова Галина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

Кулінченко Олександр Сергійович – старший викладач кафедри суспільних дисциплін Київської державної академії водного транспорту ім. гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, м. Київ.

Куторжевська Оксана Анатоліївна – аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, м. Полтава.

Кучай Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Осмоловська Олена Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Першого Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків.

Пасічніченко Анжела Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава.

Пахомова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, м. Полтава.

Пелипенко Микола Миколайович – ад'юнкт Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України Державної служби України з надзвичайних ситуацій, м. Черкаси.

Покалюк Віктор Миколайович – кандидат педагогічних наук, заступник начальника кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт факультету оперативно-рятувальних сил Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України Державної служби України з надзвичайних ситуацій, м. Черкаси.

Починок Євгенія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін Полтавського національного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

Приходько Альона Михайлівна – старший викладач Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, м. Харків.

Рацул Олександр Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 34 (327). 2014

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерна верстка
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 28.08.2014. Формат 84х108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 5229

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 35-44-63,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.