

ISSN 2222-8624

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
УКРАЇНИ**

199

Частина друга

Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»

Київ – 2014

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Ред.кол.: Ніколаєнко С.М. (відп. ред.) та ін. – К.: Видавничий центр, 2014. – Вип. 199. – Ч. 2. – 348 с.

Редакційна колегія: Ніколаєнко Станіслав Миколайович, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор); Ібатуллін Ільдус Ібатуллович, академік НААН України, доктор сільсько-господарських наук, професор (заступник відповідального редактора); Витриховська Алла Володимирівна, кандидат біологічних наук, доцент (відповідальний секретар); Романюк Ігор Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент (заступник відповідального секретаря); Амеліна Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор; Валат Войцех, доктор педагогічних наук, професор; Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор; Козлакова Галина Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор; Копілевич Володимир Абрамович, доктор хімічних наук, професор; Костриця Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор; Леськів Аліна, доктор філологічних наук, доцент; Пригодій Микола Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент; Райхельт Міхаель, доктор філологічних наук, доцент; Собчик Вікторія, доктор сільськогосподарських наук, професор; Сопівник Руслан Васильович, доктор педагогічних наук, доцент; Тарасенко Ростислав Олександрович, кандидат технічних наук, доцент; Шмаргун Віталій Михайлович, доктор психологічних наук, професор; Чекаль Леонід Андрійович, кандидат філософських наук, професор; Чраска Мирослав, доктор технічних наук, професор; Ятченко Володимир Феодосійович, доктор філософських наук, професор.

Рекомендовано до друку Вченою радою НУБіП України
Протокол № 9 від 28.05.14 р.

Збірник наукових праць включено до бібліографічної бази даних наукових публікацій РИНУ (Російський індекс наукового цитування - ліцензійний договір від 1 листопада 2013 р. № 666-11/13-343).

Постановою Вищої атестаційної комісії України (від 26.05.2010 р. № 1-05/4) «Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» включено до переліку наукових фахових видань з педагогічних наук.

Адреса редколегії: 03041, Київ-41, вул. Героїв Оборони, 15,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
тел. 527-80-73

ЗМІСТ

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКАЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ І СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН <i>Н. О. Арістова</i>	10
ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ <i>С. М. Амеліна, Р. О. Тарасенко</i>	16
ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ЛАТИНИ СТУДЕНТАМИ- ВЕТЕРИНАРАМИ <i>О. Ю. Балалаєва</i>	25
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РІВНІВ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ <i>Л. В. Березова</i>	32
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» <i>І. М. Буцик</i>	37
НАВІТАТ AND HABITUS IN ADAPTATION OF MAN <i>Alica Brsková</i>	44
АКРЕДИТАЦІЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США <i>О. В. Вощевська</i>	53
ЗАСТОСУВАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ – ЕКОЛОГІВ <i>В. М. Галімова, І. В. Суровець, С. К. Галімов</i>	58
ТИПОЛОГІЯ МЕДІАТЕКСТІВ: ПРОЕКЦІЯ НА ОСВІТНІ РЕСУРСИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ <i>С. М. Гаріна</i>	63
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ <i>І. Г. Герасимова</i>	69
КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ <i>Н. А. Гунько</i>	76
РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ПОЛЬЩІ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ ФАХІВЦІВ <i>Н. А. Демешкант</i>	81
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ <i>Л. М. Денисюк</i>	86
ОСОБЛИВОСТІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ НА ОСНОВІ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ <i>О. М. Джеджула, А. Й. Островський, Ю. Л. Хом'яковський</i>	92
УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ВЕТЕРИНАРНОГО НАПРЯМУ <i>В. О. Євстаф'єва, О. С. Клименко, О. В. Кручиненко, В. О. Коваленко</i>	97

РЕАЛЬНИЙ СТАН РОЗВИНЕНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З. І. Єрмакова	103
АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ I – II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН Н. С. Журавська, Н. М Шерембей, О.Ф. Попова	108
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ Ю. І. Іванова	113
ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ - АГРОТЕХНІКІВ Н. С. Журавська, М. В. Івасик, Н. О. Берник	121
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ БРИТАНСЬКОЇ ВИЩОЇ ВЕТЕРИНАНОЇ ОСВІТИ О. М. Канівець	126
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ В КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ Д. Ю. Касаткін	130
СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА РОЛЬ МУЗЕЮ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ Т. І. Ковальчук	137
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ЗДІЙСНЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ» С. П. Кожушко	144
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ Н. В. Колісник	152
НАУКОВО – ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ В. А. Лашкул	159
ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОРГАНІЗАТОРІВ ВИРОБНИЦТВА Л. М. Лісовська	167
ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ СКЛАДНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ П. Г. Лузан, Л. Ю. Кочеригін	172
ГЕНЕЗА ЕЛЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ В США В ПЕРІОД З КІНЦЯ XVIII ДО ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ С. Е. Лятуринська	181
ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ АГЕНТА З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ І. А. Мартинюк	189

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ЗДІЙСНЕННІ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТІВ <i>Т. Ф. Мельничук</i>	197
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНОГО ТРЕНІНГУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ <i>О. В. Наконечна</i>	205
З ДОСВІДУ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ <i>І. О. Оначук</i>	212
СФЕРА ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ <i>О. В. Опанасенко</i>	220
ОСОБЛИВОСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ <i>А. В.Найдьонова</i>	227
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ <i>І. Л. Плаксієнко, М. Шупта, А. А. Кочерга</i>	233
ВПЛИВ ЦИКЛІВ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА <i>В. М. Пришляк</i>	237
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ <i>Ю. Г. Рожков, Н. С. Журавська</i>	247
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ <i>И. Н. Романюк</i>	254
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З АНАЛІЗУ ВИРОБНИЧИХ СИТУАЦІЙ <i>Я. М. Рудик, В.В. Бобер</i>	261
МЕТОДИЧНА ПІДТРИМКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ) <i>Н. А. Рудницька</i>	269
PEDAGOGICAL TRAINING AS A MODERN MEANS OF PROSPECTIVE TEACHERS' PEDAGOGICAL CREATIVITY DEVELOPMENT <i>О. Rudnytskykh</i>	276
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ <i>Т. В. Саєнко</i>	282
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩУ ШКОЛУ <i>О. В. Соловйова</i>	287
УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ТА ЇЇ РОЛЬ У ЗАПОБІГАННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ <i>Р. В. Сущенко</i>	291

АВТОРСЬКІ КОНЦЕПТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ С. О. Табінська	299
ПІДГОТОВКА НАСТАВНИКІВ АКАДЕМІЧНИХ ГРУП ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ О. М. Тепла	308
БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ВПРОВАДЖЕННЯ БАГАТОМОВНОСТІ В. В. Устименко	312
АВТОНОМНЕ ТА САМОСТІЙНО КЕРОВАНЕ ІНШОМОВНЕ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НІМЕЧЧИНИ Н. В. Хорошилова	319
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНІ ПРАКТИКИ З ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН» В. А. Яковлева	326
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА Д. А. Костюк	332
ОБГРУНТУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ С. В. Яшник	337

CONTENTS

FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITARIAN AND SOCIO-ECONOMIC DISCIPLINES Aristova N. A.	10
TRENDS IN FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF TRANSLATORS AT US UNIVERSITIES UNDER THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION Amelina S., Tarasenko R.	16
RESEARCH STUDY OF MOTIVATION LATINO STUDENT IS A VETERINARIAN Balalajeva O. Yu.	25
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF LEVELS OF STRATEGIES REALIZATION Berezova L. V.	32
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» Butsyk I.	37
HABITAT AND HABITUS IN ADAPTATION OF MAN Brsková A.	44

ACCREDITATION OF HIGHER EDUCATION IN THE US Voschevsky O.V.	53
USE OF COMPUTER TECHNOLOGY FOR THE TEACHING OF MODERN ECOLOGISTS Galimova V. M., Surovtcev I. V., Galimov S. K.	58
A TYPOLOGY OF MEDIA TEXTS: PROJECTION INTO EDUCATIONAL RESOURCES AND TECHNOLOGIES Garina S. M.	63
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT MODEL PROFESSIONAL MOBILITY FUTURE EXPERTS AGRICULTURAL SECTOR Gerasimova I.G.	69
КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ Gunko N.A.	76
THE ROLE OF NATIONAL STRATEGY FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF POLAND IN ENVIRONMENTAL EDUCATION SPECIALISTS Demeshkant N. A.	81
SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE STUDENTS PROFESSIONAL VALUES SYSTEM FUNCTIONING Denysiuk L.	86
FEATURES GRAPHIC PREPARATION OF FUTURE MECHANICAL ENGINEER BY COMPUTER ORIENTED TECHNOLOGIES Dzhedzhula O. M., Ostrovski A. I., Khomiakovski J. L.	92
INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE TEACHING DISCIPLINES OF VETERINARY DIRECTION. Yevstafieva V., Klymenko O., Kruchynenko O., Kovalenko V.	97
THE REAL STATE OF DEVELOPMENT COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL-THEORETICAL TRAINING Iermakova Z. I.	103
ACTIVATION TEACHING AND TEACH OF STUDENTS DURING PRACTICAL CLASSES IN HIGHER AGRICULTURAL EDUCATION INSTITUTIONS I - II ACCREDITATION IN TEACHING SPECIAL SUBJECTS Zhuravska N. S., Cherembey N. M., Popova O.F.	108
THE PROBLEM OF FORMING MATHEMATICAL CONCEPTS IN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL LITERATURE Ivanova YU. I.	113
ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ - АГРОТЕХНІКІВ Zhuravska N. C., Ivasik M. V., N. Bernik O.	121
FORMATION AND DEVELOPMENT OF SYSTEM OF BRITISH HIGHER VETERINARY EDUCATION Kanivets A. M.	126
FEATURES OF PERCEPTION INFORMATION IN COMPUTER-ORIENTED LEARNING ENVIRONMENTS Kasatkin D.	130

THE SOCIAL AND CULTURAL ROLE OF THE MUSEUM IN THE FORMATION OF PERSONALITY Kovalchuk T. I.	137
NATURE AND STRUCTURE PHENOMENON OF "COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE PERFORMANCE OF PROFESSIONAL INTERACTION" Kozhushko S. P.	144
BASIC APPROACHES TO THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE BASED ON THE PRINCIPLE OF CONTINUITY Kolesnik N.	152
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONALLY – ETHICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE DOCTORS OF VETERINARY MEDICINE. Lashkul V.A.	159
INNOVATIVE PROCESSES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ORGANIZERS O PRODUCTION Lisovska L. M.	167
TECHNOLOGY EVALUATION COMPLEXITY WITH INDIVIDUAL TASKS SPECIAL SUBJECTS FOR FUTURE SURVEYORS Luzan P.	172
GENESIS OF ELECTIVE IN THE US FROM THE LATE EIGHTEENTH TO THE EARLY TWENTIETH CENTURY Lyaturynska S.E.	181
TECHNOLOGY DESIGN EDUCATION TRAINING AGENT OF TOURISM Martynyuk I.	189
ROLE OF PERSONALITY OF THE TEACHER IN THE IMPLEMENTATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES AMONG STUDENTS Melnychuk T.F.	197
METHODS OF INTERSUBJECT TRAINING IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS Nakonechna O. V.	205
THE EXPERIENCE OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE Onachuk O.	212
SCOPE ACTIVITY SOCIO TEACHERS IN SELSKOY MESTNOSTY Opanasenko O.	220
FEATURES LIFELONG LEARNING IN TRAINING ECONOMIST AT G REAT BRITAIN UNIVERSITIES Naidenova A. V.	227
SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL Plaksiyenko I.L., Shupta I.M., Kotherga A. A.	233
EFFECT OF CYCLES ACADEMIC DISCIPLINE ON THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITIES EXPERTS AGRICULTURAL MECHANIZATION Pryshliak V.M.	237

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS MAJORING IN AGRARIAN SCIENCES Rozhkov Y. G., Zhuravska N. S.	247
INFORMATION TECHNOLOGY IN TRAINING ON WORK WITH STAFF Romaniuk I.H.	254
METHODOLOGY OF CONDUCTING PRACTICAL LESSON OF ANALYSIS OF WORK SITUATIONS Rudyk Y. M., Bober V. V.	261
METHODOLOGICAL SUPPORT INDIVIDUAL WORK FUTURE EXPERTS LANDOWNERS (BASED ON FRENCH) Rudnytska N.	269
PEDAGOGICAL TRAINING AS A MODERN MEANS OF PROSPECTIVE TEACHERS' PEDAGOGICAL CREATIVITY DEVELOPMENT Rudnytskykh O.	276
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF ENVIRONMENTAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS Sayenko T. V.	282
MODERN TENDENCES OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES INTO HIGHER EDUCATION Solovyova O. V.	287
MANAGEMENT CULTURE OF RAILWAY TRANSPORT ENGINEER AND ITS ROLE IN PREVENTING CONFLICTS Sushchenko R.	291
COPYRIGHT CONCEPTS OF MODERNIZATION VOCATIONAL TEACHER TRAINING FUTURE BACHELOR IN PHYSICAL EDUCATION Tabinska S.	299
PREPARATION THE MENTORS OF ACADEMIC GROUPS TO THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' HUMAN VALUES Tepla O. M.	308
BILINGUAL EDUCATION AS A METHOD OF MULTILINGUALISM'S IMPLEMENTATION Ustimenko V. V.	312
INDEPENDENT AND SELF-MANAGE FOREIGN-LANGUAGE TEACHING IN ADULT EDUCATION IN GERMANY Choroshilowa N. V.	319
FEATURES OF THE DISCIPLINE EDUCATIONAL PRACTICE "METHODS OF TEACHING SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCIPLINE" Yakovleva V. A.	326
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FUTURE ELECTRICAL APPLIANCES AGRICULTURE Kostyuk D. A.	332
RATIONALE MANAGEMENT CULTURE SYSTEM COMPONENTS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGEMENT Yashnyk S. V.	337

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКАЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ І СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Н.О. Арістова кандидат педагогічних наук, доцент

У статті подано різнобічні трактування понять «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність», варіанти їхнього тлумачення вітчизняними та зарубіжними авторами в педагогічній теорії та практиці. Визначена специфіка формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін.

Компетенція, компетентність, педагогічна компетентність, вища освіта, специфіка формування педагогічної компетентності.

Постановка проблеми. Згідно з «Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти» та «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» в сфері професійної педагогічної освіти в якості головних завдань розглядається не тільки якісна підготовка педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, а й створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій. Проблема підготовки педагогічних працівників є особливо актуальною для сучасної вищої професійної освіти, так як їй відводиться особлива роль: забезпечення ринку праці України мобільними кваліфікованими фахівцями, готовими до саморозвитку й самовдосконалення.

Отже, у період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків рівень фахової підготовки майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін визначається сформованістю їх особистісних якостей та професійних умінь, серед яких особливе місце посідає педагогічна компетентність. Тому, **мета** статті полягає у дослідженні формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Для досягнення поставленої мети необхідно реалізувати наступні **завдання**: проаналізувати стан досліджуваної проблеми та уточнити сутність понять «компетенція», «компетентність», «педагогічна компетентність»; виявити специфіку формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін та обґрунтувати вибір

дидактичних принципів, на основі яких і формується педагогічна компетентність майбутніх викладачів.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. Загальні питання формування у викладачів вищих навчальних закладів освіти педагогічної компетентності знайшли своє відображення у працях І. Зязюна, С. Сисоевої, Р. Гришкової, Н. Кучугурової, Л. Банашко, О. Севастьянкової, Б. Крищук, І. Костікової, С. Тафінцевої, О. Добротвор, Р. Гришкової та багато інших.

Питаннями компетентнісного підходу у навчанні займаються сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, а саме: І. Зимня, І. Зязюн, А. Маркова, Т. Іванова та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перетворення у сучасному українському суспільстві, які пов'язані з необхідністю модернізації системи вищої освіти, обумовлені не тільки входженням України до єдиного Європейського освітнього простору, а і процесами глобалізації світової економіки, які і стали ознакою світового економічного розвитку. Саме глобалізація економіки вимагає від сучасних вищих навчальних закладів підготовки всебічно розвинених викладачів гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, підготовлених у морально-психологічному відношенні, ініціативними, відповідальними, висококваліфікованими та формування у них не тільки комплексу визначених компетенцій, які будуть сприяти прийняттю ефективних рішень в майбутній професійній діяльності, а і педагогічної компетентності.

Тобто, основними поняттями, що складають інтерес для нашого дослідження є визначення сутності компетенції, компетентності, педагогічної компетентності та структурного складу педагогічної компетентності. Більшість дослідників даної проблеми відстоюють точку зору, згідно якої під компетенцією розуміють сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), які необхідні для якісної продуктивної діяльності, а під компетентністю - володіння відповідними компетенціями [5].

Згідно «Національній рамці кваліфікацій та Порядку розробки і подальшого супроводження Національної системи кваліфікацій» під компетенцією розуміють здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного та особистісного розвитку; а під компетентністю - здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [8].

І. Зязюн визначає компетентність як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах [3].

Подані визначення компетентності свідчать про широку розгалуженість цього поняття в психолого-педагогічній літературі. Педагогічна компетентність, в свою чергу, тлумачиться як система наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та

самовдосконалення особистості викладача в процесі професійної діяльності [5].

Зауважимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів педагогічної компетентності теж не існує єдиної думки.

Так, А. Маркова розрізняє два аспекти компетентності викладача: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних структурних компонентів педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [7].

Л. Банашко, в свою чергу, під основними структурними компонентами педагогічної компетентності розуміє:

- теоретичні педагогічні знання;
- практичні вміння;
- особистісні якості педагога [5].

Л. Мартинюк, досліджуючи формування професійної компетентності викладача, виділяє наступні структурні компоненти педагогічної компетентності, а саме:

- педагогічна майстерність,
- комунікативне мистецтво,
- володіння педагогічними технологіями,
- інноваційна діяльність [10].

Крім того слід додати, що аналіз психолого-педагогічної літератури з даного питання дозволяє стверджувати, що вітчизняні науковці виділяють такі види педагогічної компетентності:

- 1) спеціальну – у галузі дисципліни, що викладається;
- 2) методичну – у галузі засобів формування знань, умінь і навичок;
- 3) психолого-педагогічну – у сфері навчання;
- 4) диференційовано-педагогічну – у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають;
- 5) аутопсихологічну – рефлексія педагогічної діяльності;
- 6) загальнокультурну;
- 7) валеологічну;
- 8) комунікативну;
- 9) конфліктологічну;
- 10) діагностичну;
- 11) соціальну;
- 12) особистісну;
- 13) компетенцію у сфері інформаційних технологій та ін.

Всі вищезазвані види педагогічної компетентності пов'язані з вимогами до знань майбутніх викладачів та особливостями їхньої професійної діяльності [5; 10].

У ході дослідження нами з'ясовано, що на формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін впливають деякі суперечності:

1. По-перше, прагнення наблизити українську систему підготовки викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін до світових і європейських вимог та відсутністю необхідних матеріальних, організаційних та кадрових умов.

2. По-друге, вищеназвані викладачі, яких в переважній більшості характеризує надзвичайно висока професійна кваліфікація, дуже часто не мають базової педагогічної освіти. Їхня викладацька діяльність здійснюється на основі досвіду навчання у викладачів, що навчали їх у вищому навчальному закладі.

3. По-третє, аналіз практичної діяльності викладачів вищих навчальних закладів освіти показує, що процес формування педагогічної компетентності не передбачає відведення достатньої кількості кредитів на проведення педагогічної практики, в процесі якої майбутні викладачі можуть застосувати свої знання і досвід для викладання окремих дисциплін у вищій школі.

4. По-четверте, наявність постійного зростання вимог до підготовки викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін та недостатньо розробленими теоретичними засадами її здійснення у системі педагогічної освіти в Україні.

Необхідність і можливість розв'язати визначені у дослідженні суперечності і характеризують специфіку формування педагогічної компетентності викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін.

Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін має здійснюватися на основі відібраних певним чином принципів, суттєвою ознакою яких є їх комплексність, яка вимагає, щоб ці принципи втілювалися у практику вищих педагогічних закладів не послідовно один за одним, а одночасно:

1. Принцип науковості. Принцип науковості є важливим принципом навчання в сучасній вищій школі. Принцип вимагає, щоб зміст освіти знайомив майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін з об'єктивними науковими фактами, поняттями та законами; наближався до розкриття сучасних досягнень і перспектив їхнього розвитку в майбутньому.

2. Принцип систематичності і послідовності. Принцип систематичності і послідовності вимагає, щоб знання, уміння і навички формувались системно, в певному порядку, щоб кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язувався з іншим, а нові знання спиралися на засвоєні раніше і створювали фундамент для засвоєння наступних знань.

3. Принцип доступності. Принцип доступності передбачає відповідність змісту, характеру і обсягу матеріалу, який вивчається, рівню підготовки студентів. Доступність навчання не означає його легкості. З цим принципом в дидактиці пов'язується поступове, згідно з пізнавальними можливостями студентів, ускладнення змісту освіти й обсягу навчального матеріалу, яким необхідно оволодіти всім студентам з кожного навчального предмета.

4. Принцип єдності теорії та практики. Принцип єдності теорії та практики вимагає розуміння випускниками педагогічних закладів значення теорії в житті, умілого застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань, участі у вирішенні актуальних проблем сучасності.

5. Принцип використання досягнень сучасної науки й техніки. Вирішення навчальних завдань, які ставляться перед майбутніми викладачами, не може бути повною мірою ефективним без залучення сучасних досягнень науки і техніки, без використання можливостей, які щодня надає людству науково-технічний прогрес.

6. Принцип гуманізації навчання. Принцип гуманізації навчання, який означає створення умов для формування кращих якостей і здібностей майбутніх викладачів, повага до їхньої особистості; розуміння їхніх запитів, інтересів, гідності; виховання гуманних, щирих, людських та доброзичливих особистостей. Даний принцип передбачає психологічну трансформацію особистості майбутнього викладача, його перетворення з передавача навчальної інформації в порадника та консультанта своїх студентів.

7. Принцип демократизації. Принцип демократизації передбачає обов'язковість демократичних взаємин між суб'єктами навчання, оновлення змісту освіти, її наповнення загальнолюдськими та громадянськими цінностями. Даний принцип означає повагу до особистості майбутніх викладачів та розвиток їхньої внутрішньої свободи й почуття власної гідності.

8. Принципи педагогічної творчості. Принципи педагогічної творчості, під яким розуміють створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін – діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасілітації, креативності, доповнення, варіантності та самоорганізації.

9. Принцип самореалізації. Принцип самореалізації полягає у здатності майбутніх викладачів раціонально організувати свою діяльність та у впровадженні в життя своїх внутрішніх можливостей та здібностей.

Таким чином, результати аналізу педагогічної літератури з питань розвитку принципів навчання та їх класифікацій переконливо доводять, що усі перелічені вище принципи взаємопов'язані між собою та доповнюють один одного. Їх інтегроване використання має забезпечити ефективність навчального процесу у вищому навчальному закладі та створити сприятливі умови для формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін [1].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, під педагогічною компетентністю можна розуміти систему наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості викладача в процесі професійної діяльності і складається із певних структурних компонентів. В процесі дослідження виділено різні види педагогічної компетентності, на формування яких

впливає інтегроване використання відібраних певних чином дидактичних принципів.

Перспективи подальших досліджень. Проте, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень можуть стати наступні: методологічні та дидактичні засади розвитку окремих складових формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів іншого фаху.

Список літератури

1. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237.
2. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / Р.О. Гришкова. – Київ, 2007. – 36 с.
3. Зязюн І.А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць // Ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – 636 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : 1
6. Костікова І. І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій: монографія / І. І. Костікова. – Харків: Колегіум, 2008. – 355 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.
8. Мутовкина О. М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков / О. М. Мутовкина // [Электронный ресурс] – <http://elib.vstu.ru/Open/3/R37.htm> .
9. Національна рамка кваліфікацій та Порядок розробки і подальшого супроводження Національної системи кваліфікацій [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : www.lir.lg.ua/nrk.doc.
10. Формування професійної компетентності викладача як ефективний засіб забезпечення якості освіти [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : mlanvpet.at.ua/.../dopovid_pedagogichna_kom...

В статье представлены различные трактовки понятий «компетенция», «компетентность» и «педагогическая компетентность», варианты их толкования отечественными и зарубежными авторами в педагогической теории и практике. Определена специфика формирования педагогической компетентности будущих преподавателей гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Компетенция, компетентность, педагогическая компетентность, высшее образование, специфика формирования педагогической компетентности.

In a period of updating of all aspects of vital functions of society and expansion of international connections the level of professional training of future teachers of humanitarian and socio-economic disciplines is determined by the level of formedness of their personal qualities and professional abilities among which the special place is given to pedagogical competence. For this reason the article is dedicated to the formation of pedagogical competence of future teachers of humanitarian and socio-economic disciplines. The various interpretations of conceptions "competency", "competence" and "pedagogical competence" are given in the article. The variants of their interpretation by local and foreign authors in pedagogical theory and practice are analyzed. Pedagogical competence is defined as a system of scientific knowledge, intellectual and practical know-how and personal qualities which can provide realization of personal potential of teachers in the process of pedagogical activities. Particular characteristics of formation of pedagogical competence of future teachers of humanitarian and socio-economic disciplines are determined. Structural components and different kinds of pedagogical competence of future teachers of humanitarian and socio-economic disciplines are studied.

Competency, competence, pedagogical competence, higher education, particular characteristics of formation of pedagogical competence.

УДК 378.147:004

ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

**С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор
Р.О. Тарасенко, кандидат технічних наук, доцент**

У статті розглянуто основні тенденції формування інформаційної компетентності перекладачів в університетах США в умовах глобалізації. Виявлено, що вони зумовлені орієнтацією суспільства на глобальну інформатизацію соціальної та виробничої сфер його життєдіяльності. Встановлено, що формування інформаційної компетентності перекладачів в американських університетах здійснюється шляхом запровадження до програм їхньої підготовки обов'язкових спеціалізованих курсів, вибіркових дисциплін та інтенсивних курсів для поглибленого вивчення систем автоматизованого перекладу; введення гібридної форми навчання; виконання навчальних перекладацьких проектів; надання інформаційної підтримки через спеціалізовані ресурси електронної університетської бібліотеки.

© С.М. Амеліна, Р.О. Тарасенко, 2014

Інформаційна компетентність, навчальний курс, CAT-системи, перекладацький проект, перекладач.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вплив глобалізації на економіку й міжнародні відносини зумовлює зростання ролі перекладу у культурних та економічних обмінах. Відповідно підвищуються вимоги до кваліфікації перекладачів, адже їхні професійні завдання суттєво ускладнюються: від традиційного ділового і технічного перекладу до перекладу у високотехнологічних сферах і вузькоспеціалізованих галузях. З'являються принципово нові напрями діяльності перекладача, які швидко розвиваються і у яких перекладачі адаптують програмне забезпечення до особливостей країн, де воно буде використовуватись; здійснюють переклад веб-сайтів для міжнародних ринків тощо. Тому майбутні фахівці з перекладу повинні досягти під час навчання високого рівня інформаційної компетентності, щоб бути успішними при здійсненні такої різнопланової діяльності.

Мета статті – розглянути сучасний стан і тенденції формування інформаційної компетентності у процесі підготовки перекладачів в університетах США в умовах глобалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Питання формування професійно значущих якостей і компетентностей майбутніх перекладачів було предметом дослідження як вітчизняних (Карабан В., Кияк Т., Корунець., І О.Чередниченко та ін.), так і зарубіжних науковців (В.Комісаров, Л.Латишев, Ю.Хольц-Мянттары та ін.). Зарубіжний досвід підготовки перекладачів, зокрема, й на засадах компетентнісного підходу, вивчали О.Мартинюк (США), О.Сергєєва (Великобританія), Н.Шамне, Л.Ребрина (Німеччина).

Однак, тенденції формування компетентностей майбутніх перекладачів, зокрема, й інформаційної, не були предметом окремого дослідження. Особливо цікавим є питання вдосконалення процесу підготовки перекладачів в університетах США в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Переважна більшість університетів США, спрямовуючи підготовку майбутніх перекладачів на формування у них цілої низки компетентностей, важливих для успішної професійної діяльності, виокремлює п'ять основних. До них віднесені: мовна, експертна, культурна, менеджерська та ІТ-компетентність. Оскільки використання інформаційних технологій вже стало звичним у перекладацькій діяльності, то інформаційна компетентність набуває вирішального значення для професійних перекладачів. Вона включає в себе не тільки здатність використовувати основні опції операційних систем та офісних пакетів, а й уміння застосовувати спеціалізоване програмне забезпечення процесу перекладу, оформлення його результатів, пошуку необхідної інформації, використання та формування інформаційно-термінологічних баз тощо.

Формування інформаційної компетентності в американських університетах здійснюється різними шляхами, що залежить від рівня

попередньої підготовки студентів, майбутньої сфери їхньої діяльності, запитів ринку перекладацьких послуг тощо.

Програми професійної підготовки перекладачів в університетах США обов'язково включають дисципліни, які забезпечують базові знання комп'ютерного перекладу, хоч вони можуть дещо відрізнитись за назвою, обсягом і змістовим наповненням. Так, в Каліфорнійському державному університеті Монтерей (California State University Monterey), де підготовка магістрів з перекладу здійснюється у рамках дворічної програми, до переліку обов'язкових для вивчення дисциплін якої віднесено «Вступ до комп'ютерного перекладу» (1 семестр, 2 кредити) та інтенсивний курс «Просунутий рівень комп'ютерного перекладу» (2 семестр, 2 кредити). Якщо ж студенти, що розпочали навчання, вже мають певні знання і навички роботи з CAT-системами, їм уже в першому семестрі пропонується зазначений інтенсивний курс. В університеті Бінгхемтон, державному університеті штату Нью-Йорк (Binghamton University, The State University of New York) курс «Вступ до комп'ютерного перекладу» також належить до обов'язкових і складає 4 кредити, але не передбачає диференціації за рівнем попередньої підготовки з інформаційних технологій.

Університет Вісконсін-Мілуокі (The University of Wisconsin-Milwaukee) включає до програми підготовки перекладачів письмового і усного перекладу курс «Комп'ютерний переклад» (3 кредити), який є обов'язковим для вивчення і передбачає формування навичок перекладу на основі комп'ютерних технологій для прискорення процесу перекладу та підвищення його ефективності шляхом автоматизації зберігання даних, аналізу файлів, пошуку і використання даних. Курс включає також відпрацювання елементів управління термінологією та базами даних для перекладачів. При цьому студенти повинні знати D2L, Microsoft Office Suite і Explorer; уміти проводити операції із стиснення файлів і виконувати процедуру перегляду прихованих файлів, обробляти інформацію, представлену у файлах різних форматів, здійснювати навігацію файловою структурою.

До програми підготовки перекладачів в університеті Флоріда (University of Florida) включено 2 дисципліни – «Письмовий переклад» і «Усний переклад», які обов'язково вивчаються усіма студентами, і ще 5 обов'язкових дисциплін, які обираються студентами з 8 пропонуванних. На вибір пропонуються такі дисципліни: «Юридичний переклад», «Переклад у ЗМІ», «Економічний переклад», «Технічний переклад», «Медичний переклад», «Комп'ютерний переклад», «Просунутий медичний переклад», «Професійне стажування (письмовий або усний переклад)». Найбільш поширеною комбінацією обраних студентами дисциплін є поєднання «Комп'ютерного перекладу», «Професійного стажування» і кількох дисциплін галузевого перекладу, що підкреслює важливість опанування майбутніми перекладачами інформаційних технологій.

Ряд університетів організують навчальний процес на основі принципів міждисциплінарності й інтегративності, здійснюючи форму-

вання інформаційної компетентності у межах різних дисциплін. Так, в американському філіалі університету Астон (Aston University) формування навичок комп'ютерного перекладу здійснюється не за рахунок окремої дисципліни, а шляхом інтегрування відповідного матеріалу до курсу «Просунутий рівень перекладу» (10 кредитів). Щотижневі семінари з цієї дисципліни проходять у вигляді обговорення проблем перекладу, пов'язаних із жанровою специфікою текстів. До змісту кожного семінару включено захист обраної стратегії перекладу для певного типу тексту, який змінюється щотижня. Підготовка до кожного заняття включає опрацювання фонові інформації, аналіз тексту і створення власного варіанту перекладу. При цьому обов'язковою умовою є використання засобів інформаційних технологій.

Магістерська програма з перекладу державного університету Кент-Огайо (Kent State University, Ohio) включає обов'язкову дисципліну «Термінологія і використання комп'ютера у перекладі» (3 кредити), у процесі вивчення якої основна увага приділяється роботі з базами пам'яті перекладів.

Нью-Йоркський університет (New York University) включає до програми підготовки перекладачів дисципліну «Теорія і практика термінології» (3 кредити). Цей курс знайомить студентів з основними принципами і методами обробки термінології та документації. Розглядаються різні методики проведення термінологічних досліджень з особливим акцентом на застосуванні термінології в перекладі. Студенти вивчають типові методи зберігання термінології, структуру баз даних і системи комп'ютерного управління термінологією.

З метою вивчення особливостей використання термінології у процесі перекладу текстів із застосуванням інформаційно-технологічної підтримки студентам університету Бабель (Babel University) пропонується обов'язкова дисципліна «Опрацювання тексту для перекладачів» (1 кредит). Її зміст спрямовано на отримання студентами навичок швидкого створення словників і паралельного розташування на сторінці вихідного та перекладеного текстів, опрацювання основних видів текстів, використання розширеного набору функцій програмного забезпечення перекладу.

Зважаючи на те, що переклад з мистецтва перетворився на технічну діяльність, університети США при підготовці перекладачів переорієнтовуються на задоволення нових суспільно-економічних потреб. Реальність свідчить, що надзвичайно зріс попит на переклад онлайн-контенту, включаючи маркетингові сайти, соціальні медіа, навчання з комп'ютерною підтримкою тощо. У зв'язку з цим споживачі вищезазначених інформаційних ресурсів змушені замовляти їх переклад. Розуміння того, як впоратися з більш «технічними» форматами, має вирішальне значення для успіху перекладачів у нинішньому конкурентному середовищі перекладацьких послуг. Тому більшість американських університетів включає до магістерських програм підготовки перекладачів дисципліну «Локалізація програмного забезпечення», яка дозволяє підготувати

майбутніх перекладачів саме до вирішення вищезазначених специфічних задач і безпосередньо пов'язана з формуванням інформаційної компетентності. Вона є обов'язковою в університетах Кент-Огайо, Каліфорнійському державному університеті Монтерей, де на її вивчення відводиться 3 кредити. У ході вивчення цієї дисципліни студенти дізнаються, як створюється, авторизується, оформляється і публікується веб-контент. Використовуючи спеціально обладнані комп'ютерні лабораторії, студенти відпрацьовують різноманітні операції з реальним сайтом для створення його працездатної "локалізованої" копії.

Бурхливим розвитком електронних комунікацій зумовлено й запровадження дисциплін, пов'язаних зі створенням, перекладом і наповненням веб-сайтів. Прикладом може бути дисципліна «Вступ до локалізації програмного забезпечення і веб-сайтів» (3 кредити) в Нью-Йоркському університеті. У цьому курсі студенти вчать адаптувати програмне забезпечення для міжнародних ринків, а також перекладати веб-сайти. При цьому враховується, що це здійснюється з опорою на традиційні навички перекладу, глибокі знання культур інших народів і обізнаність з технологією перекладу та інформаційними технологіями. З цією ж метою в університеті Бабель студентам пропонується дисципліна «Створення веб-сайтів», обсяг якої складає 1 кредит. Її зміст передбачає, що студенти, які успішно завершили цей курс, зможуть створювати свої власні домашні сторінки в Інтернеті і розуміти мову розмітки HTML, необхідну для перекладу веб-сайтів. Таким чином, навички створення і перекладу веб-сайтів, набуті в університетах Бабель, Нью-Йорк, Монтерей та інших, дозволять перекладачам зайняти особливу нішу на ринку перекладацьких послуг.

До нових дисциплін, орієнтованих на суспільні запити, можна віднести і запроваджену університетом Даллас дисципліну «Написання текстів для нових медіа» (1 кредит). У процесі її вивчення студенти досліджують вплив цифрових форм представлення і поширення інформації засобами ЗМІ на суспільні процеси. При цьому увага зосереджується на практиці створення письмових форм текстів для мережевих сервісів (блог, вікі, подкасти, Youtube, Twitter). При оцінюванні засвоєння дисципліни враховуються також знання студентами технологічних, риторичних і етичних аспектів використання мережевої комунікації.

Модернізація процесу підготовки перекладачів в університетах США передбачає не тільки оновлення змісту навчальних програм і відповідних дисциплін чи модулів, а й зміни у методичному й технологічному аспекті за рахунок застосування інформаційних технологій. Це може відбуватись шляхом поєднання аудиторної роботи з елементами дистанційного навчання. Зокрема, університет Чікаго (University of Chicago) здійснює підготовку перекладачів за гібридною програмою (з проведенням традиційних семінарів та он-лайн практикуму), сконцентрованою у змістовому плані на юридичному, медичному та фінансовому перекладі. Щоб отримати сертифікат перекладача, студенти повинні засвоїти дві обов'язкові й чотири вибіркові дисципліни. Всі студенти зобов'язані

розпочинати навчання з вивчення таких дисциплін: «Вступ до перекладознавства», «Інструменти перекладу» (обов'язкові) або «Управління проектами для перекладачів» (вибіркова).

Спираючись на початкові знання з комп'ютерних технологій, студенти при вивченні дисципліни «Інструменти перекладу» засвоюють більш складні підходи до процесу перекладу з використанням відповідних інструментів апаратного і програмного забезпечення. Зміст дисципліни передбачає вивчення:

- спектру додаткових спеціалізованих інструментів і додатків, які дозволяють поліпшити точність і узгодженість перекладу;
- комп'ютерних засобів, які здійснюють оптичне розпізнавання символів і конвертацію файлів, що допомагає «нормалізувати» вихідні тексти;
- особливостей роботи з різноманітними формами представлення первинних документів (електронні таблиці, презентації, рукописні фотокопії, веб-сайтів різної якості тощо);
- процедури вирівнювання текстів, що дозволяє перекладачеві співвідносити вихідний текст і переклад, а також швидко створити або отримати свою власну базу пам'яті перекладів, яка може бути використана для майбутніх перекладів.

Слід зазначити, що вивчення розширених можливостей комп'ютерного перекладу (зокрема, інструментів пам'яті перекладів) спрямоване на те, щоб перекладач був здатний формувати, супроводжувати і поновлювати відповідну термінологічну базу для подальшого використання при перекладі. Програмою курсу також передбачено вивчення словникових і синтаксичних ресурсів, існуючих в Інтернеті, з використанням програмних продуктів MemoQ і Wordfast. В межах курсу відпрацьовуються навички маркування, локалізації веб-сайтів і застосування Інтернет-систем автоматизованого перекладу для виконання перекладацьких проектів.

Сьогодення вимагає від перекладачів умінь не тільки індивідуальної, а й колективної професійної діяльності, зокрема, здатності працювати у перекладацькому проекті, виконуючи при цьому різні функції – від рядового перекладача до редактора перекладів і менеджера проекту. В таких університетах, як Бабель, Монтерей, Чікаго, студентам надаються можливості для отримання достатнього рівня спеціальних знань щодо організації співробітництва, координації і управління перекладацькою діяльністю при реалізації перекладацьких проектів.

Зокрема, готуючись до реалізації реальних перекладацьких проектів, в університеті Бабель майбутні перекладачі набувають навичок перекладацької діяльності у віртуальній команді. Застосовуючи якісні програми дистанційної освіти, цей університет вбачає свою місію у збагаченні студентів знаннями і навичками з перекладу для підготовки їх до здійснення перекладацької діяльності у інформаційному і глобалізованому суспільстві. Саме шляхом дистанційного навчання досягаються такі цілі: формування навичок, необхідних для здійснення перекладу; ознайомлення з новітніми теоріями перекладу; набуття умінь вико рис-

товувати апаратне й програмне забезпечення при виконанні перекладу із застосуванням інформаційних технологій; розвиток здатності здійснювати багатомовний веб-пошук необхідної інформації. Така організація навчання підсилює ефективність формування у студентів інформаційної компетентності за рахунок інтеграції навичок використання сервісів комп'ютеризованого навчального середовища з навичками застосування апаратного і програмного забезпечення та інструментів комп'ютерних мереж у професійній діяльності перекладача.

Методичне забезпечення зазначеної організації навчального процесу в університеті Бабель здійснюється через електронну бібліотеку, ресурси якої можна класифікувати таким чином:

- Інтернет-ресурси (матеріали, пов'язані з загальними питаннями перекладознавства; матеріали, пов'язані з бізнес-перекладом; матеріали, пов'язані з технологією перекладу; онлайн-словники; електронні тексти; он-лайн програмне забезпечення; корисні веб-сайти та журнали; довідники);

- бази даних (список випускників магістерської програми та їхніх дипломних проектів, матеріали з граматики англійської мови в перекладі, он-лайн послуги для вирішення юридичних питань, словник неправильних перекладів);

- матеріали для завантаження (англійська граматика в перекладі, рекомендації щодо стилю перекладу, ворк-шоп з письмового перекладу, термінологія з програмного забезпечення).

Зокрема, електронна бібліотека надає можливість: здійснювати доступ до веб-словників та баз програмного забезпечення перекладу; користуватися матеріалами 500 щомісячних журналів, виданих Babel Press, в яких розглядається проблематика перекладу навчально-дослідницьких матеріалів. Крім того, до фонду бібліотеки включені зібрання зразків перекладених текстів з особливостями граматичних трансформацій при перекладі, інструкції для створення і виконання перекладацьких проектів, рекомендації щодо стилю перекладу й термінологічні бази даних. У бібліотеці також розміщено понад 100 захищених магістерських робіт.

Заслуговує на увагу той факт, що для забезпечення ефективності формування інформаційної компетентності у майбутніх перекладачів університети США спрямовують свою увагу не тільки на студентів, які вже навчаються, а й на потенційних студентів. Так, в університеті Монтерей для них розроблені рекомендації, які орієнтують на попереднє оволодіння комп'ютером в аспекті його застосування для здійснення автоматизованого перекладу. Вони передбачають ознайомлення з навігацією по файлової структурі в сучасній операційній системі Windows та управління властивостями файлів; вивчення особливостей операційної системи Windows в аспекті налаштування роботи з урахуванням регіональної мовної специфіки; набуття умінь використовувати спеціалізовані функції Word, Excel та інших додатків Microsoft Office в рідній і іноземній мовах;

оволодіння інструментами пошукових систем для онлайн-пошуку необхідної інформації.

Значний інтерес викликає й те, що у Сполучених Штатах Америки поза увагою університетів не залишаються і їхні випускники. Враховуючи надзвичайну важливість систем автоматизованого перекладу (CAT) у перекладацькій діяльності, для тих, хто володіє мовами на високому рівні та є професіоналом з перекладу, в університеті Монтерей розроблено відповідний інтенсивний курс. Його зміст передбачає здобуття навичок використання пам'яті перекладів (TM) і оволодіння інструментами управління термінологією на всіх етапах виконання перекладацького проекту. Акцентуючи увагу на практичному підході, пропонований курс крім теоретичних основ, містить і необхідні для освоєння технологій перекладу знання про практичне застосування інструментів, основу яких складає управління професійною термінологією. При перекладі документації окремо відводиться час на відпрацювання навичок використання програмних продуктів групи CAT – SDL Trados (TM) 2009 і MemoQ TM, які є найбільш поширеними серед перекладачів. Демонструється також цінність пам'яті перекладів в аспекті оптимізації роботи перекладача за рахунок зменшення багаторазових повторювань перекладів однотипних одиниць, що заощаджує часові та фінансові ресурси. Окремо розглядаються потужні альтернативні інструменти для здійснення автоматизованого перекладу, які дозволяють задовольнити професійні потреби перекладачів при нижчих фінансових витратах.

Таким чином, діяльність університетів щодо підвищення якості підготовки перекладацьких кадрів в аспекті формування інформаційної компетентності спрямовується не лише на студентів, які навчаються, а поширюється й на інші категорії – абітурієнтів, недавніх випускників і навіть перекладачів, які мають тривалий досвід перекладацької діяльності.

Відповідаючи на виклики сьогодення, американські університети здійснюють пошук нестандартних рішень проблем підготовки фахівців з перекладу. Цікавою є новація університету Кент-Огайо щодо можливості отримання подвійного диплома – магістра ділового адміністрування (MBA) і магістра з перекладу, призначеного для студентів з достатнім рівнем володіння іноземними мовами, які хочуть інтегрувати управлінські якості у перекладацьку діяльність. Ця програма розрахована на тих, чиїми кар'єрними цілями є управлінські посади середньої ланки в структурах індустрії перекладацьких послуг. Прикладом такої діяльності є організація та виконання перекладацьких проектів в перекладацьких бюро та відділах з перекладу потужних корпорацій чи міжнародних організацій і установ. Для забезпечення якості перекладів за міжнародними стандартами [1, 2] реалізація цих проектів в обов'язковому порядку передбачає наявність у перекладача навичок використання CAT-систем при здійсненні перекладів. Тому до змісту програми з подвійним дипломом включено поглиблене вивчення CAT-систем як робочого інструменту реалізації перекладацького проекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в результаті аналізу системи підготовки перекладачів в університетах США виявлено такі тенденції формування їхньої інформаційної компетентності:

- запровадження до програм підготовки перекладачів обов'язкових спеціалізованих курсів, зміст яких спрямований на опанування розширених функцій операційних систем, офісних пакетів та використання спеціалізованого програмного забезпечення для здійснення перекладацької діяльності;
- вивчення у межах традиційних перекладацьких курсів комп'ютерних інструментів для створення і використання термінологічних баз та баз перекладених матеріалів;
- пропозиція вибіркових дисциплін чи інтенсивних курсів для поглибленого вивчення систем автоматизованого перекладу (CAT-систем) та систем управління термінологією;
- спрямування підготовки майбутніх перекладачів на нові види професійної діяльності, зумовлені актуальними запитами ринку і пов'язані з локалізацією Інтернет-ресурсів та комп'ютерних програм шляхом вивчення дисциплін «Локалізація програмного забезпечення», «Переклад веб-сайтів» тощо;
- створення нових програм підготовки перекладачів, діяльність яких у перекладацькій сфері поєднуюватиметься з фаховими знаннями з іншої спеціальності та передбачатиме опанування навичок роботи з CAT-системами (з отриманням подвійного диплома);
- організація виконання навчальних перекладацьких проектів для відпрацювання навичок колективної та менеджерської діяльності з використанням систем автоматизованого перекладу при диференціації завдань (перекладач, редактор перекладів, менеджер проекту);
- введення гібридної форми навчання як поєднання традиційної і дистанційної форм, що підвищує ефективність формування інформаційної компетентності за рахунок інтеграції навичок використання сервісів комп'ютеризованого навчального середовища з навичками застосування апаратного і програмного забезпечення та інструментів комп'ютерних мереж у професійній діяльності перекладача;
- надання інформаційної підтримки процесу підготовки перекладів через спеціалізовані ресурси електронної університетської бібліотеки (матеріали з перекладознавства, онлайн-словники, зразки перекладених текстів, термінологічні бази тощо).

Список літератури

1. 2002: ISO 12616 «Translation-oriented terminography».
2. Doyle, Michael Scott: Translation Pedagogy and Assessment: Adopting ATA's Framework for Standard Error Marking, in The ATA Chronicle, November/December 2003.

В статье рассмотрены основные тенденции формирования информационной компетентности переводчиков в университетах США в условиях глобализации. Определено, что они обусловлены ориентацией общества на

глобальную информатизацию социальной и производственной сфер его жизнедеятельности. Установлено, что формирование информационной компетентности переводчиков в американских университетах осуществляется путем введения в программы их подготовки обязательных специализированных курсов, выборочных дисциплин и интенсивных курсов для углубленного изучения систем автоматизированного перевода; введения гибридной формы обучения; выполнения учебных переводческих проектов; оказания информационной поддержки через специализированные ресурсы электронной библиотеки университета.

Информационная компетентность, учебный курс, САТ-системы, переводческий проект, переводчик.

The article deals with the key trends in formation of information competence of translators at US universities under the conditions of globalization. It is noted that professional tasks of translators become more difficult: from the traditional business and technical translation to the translation in high-tech sectors and highly specialized areas. It is stated that most US universities aim to train future translators forming their five competencies: linguistic, expert, cultural, managerial and IT-competence. It is determined that they are due to the orientation of the society to global information of social and productive spheres of life. The formation of information competence of translators at American universities is carried out by introducing both core specialized courses and elective/intensive courses for in-depth study of computer-aided translation to training programs; introduction of hybrid forms of learning; implementation of training translation projects; informational support through the specialized resources of the electronic library of the university.

Information competence, course, the CAT system, translation project, translator.

УДК 378.14: 811.124

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ЛАТИНИ СТУДЕНТАМИ-ВЕТЕРИНАРАМИ

О.Ю. Балаласва, старший викладач

Стаття присвячена дослідженню домінуючих мотивів у вивченні латинської мови студентами-ветеринарами. Наведено кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, отриманих у результаті анкетування студентів першого курсу факультету ветеринарної медицини Національного університету біоресурсів і природокористування України, проведеного з метою виявлення спрямованості навчальної мотивації при вивченні дисципліни «Латинська мова».

Мотивація навчальної діяльності, латинська мова, ветеринарна медицина.

© О.Ю. Балаласва, 2014

Постановка проблеми. Дисципліна «Латинська мова» є невід’ємною складовою підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму 6.110101 «Ветеринарна медицина». Латина вивчається або паралельно з фаховими дисциплінами, або передує їм, слугуючи інструментально-понятійною базою для них та закладаючи основи для подальшого свідомого сприйняття ветеринарної термінології у рідній та сучасних іноземних мовах.

Усвідомлення студентами-першокурсниками важливості вивчення латинської мови, перспективи її застосування, зв’язку з фаховими дисциплінами є потужним чинником ефективності засвоєння складної термінологічної лексики, сприяє формуванню професійно-термінологічної компетентності майбутнього лікаря-ветеринара.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Нечисленні педагогічні дослідження навчання латини в аграрних ВНЗ стосуються, в основному, методики викладання цієї мови на різних факультетах. Побіжно торкається теми викладання латини на факультеті ветеринарної медицини Л. Вікторова, досліджуючи проблему формування професійно-термінологічної компетентності студентів аграрних ВНЗ у фаховій підготовці [2]. Питанням навчання латини студентів-аграрників присвячена низка статей І. Вакулик [1]. Мотиваційні аспекти вивчення дисципліни «Латинська мова» студентами факультету ветеринарної медицини не були предметом окремого дослідження і у даній науковій розвідці порушуються вперше. Дослідження ґрунтується на загальнотеоретичних положеннях навчальної мотивації, розроблених у працях В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Маркової, А. Реана, С.Рубінштейна, Т. Ільїної, В. Якуніна та ін.

Мета статті – дослідити мотиви вивчення латинської мови студентами-ветеринарами, виявити спрямованість навчальної мотивації та рівень внутрішньої мотивації при вивченні відповідної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. З метою діагностики спрямованості мотивації при вивченні дисципліни «Латинська мова» у 2013-2014 навчальному році проведено анкетування студентів першого курсу факультету ветеринарної медицини Національного університету ботаніки і природокористування України (в якості основного діагностичного інструментарію обрано методику Т. Дубовицької [3], значною мірою модифіковану та адаптовану до умов чинного педагогічного експерименту).

Всього в опитуванні взяло участь 230 студентів, яким було запропоновано висловити своє ставлення до 20 тверджень:

1. Вважаю, що вивчення латини є обов’язковим на першому курсі будь-якого факультету медичного профілю.

2. Вважаю, що немає необхідності в окремій дисципліні «Латинська мова», оскільки термінологія вивчається і на заняттях із профільних дисциплін.

3. Латинська мова необхідна для моєї майбутньої професійної діяльності.

4. Не бачу перспективи вивчення мертвої мови, у практичній діяльності вона мені не знадобиться.

5. Ця дисципліна мені цікава, і я хочу знати з неї якомога більше.

6. Навчальні завдання з даної дисципліни мені нецікаві; я їх виконую, бо цього вимагає викладач.

7. У вивченні даної дисципліни мені достатньо тих знань, які я отримую на заняттях.

8. Для мене головним стимулом вивчення латинської мови є бажання гарно скласти сесію і отримувати стипендію.

9. Вважаю, що теоретичні питання з даної дисципліни можна було б не вивчати.

10. Труднощі, що виникають при вивченні цієї дисципліни, роблять її для мене ще більш захоплюючою.

11. Самостійно виконую всі завдання, не люблю, коли мені підказують і допомагають.

12. Можу виконувати завдання самостійно, але мені доводиться змушувати себе це робити.

13. По можливості намагаюся списати у колег або прошу інших виконати завдання за мене.

14. Коли я не розумію матеріал на занятті, я навіть не намагаюся опанувати його самостійно.

15. Мене засмучує, коли я недостатньо підготувався до заняття або пропустив його.

16. Якби у мене була можливість обирати дисципліни для вивчення, я обрав б «Латинську мову».

17. Мені не важливо, яку дисципліну вивчати, я прагну бути кращим у навчанні серед однокурсників.

18. Я читаю додаткову літературу, щоб краще розумітися на навчальному матеріалі з даної дисципліни.

19. Часто я не розумію пояснень викладача, і соромлюся зізнатися, хоча й прагну знати з цієї дисципліни якомога більше.

20. Додаткові роз'яснення складних прикладів, можливо, підвищили б мій інтерес до цієї дисципліни.

Кількісний аналіз співвіднесення позитивних і негативних відповідей на ці питання представлений на рис. 1.

Проведемо якісний аналіз отриманих даних. Абсолютна більшість студентів (97,83%) вважають обов'язковим вивчення латини на першому курсі будь-якого факультету медичного профілю. Дещо менший відсоток опитаних (73,91%) вбачають необхідність в окремій дисципліні «Латинська мова», а 71,3% – виявляють зацікавленість у ній. Проте 26,09% студентів вважають, що латинську термінологію можна опанувати на заняттях із профільних дисциплін, а 16,96% – взагалі не бачать перспективи у вивченні мертвої мови, ставлять під сумнів її практичну значущість.

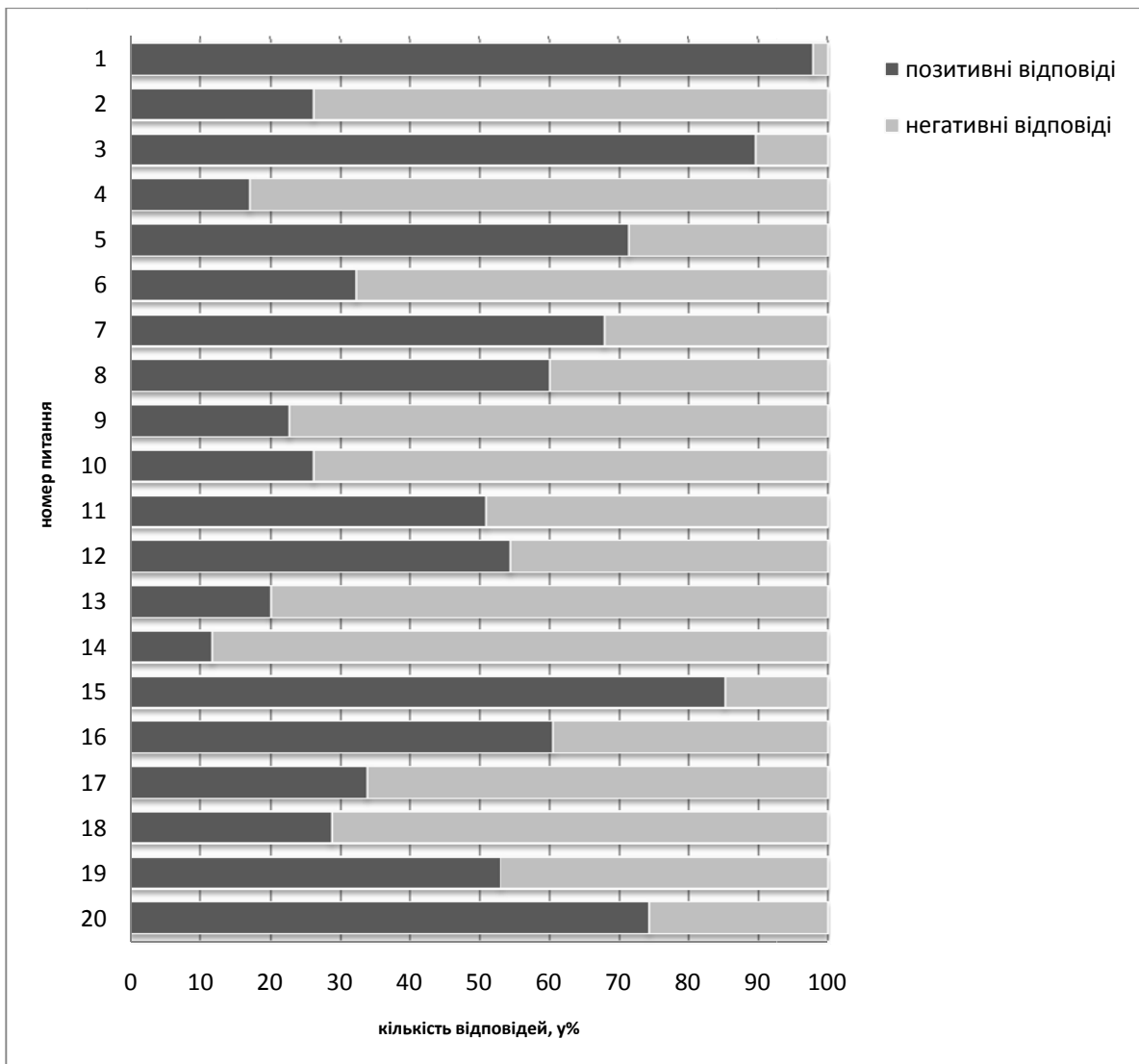


Рис. 1. Розподіл позитивних і негативних відповідей на питання анкети «Діагностика спрямованості мотивації при вивченні латинської мови»

Розподіл думок свідчить на користь усвідомлення респондентами ролі латини у формуванні професійної компетентності лікаря-ветеринара. Однак мотиви її вивчення є різними: 89,57% студентів визнають, що латина необхідна їм для майбутньої професійної діяльності; разом з тим 60% зізнаються, що головним стимулом вивчення латини для них є бажання гарно скласти сесію й отримувати стипендію, а для 33,91% – це прагнення бути кращим у навчанні серед однокурсників, при цьому, яку саме дисципліну вивчати – їм не важливо. Отже, досить великий відсоток респондентів керується при вивченні латини зовнішніми стимулами (матеріальними, мотивами самоствердження у колективі тощо). Загальна картина співвіднесення кількості студентів за спрямованістю навчальної мотивації вивчення латинської мови зображена на рис. 2.

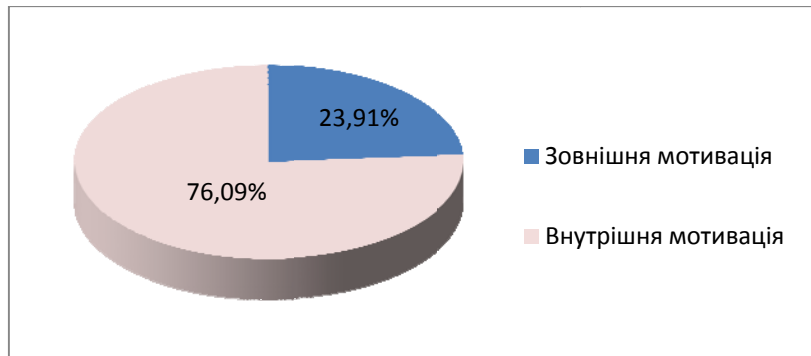


Рис. 2. Діаграма розподілу спрямованості мотивації вивчення дисципліни «Латинська мова» серед студентів ветеринарного факультету.

Досить цікавою виявляється розбіжність у розумінні об'єктивної необхідності вивчення латинської мови (97,83%) і суб'єктивного ставлення до відповідної дисципліни, адже лише 60,43% обрали б її, за умови можливості вибору.

Такий розрив може бути пов'язаний із складністю самої дисципліни, зумовленою як її абсолютною новизною, так і специфікою предмету, що має інтеграційну природу (крім вивчення основ нової іноземної мови, ознайомлення з її граматичною системою, студент повинен опанувати і фахову термінологію різних підсистем: анатомо-гістологічну, фармацевтичну, клінічну). Усвідомлення необхідності і прагнення вивчати латину стикається у першокурсника з труднощами навчального матеріалу, що часто знижує інтерес до предмету. Так лише 26,09% студентів заявили, що труднощі, роблять для них цю дисципліну ще більш захоплюючою, відповідно для 73,91% першокурсників такі труднощі не є позитивним стимулом, а відвертають від вивчення латини.

Щодо навчальних завдань, то лише половина опитаних студентів (50,87%) виконує їх самостійно; 54,35% визнали, що можуть виконувати їх самостійно, але змушують себе це робити; 32,17% студентів зізнаються, що завдання з даної дисципліни їм нецікаві і виконуються лише за вимогою викладача, а 20% – взагалі намагаються списати їх у колег або просять інших виконати їх за себе (зазначимо, що майже такий відсоток респондентів – 22,61% – вважають, що теоретичні питання з даної дисципліни можна було б і не вивчати).

Незважаючи на те, що 71,3% студентів заявили, що ця дисципліна їм цікава, і вони хочуть знати з неї якомога більше, для переважної більшості (67,83%) достатньо тих знань, які вони отримують на заняттях і лише 28,7% читає додаткову літературу з латинської мови.

Зазначимо, що на емоційному рівні явно вираженого негативного ставлення і відчуження від даної дисципліни не простежується: лише 14,78% байдуже ставляться до занять, а 85,22% студентів засмучує власна недостатня підготовка до заняття або його пропуск.

Загальний підрахунок даних опитувальника проводився відповідно до ключа, за кожний збіг з яким нараховувалися бали, сума яких свідчила про показники спрямованості навчальної мотивації. На основі сумарні

балів було виявлено рівні внутрішньої мотивації: низький (0 – 5 балів), середній (6 – 14), високий (15 – 20), співвіднесення яких представлено на рис. 3.

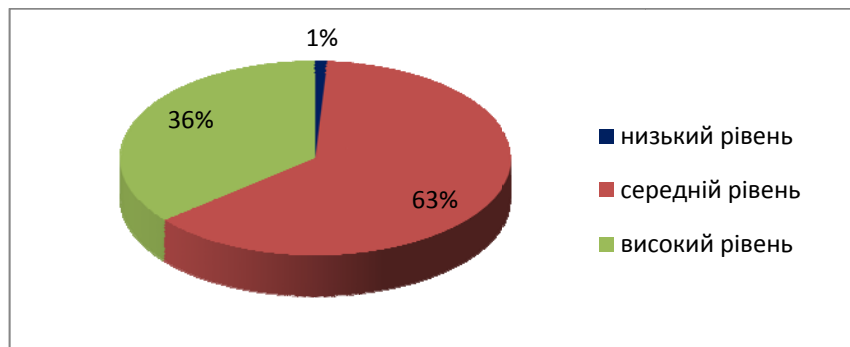


Рис. 3. Діаграма розподілу спрямованості мотивації вивчення дисципліни «Латинська мова» серед студентів ветеринарного факультету

Відповідно за групами показники розподілилися таким чином (рис. 3.7):

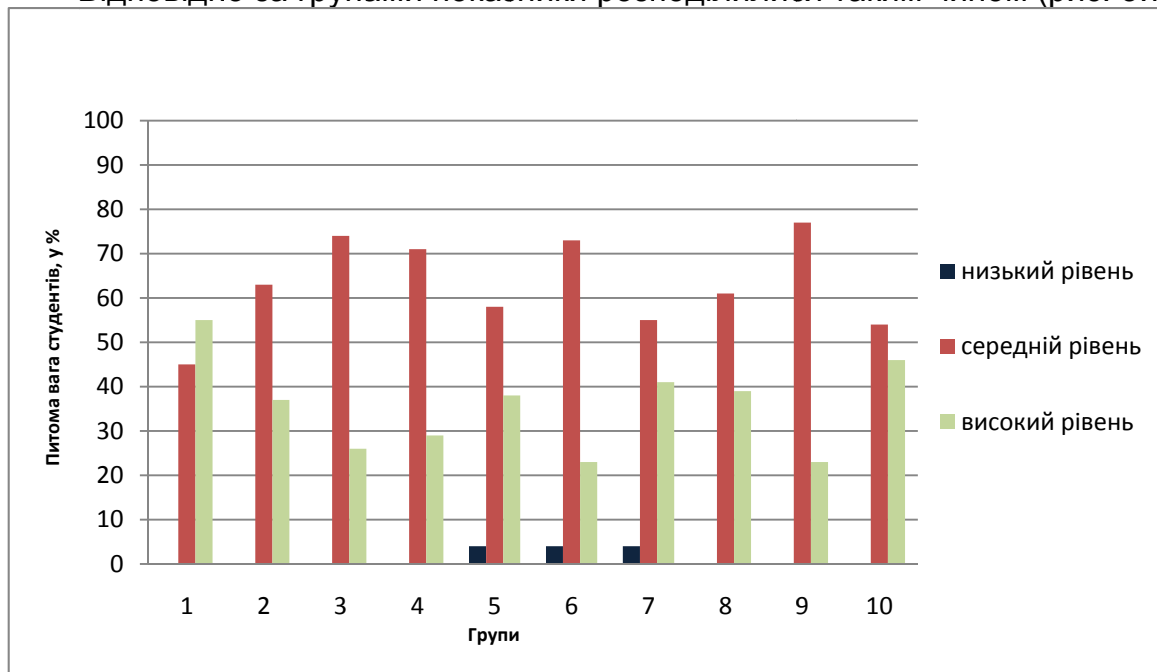


Рис. 4. Рівні мотивації вивчення дисципліни «Латинська мова» серед студентів 1-10 груп першого курсу факультету ветеринарної медицини

Висновки. Аналіз даних свідчить про те, що серед студентів першого курсу факультету ветеринарної медицини при вивченні латинської мови домінує середній рівень внутрішньої мотивації. При досить високому рівні усвідомлення необхідності вивчення латини, середні показники навчальної мотивації зумовлені факторами як об'єктивними (складність самого предмету, відносно невелика кількість аудиторних годин), так і суб'єктивними (пасивність, уникнення труднощів тощо).

Пригнічують мотивацію студента і деякі інші чинники, зокрема більше половини студентів (53,04%) зізнаються, що часто не розуміють

пояснень викладача і просто соромляться перепитувати незрозуміле. При цьому дві третини опитаних (74,35%) підтвердили, що додаткові роз'яснення складних прикладів, можливо, підвищили б їх інтерес до цієї дисципліни.

Аналіз даних дослідження підтвердив необхідність пошуку конструктивних ідей для оптимізації навчання латинської мови, одним із шляхів якої може бути модернізація традиційних засобів навчання. Як демонструють результати анкетування, нівелювати деякі об'єктивні і суб'єктивні стримуючі фактори розвитку мотивації потенційно могли б нові засоби навчання, які б частково приймали на себе функції викладача, не обмежували б студента у часі, необхідному для розуміння навчального матеріалу, містили б більшу кількість роз'яснень конкретних прикладів.

Список літератури

1. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Вікторова. – Чернігів, 2009. – 20 с.
2. Вакулик И. И. Теоретико-методологические основы изучения латинского языка в системе профессиональной подготовки аграриев / И. И. Вакулик // Сучасні проблеми науки та освіти : матеріали Міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конф. (Харьків, 29 квітня – 09 травня 2011 р.) / Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 209-210.
3. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. 2002. – №2. – С.42-45.

Стаття посвящена дослідженню домінуючих мотивів в изученні латинського мови студентами-ветеринарами. Приведені кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, отриманих в результаті анкетування студентів першого курсу факультета ветеринарної медицини Національного університету біоресурсів і природопольовання України, проведеного з метою виявлення направленності учебної мотивації при изученні дисципліни «Латинський мови».

Мотивація учебної діяльності, латинський мови, ветеринарна медицина.

The issue of teaching Latin at the departments of Veterinary Medicine in Ukrainian agrarian higher educational institutions has not been the subject for special scientific research. The article investigates the dominant motives of learning Latin by veterinary students. Quantitative and qualitative analysis of the experimental data obtained as a result of a questionnaire survey of first-year students of the Department of Veterinary Medicine (National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, 2013-2014) are given. Analysis of the data shows that average level of intrinsic motivation dominates among veterinary students in the study of the discipline «Latin language». At sufficiently high level of awareness of the necessity of study Latin, average educational motivation caused by both objective factors (complexity of the subject, a relatively small amount of classroom hours) and subjective (passivity, avoiding difficulties, etc.).

Motivation of learning activities, the Latin language, veterinary medicine.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РІВНІВ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ

Л. В. Березова, старший викладач

В статті подано аналіз рівнів реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач студентами.

Задача, конструктивно-технічна задача, розв'язування задач.

Постановка проблеми. Вивчаючи технічну діяльність, науковці відзначають її ефективність, розрізняють вікові особливості та індивідуальні відмінності проявів, відзначаючи при цьому, що рівень, на якому реалізується конструкторська діяльність, може бути різною.

Мета статті: здійснити аналіз дослідження розв'язування студентами конструктивно-технічних задач.

Виходячи з цього, ми поставили перед собою **завдання** охарактеризувати виокремлені рівні реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач студентами.

Основні методичні позиції, методика та організація дослідження.

Досліджуючи конструкторську діяльність як на професійному рівні, так і на допрофесійному, і непрофесійному, В. О. Моляко виділяє чотири основні рівні конструювання: простий, репродуктивний, продуктивний і творчий [2].

Простий рівень конструкторського мислення характеризується обмеженістю конструювання лише предметно представленими елементами і простими структурами елементів, таке конструювання полягає в безпосередньому з'єднанні даних суб'єкту частин. Така конструктивна діяльність характерна дошкільнику, коли він будує щось із кубиків, кілець, чи якихось інших простих елементів. Така конструктивна діяльність характерна навіть конструктору, коли він із простих деталей збирає простий механізм.

В залежності від складності створюваного об'єкту простий рівень конструювання вчений розділяє на підрівні:

1) елементарна побудова (коли із двох-трьох деталей створюється дуже проста конструкція);

2) блочне конструювання (коли із декількох елементів створюється вузол, окремий блок);

3) побудова із елементів і блоків цілого, системи (наприклад, будиночка, автомобіля, простої моделі транзистора і т.п.).

Репродуктивний рівень конструювання пов'язаний з конструюванням за макетами й кресленнями. Це дублююче, відтворююче конструювання, коли використовується вже готовий принцип чи конст-

рукція без змін. В дитячому віці, це конструювання малюнку із кубиків за заданим малюнком. В основі репродуктивного конструювання лежить використання конкретного виробу, як правило, без зміни чи з простими змінами, які не спричиняють зміни основних функцій загальної структурної композиції й т. ін. Це найпростіша реалізація стратегії пошуку аналогів [2].

Продуктивний рівень конструювання – це створення нових деталей, вузлів, пристроїв на основі вже існуючих, але з привнесенням значних змін. Продуктивне конструювання пов'язане зі структурним і функціональним перекомбінуванням. Воно також є характерним для різних вікових рівнів, але в його основі – не копіювання, не перенесення вже готового, а використання побаченого, конкретне використання відомого принципу в новій ситуації чи використання нової структури замість старої і т. ін. В основі продуктивного конструювання лежить здебільшого пошук аналогів порівняно віддалених, перекомбінування і реконструкція.

Творчий рівень характеризує винахідницьку діяльність – створення нової конструкції за рахунок уяви, фантазії. Це вища форма продуктивного конструювання [2].

На думку Т.М. Третяк розв'язування конструктивної задачі може здійснюватись (в залежності від новизни задачі для того, хто шукає її розв'язок) на рівні:

- 1) переструктурування наявної інформації, виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- 2) доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;
- 3) цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку [3].

В процесі дослідження конструкторської діяльності дошкільників, взявши за основу класифікацію рівнів конструктивного мислення, здійснену В.О. Моляко, І. М. Білою, оцінюючи виконання творчих завдань на конструювання, виокремила чотири рівні конструкторської творчості дошкільників: простий, репродуктивний, продуктивний, творчий, для кожного з яких характерна перевага тих чи інших мисленнєвих тенденцій. На простому рівні проявляються переважно дії випадкових підстановок, маніпулювання, хаотичного та спонтанного пошуку близьких аналогів, головні конструкції здебільшого схематичні, без деталей; репродуктивний рівень характеризується використанням дій наслідування, аналогізування, пошуком близьких та стереотипних аналогів, цей рівень характеризується початком зародження у дошкільників творчих тенденцій конструювання; продуктивний – перевагою віддалених аналогів та комбінаторних тенденцій (структурне комбінування); а творчий – комбінаторних (образи, які створені за принципом структурного, функціонального та структурно-функціонального комбінування) та реконструктивних [1].

Результати, отримані внаслідок аналізу процесу розв'язування конструктивно-технічних задач студентами, дають нам підстави говорити про рівень сформованості творчої технічної діяльності студентів, розвитку конструктивних дій, які спрямовані на розуміння задачі, формування задуму та її реалізацію. Виходячи зі специфіки запропонованих нами експериментальних задач та оцінюючи успішність розв'язування студентами трьох серій задач на обертання валів, ґрунтуючись на стратегіальну організацію творчої діяльності В.О.Моляко, аналізуючи процес розв'язування задач нами були розроблені основні рівні реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач студентами, а саме низький, середній та високий, для кожного з яких характерна перевага тих чи інших мисленнєвих стратегій. Як свідчать дослідження В.О.Моляко, Т.М.Третяк процес розв'язування конструктивно-технічних задач здебільшого відбувається на основі відповідних стратегіальних дій, таких як аналогізування, комбінування та реконструювання, зокрема: структурна побудова за аналогією, структурна побудова шляхом перекомбінування, структурна побудова за контрастом, функціональні перетворення за аналогією, функціональні перетворення шляхом комбінування, функціональні перетворення за контрастом, комбіновані побудови і перетворення за аналогією, комбіновані побудови і перетворення шляхом комбінування, комбіновані побудови і перетворення за контрастом.

В процесі аналізу розв'язування конструктивно-технічних задач студентами нами було виокремлено три рівні реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач: перший (**низький**) репродуктивний; другий (**середній**) продуктивний; третій (**високий**) творчий.

Перший рівень, **низький рівень** реалізації стратегій розв'язування конструктивної задачі полягає у відтворюючому конструюванні, коли використовується готовий принцип чи конструкція без змін, тобто це побудова механізму на основі іншого механізму. В основі низького рівня реалізації стратегії лежить використання конкретного пристрою як правило без зміни, або із найпростішими змінами, які не впливають на основні функції загально-структурної композиції. Це, як правило, найпростіша реалізація стратегії пошуку аналогу.

Другий рівень, **середній рівень** реалізації стратегій розв'язування конструктивної задачі полягає у створенні конструкції на основі вже відомої, але із внесенням певних змін. Які пов'язані із структурними та функціоналами перекомбінаціями, переорієнтування. В його основі не копіювання, не використання вже готового (відомого) пристрою, а використання відомого принципу дії в новій структурі чи використання нової структури для реалізації заданої функції.

Середній рівень конструювання пов'язаний зі створенням нової конструкції на основі вже відомої, проте з внесенням певних змін в структуру, взяту за основу конструкції.

Наприклад для відтворення необхідної функції пристрою, який потрібно побудувати згідно з умов задачі, досліджуваний використовує

відому йому конструкцію (з автомобіля) переорієнтувавши (змінивши) при цьому певні елементи, для одержання ефективного розв'язку середній рівень реалізації стратегії здебільшого характеризується пошуком порівняно більш-менш віддалених аналогів структур та функцій, їх комбінуванні чи поєднанні, для створення шуканої конструкції.

Будь-яка конструкція, до складу якої входить невелика кількість елементів, це вже комбінація елементами, тому комбінування структурами та їх функціями властива для конструювання діяльності, властива процесу розв'язування конструктивно-технічних задач.

Третій рівень, **високий рівень** реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач зустрічається досить рідко та характеризується створенням певного винаходу, тобто притаманний винахідницькій діяльності. Цей рівень передбачає створення нової конструкції, пристрою тільки за рахунок уяви, фантазування.

Звісно, що уява та фантазування реалізуються на основі відомих структур та функцій об'єктів . але все це таким чином структурується в уяві досліджуваного, що в результаті відбувається створення оригінальної, раніше невідомої конструкції.

До цього рівня конструювання можна віднести і фантастичні повністю придумані (нереальні) винаходи.

Високий рівень реалізації стратегій здебільшого характеризується складною комбінаторикою та реконструктивними діями за рахунок протиставлення та на основі значних перебудов (у порівнюваних структурах, у заданих умовах змінюються їх складові на протилежні, контрастні).

Високий рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач студентами характеризується перетвореннями, які пов'язані із заміною структур чи функцій на протилежні, на ті, що суттєво відрізняються один від одного. Цей рівень базується на комбінації стратегій, які переплітаються і детермінуються провідним образом на основі структурно-функціонального аналізу.

Отже, визначаючи рівні реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач, ми аналізували процес творчої конструкторської діяльності починаючи з ознайомлення умови задачі та закінчуючи кінцевим розв'язком та визначали переважання у них мисленнєвої стратегії аналогізування, комбінування чи реконструювання. Проаналізуємо прояви рівнів реалізації стратегій розв'язування студентами трьох конструктивно-технічних задач та розглянемо отримані результати.

В процесі розв'язування студентами конструктивно-технічних задач студенти проявляли середній рівень реалізації стратегій розв'язування в основі якого лежить реалізація стратегій пошуку більш-менш віддалених аналогів і комбінаторних дій. При розв'язуванні задач переважна більшість досліджуваних намагалися створити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, з внесенням незначних змін. Цей рівень значно проявився в процесі розв'язування всіх трьох конструктивно-технічних задач: задача №1 (64 %), задача № 2 (77 %) та задача № 3

(77 %). Цей рівень характеризується різними перестановками, підстановками, збільшенням чи із зменшенням певних структурних елементів, використання в процесі розв'язування трьох задач та побудови тієї чи іншої конструкції елементів чи вузлів з попередньої конструкції.

Низький рівень реалізації стратегій розв'язування студентами конструктивно-технічних проявився в найпростішій реалізації стратегії пошуку аналогів. Насамперед цей рівень переважно пов'язаний з використанням близьких аналогів: знайомих структур, деталей, блоків, механізмів. Найвищим виявився показник прояву найнижчого рівня реалізації стратегій розв'язування (28 %) в процесі розв'язування задачі № 1. Це пов'язано з тим, що використовується готовий принцип чи конструкція без змін, які не впливають на зміни основних функцій загальної структурної композиції. В цілому низький рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічної задачі № 2 становив 9 %, а задачі № 3 становив 7 %.

В основі найвищого рівня реалізації стратегій розв'язування лежить реалізація стратегій комбінування та реконструювання. Цей рівень переважно відзначається складною комбінаторикою та реконструктивними діями за рахунок протиставлення та на основі значних перебудов (у порівнюваних структурах, у заданих умовах змінюються їх складові на протилежні, контрастні). Найвищим виявився показник прояву найвищого рівня реалізації стратегій розв'язування (12 %) в процесі розв'язування конструктивно-технічної задачі № 3. Хоча, високий рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічної задач був відмічений і під час розв'язування задачі № 1 (5%) та задачі № 2 (9 %).

Висновки та перспективи досліджень. Аналізуючи результати досліджень рівнів реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач, варто відмітити, що деякі студенти повністю відмовилися від розв'язування тієї чи іншої задачі і цю відмову ми означили це як таких, які не виявили жодних рівнів реалізації стратегій в процесі роботи над задачею.

Таким чином, в процесі розв'язування студентами трьох серій кінематичних задач переважає середній рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач, де має місце пошук більш-менш віддалених аналогів майбутніх конструкцій та поєднання різноманітних актуальних співвідношень, використовуючи при цьому стратегію комбінування.

Список літератури

1. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К. : Веселка, 2011. – 431 с.
2. Латиш Н.М. Особливості проявів конструктивного мислення молодших школярів в процесі розв'язання творчих геометричних задач: дис. ... канд.психол. наук: 19.00.07 / Латиш Наталія Михайлівна. – К., 2013. – 204 с.
3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
4. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В.О., Ковален-

ко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О.Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.

5. Чарнецкая Р.Т. Психологические условия совместного решения творческих учебно-трудовых задач младшими школьниками / Чарнецкая Раиса Трофимовна. Специальность 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология, автореф. ... канд. психол. наук, Киев, 1990. – 17 с.

В статье представлен анализ уровней реализации стратегий решения конструктивно-технических задач студентами.

Задача, конструктивно-техническая задача, решение задач.

In the paper analysis of levels of strategy realization of constructive - technical tasks solution by students is presented.

Task, constructive - technical task, tasks solution.

УДК 377.35:378

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

І.М. Буцук, кандидат педагогічних наук, доцент

У статті розглядаються питання удосконалення змісту професійної підготовки викладача циклу дисциплін професійної та практичної підготовки у вищому навчальному закладі з позиції компетентнісного підходу, визначено та обґрунтовано його професійні компетентності та подані їх характеристики.

Зміст підготовки, зміст освіти, компетентність, компетенції, викладач вищого навчального закладу.

Постановка проблеми. Сучасний стрімкий розвиток техніки, технологій та суспільних відносин детермінує збільшення обсягу наукових і професійних знань та умінь, якими слід оволодіти майбутньому фахівцю у дещо обмеженому на це бюджеті часу. Тому на сьогодні ефективна підготовка фахівців залежить і від формування кадрового потенціалу науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Актуальним на сьогодні є підготовка майбутнього викладача ВНЗ з переходом від інформаційно-репродуктивної до особистісно-орієнтованої професійної освіти, що орієнтує на особистісний досвід, власний стиль та методику інноваційної професійної діяльності фахівця. В існуючих підходах до організації професійно-педагогічної підготовки фахівців за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», на нашу думку, не достатньо приділяється увага формуванню комплексу професійно значущих умінь, а

© І.М. Буцук, 2014

особливо якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх викладачів ВНЗ в умовах складного сучасного педагогічного процесу.

Слід зазначити, що сучасний викладач (науково-педагогічний працівник, педагогічний працівник) – це компетентний фахівець, який підготовлений до організації навчально-виховного процесу у певному навчальному закладі, діяльність якого характеризується теоретичною, практичною і психологічною підготовленістю до здійснення педагогічної діяльності відповідно до вимог та норм. Сучасний викладач має володіти науковими знаннями, що покладено у зміст навчальної дисципліни, уміннями оптимально організовувати навчання і виховання, мотивацією до самовдосконалення, знаннями та уміннями до здійснення методичної роботи, бути психічно готовим до виконання педагогічної діяльності.

Згідно з останнім офіційним галузевим стандартом вищої освіти для підготовки магістра за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» (2005 р.) випускник повинен володіти системою умінь вирішувати типові задачі діяльності під час здійснення певних виробничих функцій, серед яких: проектувальна, організаційна і виконавча. Кожній задачі у межах конкретної функції відповідає система умінь щодо вирішення цієї типової задачі діяльності. Проведений нами аналіз зазначеного документу дозволив встановити, що у ньому не висвітлено переліку умінь та якостей фахівця, які, на нашу думку, і формують компетентність викладача ВНЗ як соціальної особистості, зокрема: педагогічну етику, комунікативні уміння в процесі організації навчання, культуру творчості. Також, у даному стандарті, на нашу думку, відсутні позиції щодо формування у майбутнього викладача умінь виконувати головні завдання – навчати інших.

Таким чином, на основі отриманих результатів дослідження вважаємо за доцільне здійснити розробку нових нормативних документів, які б розширили систему умінь викладача ВНЗ щодо вирішення ним типових задач діяльності під час здійснення безпосередніх професійних функцій шляхом врахування компетентнісного підходу у формуванні змісту освіти.

Аналіз останніх джерел і публікацій. На сьогодні у літературних джерелах відсвітлюються різні думки стосовно формування змісту освіти майбутніх педагогів вищої школи. Зокрема, дану проблему розглядає численна громада науковців з позиції компетентнісного підходу, серед яких О.Алексюк, О.Гура, І.Зязюн, В.Кузьміна, А.Маркова, В.Сластьонін, О.Бодальов, В.Жуков, Л.Лаптев та ін. Крім цього у роботах П.Лузана, О.Заболотнього, В.Теслюк, Л.Шовкун та ін. розглядаються питання підбору змісту підготовки викладача вищого навчального закладу у орієнтирах на формування його педагогічної майстерності. Також у роботах І.Ісаєва, Л.Ахмедзянової та ін. розглядаються питання формування професійної культури педагога вищої школи і на цій основі формування змісту його підготовки. Але, слід зазначити, що безпосередньо питання формування змісту підготовки викладача дисциплін циклу професійно-практичної підготовки у вищому навчальному закладі з позиції

компетентнісного підходу на сьогодні не знайшли свого відображення у наукових працях.

У світлі окресленого **завданнями даної роботи** стало визначення професійних компетентностей викладача вищого навчального закладу з метою подальшого удосконалення змісту його професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. На даному етапі дослідження проблеми першим завданням стало визначення складових змісту підготовки (освіти) викладача вищого навчального закладу.

Під *змістом освіти* розуміють систему знань, умінь, навичок, світоглядних і поведінкових якостей особистості, які зумовлені вимогами суспільства до фахівців відповідної кваліфікації та профілю. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що зміст вищої освіти – це обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [2]. Отже, для визначення складових змісту підготовки (освіти) викладача вищого навчального закладу, слід розглянути поняття «компетентність», що по своїй суті, визначає систему взаємовідносин набутих знань, вмінь і навичок і здатностей їх використовувати в діяльності.

У своїх дослідженнях І.Зімня розглядає компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин) виявляються в компетентностях людини [3]. А.Хуторський, розрізняючи поняття «компетенція» і «компетентність», вважає, що компетенція – включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них [7]. Під компетентністю науковець розуміє володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особисте відношення до неї і предмету діяльності [7].

Отже, спираючись на думки науковців під компетентністю слід розуміти ступінь його кваліфікації, яка дозволяє успішно вирішувати задачі, що стоять перед ним. На відміну від компетентності, компетенція є результатом набуття компетенцій, і характеризує здатності людини успішно виконувати певний вид діяльності. Таким чином, будемо вважати, що на сьогодні зміст змісту підготовки викладача вищої школи має базуватися на основі підбору комплексу навчальних дисциплін та методик навчання та виховання з врахуванням його компетентності та компетенцій.

На сьогодні у науково-педагогічних працях досить широко використовуються поняття: «професійно-педагогічна компетентність», «педагогічна компетентність», «психологічна компетентність», «психолого-педагогічна компетентність» тощо. Зокрема, Л.Мітіна, Г.Мітін, О.Анісімова педагогічну (психолого-педагогічну) компетентність розглядають як «гармонійне поєднання знання предмету, методики і дидактики

викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації» [5]. На підставі чого науковці виокремлюють такі підструктури педагогічної (психолого-педагогічної) компетентності: діяльнісну (знання, уміння, навички та індивідуальні способи самостійного й відповідального здійснення педагогічної діяльності); комунікативну (знання, уміння, навички і способи реалізації педагогічного спілкування); особистісну (потреба у саморозвиткові, а також знання, уміння, навички, принципи розвитку особистості).

У своїх дослідженнях Н.Кузьміна виділяє професійно-педагогічну компетентність, яку розглядає як сукупність умінь педагога, як суб'єкта педагогічного впливу, щодо структурування наукового й практичного знання з метою кращого розв'язання педагогічних задач [4]. Науковець виділяє такі професійно-педагогічні компетентності: спеціальна й професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; диференціально-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь учнів; аутопсихологічна компетентність щодо визнання особистих позитивних і негативних характеристик, а також власної діяльності.

Досліджуючи дану проблему О.Гура доходить до висновку, що професійна компетентність викладача вищого навчального закладу базується на сукупності діяльнісно-рольових і особистісних (суб'єктно-діяльнісних) характеристик. Науковець стверджує, що на сучасному етапі розвитку системи освіти професійна підготовка у вищій школі представлена більшою мірою формуванням діяльнісно-рольового компонента професійної компетентності викладача вищого навчального закладу [4].

Таким чином, визначення професійних компетентностей викладача вищого навчального закладу має враховувати різносторонність педагогічної діяльності і спиратися, у першу чергу, на нормативні державні документи. Відповідно до кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2013 року № 665, викладач вищого навчального закладу [6]:

- проводить навчання студентів відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня;
- організовує та контролює самостійну роботу студентів, використовуючи найбільш ефективні форми, методи і засоби навчання, нові освітні технології, в т.ч. інформаційні;
- сприяє розвитку особистості, талантів и здібностей студентів, формуванню їх загальної культури;

- розробляє робочі навчальні плани та програми навчальних дисциплін (модулів) та інші матеріали, які забезпечують якість підготовки студентів;

- несе відповідальність за реалізацію їх в повному обсязі у відповідності з навчальним планом і графіком навчального процесу;

- забезпечує досягнення і підтвердження студентами відповідних рівнів освіти;

- оцінює ефективність навчання предмету (дисципліни) студентів, враховуючи засвоєння та застосування ними знань, умінь та навичок, розвиток досвіду творчої діяльності, пізнавальної зацікавленості з використанням комп'ютерних технологій;

- дотримується прав і свобод студентів;

- підтримує навчальну дисципліну, режим відвідування занять;

- поважає людську гідність, честь та репутацію студентів;

- здійснює контрольню-оціночну діяльність в навчальному процесі з використанням сучасних засобів оцінювання в умовах інформаційно-комунікаційних технологій;

- вносить пропозиції щодо удосконалення навчального процесу;

- бере участь у роботі педагогічної (методичної) ради навчального закладу, предметних (циклових) комісій, методичних об'єднань викладачів, кафедр, у роботі конференцій, семінарів;

- виконує правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Відповідно до кваліфікаційних характеристик професій (посад) викладач вищого навчального закладу повинен знати [6]:

- пріоритетні напрями розвитку освітньої галузі України;

- закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність;

- зміст навчальних програм і методи організації навчання з дисципліни;

- основні технологічні процеси на посадах в організаціях та установах відповідно до профілю підготовки;

- основи екології, основи економіки, організації виробництва та управління, психологію, педагогіку, сучасні педагогічні технології навчання, реалізацію компетентнісного підходу, розвиваючого навчання, встановлення контактів зі студентами;

- основи роботи з текстовими редакторами, електронними таблицями, електронною поштою, мультимедійним обладнанням;

- правила з охорони праці та пожежної безпеки.

На нашу думку, у формуванні змісту освіти фахівця за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» слід врахувати:

- соціально-комунікативну складову професійної діяльності, що вимагає набуття здатності педагога взаємодіяти з іншими людьми в системі міжособистісних відносин, уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, уміння доносити потрібну інформацію та вибирати адекватні способи спілкування тощо;

- навчально-виховну складову професійної діяльності, що вимагає

набуття умінь щодо проектування, організації та управління навчально-виховним процесом;

- професійно-психологічну складову професійної діяльності, що вимагає набуття здатності до професійного самовдосконалення.

Відповідно до кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2013 року № 665, у освітньо-кваліфікаційній характеристиці слід представити компетентності випускника, як основних професійних здатностей та якостей працівника. Головними складовими компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників згідно зазначених вище документів є: професійна компетентність, інформаційна компетентність, комунікативна компетентність, правова компетентність:

- професійна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань (володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та діагностики);

- інформаційна компетентність – якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук і структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях.

- комунікативна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт зі студентами, батьками і колегами, а також здатність переконувати, стверджувати свою позицію з володіння державною мовою, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації.

- правова компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань.

Висновки з проведеного дослідження. На основі аналізу наукових праць та власних теоретичних досліджень було обґрунтовані підходи до формування змісту професійної підготовки викладача вищого навчального закладу з позицій компетентнісного підходу. На сьогодні удосконалення змісту професійної підготовки викладача вищого навчального закладу має відбуватися відповідно до професійних знань, умінь та навичок, що визначені у кваліфікаційній характеристиці професій

(посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів з урахуванням професійних компетентностей викладача вищого навчального закладу та враховувати професійну, інформаційну, комунікативну та правову компетентності. Відповідно до зазначених компетентностей у освітньо-кваліфікаційній характеристиці має бути визначено необхідні для майбутнього викладача професійні компетенції, на основі чого і буде відбуватися підготовка професіоналу.

Перспективи подальших досліджень. Подальшими перспективами напрямами досліджень проблеми формування змісту професійної підготовки викладача вищого навчального закладу є: питання оптимального підбору та структурування змісту навчального матеріалу; визначення критеріїв та показників діагностики рівня професійних компетентностей викладача вищого навчального закладу тощо.

Список літератури

1. Гура О.І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ [Електронний ресурс] / О.І.Гура. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua.htm>.
2. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавство України про освіту. Збірник законів. – (Нормативний документ). – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня [Електронний ресурс] / И.А.Зимняя. – 2003. – №5. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal.htm>.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая шк., 1990. – 119с.
5. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие / Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А., Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 368 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2013 року № 665 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. – (Нормативний документ). – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation.htm>.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос" [Електронний ресурс] / А.В.Хуторской. – 2002. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal.htm>.

В статье рассматриваются вопросы усовершенствования содержания профессиональной подготовки преподавателя цикла специальных дисциплин в высшем учебном заведении с позиции компетентностного подхода, определены та обусловлены его профессиональные компетентности и поданы их характеристики.

Содержание подготовки, содержание образования, компетентность, компетенции, преподаватель высшего учебного заведения.

This article deals with the improvement of the content of the teacher professional training in cycle disciplines of professional and practical training in higher educational institutions. Were analyzed the latest scientific literature and publications on this issue. Posted the characteristic interpretations of the concepts of "educational content", "competency", "competence".

Solid approaches to the formation content of the teacher for higher education institutions professional training, from the standpoint of competency approach. According to the job descriptions of professions (positions) pedagogical and scientific and pedagogical staff of educational institutions are given professional knowledge and skills and professional competence of the teacher set in a higher education institution and submitted directly to the professional characteristics, information, communication and legal competencies. By the results of presented findings on how to improve the content of teacher professional training courses in professional and practical cycle training in higher educational institutions and the directions for further research on this issue.

Table of contents of preparation, maintenance of education, competence, jurisdictions, teacher of higher educational establishment.

HABITAT AND HABITUS IN ADAPTATION OF MAN

***Alica Brsková, environmental manager
Department of Environment***

Habit and habitat of man, there are two categories of science that clearly to the relationship between man and the environment. The paper discusses the definition of the term habitat, scientific approaches to the term habitus, as the most important dates for research human adaptation to changes in the environment and working environment. Human adaptation are examined on the basis of medical monitoring and cooperation with occupational physicians. Are supplemented by observations of the author in the area Tisovec (Slovakia). Preliminary results of the first year of the research are contained in the form of basic findings from the field.

Habitat of man, man's habit, human adaptation, psychosocial risks, work environment, environment

Introduction. Man is a part of living, social and working environment which affects him, whether negative or positive. The working environment is defined as the physical, chemical, biological and psychosocial factors, which directly affect the health and safety of working people. Social environment is the result of community structure, living in a particular territory, that is organized and has its reciprocal links [1]. The concept of ecology comes from the biological sciences and examines the relationships between organisms and their environment. Ecology allows interdisciplinary approach to environmental problems. Ecological and socio - ecological models of human behavior have evolved over several decades [2] in sociology, psychology, education and health care and focus to how people behave towards the environment in which they live. According to the World Health Organization [3],

policy and environment have to create appropriate conditions for motivating people to behave healthily.

Psychosocial problems lead to environment. Loss of biodiversity, lack of fresh water and climate change are global environmental problems, which are not "outside" of human society, but are part of its operation. This means that every environmental problem is, in some aspects, social. Teams of scientists working on solutions to global changes in the environment, first have to identify the ethical and social issues arising from global change. Then, they must reflect on ethical principles [4] on the environment, which can provide a basis for addressing them. Finally, they must support national, ethically, socially and scientifically based policy in being able to adapt to global environmental change [5]. Regarding human health in the context of global environmental risks, it is clear that good health of the whole population depends largely on the stability and functioning of the ecosystem in which it lives. The most common global environmental risks include, for example, changes in ecosystems caused by the loss of biodiversity, climate change, depletion of stratospheric ozone, changes in hydrological systems, water scarcity and soil degradation and urbanization. Regarding the protection of health from global environmental change, multi-level management associated with health advice, derived from the environmental agenda is needed, to address health risks. For example, the World Health Organization provides health expertises to the UN conventions on climate change and biodiversity [6].

Habitat is the environment in which a person or population lives. Habitat can be divided into natural habitat and man-made habitat. It can be defined as a set of physical factors (such as heat, light), chemical (chemical) biological (micro and macro) and psychosocial factors (motivation, satisfaction, interpersonal relationships), which directly affect the health of human. These factors affect human beings positive or negative, so the man had to habituate (adapt).

The term **habitus** is often confused with the term habitat and represents the overall physical condition of the body, due to the susceptibility to the disease. From the perspective of social anthropology, the term habitus is defined by Pierre Bourdieu [7], as a set of individual dispositions of a man, enabling him to perceive, think and act a certain way. Natural human habitus can be examined using the following approaches. Mechanistic model, an approach that sees man as an independent corrector of the environment in which he lives. Cognitive model include cognitive state of man in relation to the environment, so-called mental maps. Behavioral model examines how the man behaves in different environment, because the environment influences his behavior. Most of the attention in terms of natural habitus of a man, deserves socio - ecological model, which examines the relationship of man and the environment at different levels: an individual, organizational, community and populational level. The relationships of a man and the environment are dynamic, which means that various environments control and limit the behavior of people who live there (eg. Tub restricts the number of people), but

also people and groups have an impact on the good or bad conditions of their environment (eg. lobbying community groups influencing the government). In the 70s of the last century, many scientists have tried to identify and examine what processes in the human mind make some people feel good in the environment and others do not. The researchers tested people by screening or showing them images depicting various environments, such as urban, (anthropogenic) or natural. These environments on photographs contained varying amount of natural elements, or do not contain any natural element. People then had to express their feelings about the environment [8]. The results of this research showed that people prefer natural environment, or the environment with natural elements. Regarding the urban environment, their preferences are focused on the urban environment with elements of green than the urban environment without vegetation. But people also highly preferred those sceneries, with the lowest level of human intervention [9]. Actually, it is possible to use two different approaches for the explanation of environmental preferences. The first is the evolutionary and constructivist model. According to evolutionary approach, the environment with elements of nature is preferred because of its great historical significance for survival, in the course of evolution. Nature evokes a kind of sense of security thanks to its natural resources [10]. Constructivist model, in turn, explains the environmental preference based on traditional, cultural significance of the environment with elements of nature. Nature, vegetation and greenery, can people evoke serenity, harmony and happy childhood in a village in the lap of nature [11].

Human adaptations to the environment. In the environment, man can live, work, rest, but must also respond to the physical, chemical, biological and social environmental influences. The intensity of the influence of individual environmental factors are constantly changing and therefore man has to adapt to retain the stability of the internal environment of the body, so called homeostasis. There are many kinds of adaptations that significantly affect the perception and action of people in new, unusual or stressful situations. For example, group and individual adaptation (are slow, physiological and associated with thermoregulation or acquired immunity). Phylogenetic adaptations (during the evolution and associated with the natural selection) and ontogenetic adaptations (during individual development and growth of the individual).

Hardening, wearing clothes and using of cultural achievements are cultural adaptations and adjustment to conditions of the new environment (acclimatization) is among the climatic adaptations. To express dealing with the load, which is relatively bearable we can use the term adjustment, and social adjustment, while dealing with the load, which is above the limit, it is used the term stress. Negative impact or situation which influences humans and causes stress is called a stressor. These may include physical factors (air pollution, noise, vibration, natural disasters, injury) or psychosocial factors (job insecurity, work intensification, responsibility, fear grief, interpersonal relationships).

**Empirical evidence of socio-psychological risks lead to health effects in
lokality Tisovec (Central Slovakia)**

<i>Psycho-social environmental phenomena</i>	<i>Likelihood of occurrence</i>	<i>Impact on health</i>	<i>Research locality</i>
Extreme temperatures, an increase in frequency, duration of heat waves	<i>very likely</i>	Increase in mortality and morbidity related to heat, especially in the old, chronically sick, very young and socially isolated people	<i>observed</i>
Increasing the number of hot days / nights	<i>very likely</i>	Deterioration in general health, will be affected the most old and lonely over the age of 75 years, children, disabled and handicapped	<i>observed</i>
Periods of high rainfall, heavy rain, thunderstorms, tornadoes, floods	<i>very likely</i>	Increased risk of death, injury caused by flooding, disease and respiratory diseases caused by water (Hepatitis) and food (Salmonellosis).	<i>not observed</i>
Drought	<i>likely</i>	Increased risk of infectious diseases caused by water and food	<i>observed</i>
The occurrence of sharp changes / fluctuations in weather	<i>likely</i>	Increased risk of death and mental illness	<i>not observed</i>
Extension of the pollen season	<i>likely</i>	Asthma, allergies, respiratory disorders	<i>observed</i>
Incidence vectors of transmission of infectious diseases	<i>unlikely</i>	Malaria, Lyme disease, tick-borne encephalitis, West Nile fever	<i>not observed</i>
Increase in UV radiation, PM 10, and ground ozone concentrations	<i>very likely</i>	The increase in the risk of cancer, death from respiratory diseases	<i>observed</i>

In the past, there have been significantly different stressors than at present (eg, hunger, cold, fighting), thus their character changed [4]. Man is experiencing stress and tension also from the declination in stressful situation. The response to a stressor is substantially the same as in the past. A person can respond to the action of added stress by emotional trauma, anxiety, depression, sleep disorders. Person starts to feel uncontrollable rage, leading to aggressive behavior against another person, or falls into a state of helplessness and depression. Another type of response to a stressor is weakening the ability to think logically, due to distracting thoughts. Stress has also an impact on human health, either directly or interactionally, that means, if a person is predisposed to certain diseases. Regarding the adaptation of the

population to climate change, health system and its management is very important. Its major task is to implement appropriate preventive measures to improve the access to public health control using e-health, to anticipate possible negative effects on health and to recognize them in time, and subsequently to inform the public.

Psycho-social risks in the work environment. Feelings of anxiety, fear, tension in a stressful situation, lead to the release of stress hormones. The role of two peptide hormones, corticotropin - releasing hormone (CRH) and arginine - vasopressin (AVP) was examined. CRH, is a short polypeptide, transported to the anterior pituitary, where it stimulates the secretion of corticotropin. Consequently, corticotropin stimulates increased production of corticosteroids, including cortisol, which directly affects the response to stress. Vasopressin hormone is a small molecule which increases the reabsorption of water by the kidney and results in vasoconstriction (contraction of blood vessels). So the blood pressure increases. The action of CRH and vasopressin leads to activation of the hypothalamic - pituitary - adrenal (HPA) axis, which includes a feedback system between the hypothalamus, pituitary and adrenal glands. While the primary role of the cortisol is metabolism (by controlling the level of glucose circulating in blood), it also affects ion transport (protecting cells from loss of sodium and potassium excretion), immune response (blocking the proliferation of T - cell by preventing T - cells recognize interleukin signals, and people suffering from chronic stress have a great susceptibility to infection) and even memory (excess of cortisol causes atrophy of the hippocampus, an area of the brain where memories are stored).

Often, students choose to celebrate after a stressful event, by the consumption of alcohol in large quantities in a short term. The irony is, that this way of relaxing actually stimulates the HPA axis and supports the production of cortisol – the stress hormone. In fact, the levels of cortisol as a result of alcohol consumption, may be higher than the amount of the cortisol due to stressful stimuli. Alcohol suppresses the nerve cells responsible for the inhibition of HPA, and so promotes the activity of the HPA axis. As a result, the suprarenal excludes higher cortisol levels. It is surprising that college students are mostly complaining about the effect of anxiety, stress and pressure, instead of fighting with stress, which is unnecessarily increasing: for example, lack of sleep, caffeine intake, and alcohol consumption [12]. From a certain point of view, a stressful situations and factors can be considered quite beneficial, because if a person successfully handle and bottom-stress, its ability to survive, to grow personally and to adapt, increases. Cope with the stress is a necessary article enabling a person to adapt to the change. Coping, can be defined as a higher degree of adaptation, a kind of fighting with excessive load. It refers to the behavioral and psychical effort to reduce stress situations. A number of factors affect how people cope with the stress. There are individual factors (vulnerability, anxiety) and environmental factors (characteristics of stressful situations). In managing the stress effectively, one of the following strategies, oriented either on a particular issue, or the emotions or on the change of attitude, can be used. Strategies, addressed to

the problem, are mainly used when a person considers stressful situation as manageable and can eliminate the source of stress. Strategies addressed to emotions, can be used if a person is not able to control a stressful situation, but is able to control the feelings and emotions in relation to a specific stressor and tries to maintain a balance. The last strategy of coping with stress is to focus on a change of attitude, which means that a person will try to re-evaluate the attitude towards a stressful situation. Physicians estimate that a chronic, uncontrolled stress reduces the body's resistance to disease, damages the immune system, causes various physical disorders and causes more than half of all health problems [13].

Human impact on the environment gives rise to the so-called civilizing influences. For example, mining and quarrying, transport, tourism, chemistry, construction of objects, leads to the devastation of nature and landscape, depletion of mineral resources and the pollution of the individual components of the environment. Industrial activity creates a lot of toxic substances, increases the noise and destroys the country. Agriculture creates new arable land by charging, burning and destruction of forest trees. Some negative effects of human activities achieved global level, so in recent decades, a new scientific discipline, ecology, whose main mission is to solve global environmental problems and to find ways to create suitable living conditions for people, was established. Polluted and degraded environment has many negative, mutagenic and teratogenic effects on living organisms such as acute diseases, malignant tumors, birth defects and developmental harm to the fetus. The environment in which one lives and works, includes: *physical, chemical, biological and psychosocial factors*. All these factors are called stress factors of the environment. They cause respiratory disorders, cardiologic, neurologic, immunologic, metabolic and hormonal changes. Microorganisms such as viruses, bacteria, fungi, microscopic fungi, different types of biological allergens (pollen, hair), are among the biological factors that cause a variety of infections and allergies. From chemical factors, that are cytostatic agents, in the industry that are the emissions of sulfur, nitrogen, carbon, mineral acids, heavy metals, radionuclides, and hydrocarbons. In the field of agriculture, pesticides, herbicides, insecticides and fertilizers are increasingly used. Food consists of preservatives and artificial sweeteners. Physical environmental factors are lighting, noise, vibration, electrostatic field, solenoid field, temperature, pressure and humidity.

Health and safety and human relations are psychosocial environmental factors that cause stress. Human spends at work most of his life, therefore work is a very important factor affecting his health. The importance to know the risks arising from psychosocial work environment was emphasized several times at national and international level. Emerging OSH risks, are the risks of any work that are new and growing. Mainly, that are new forms of employment contracts, flexible working hours, job insecurity, work intensification, aging workers, violence and bullying. The first main theme, new forms of employment contracts (including temporary contracts, and outsourcing) is an important factor affecting the safety and health of many workers. Workers in

these types of contracts are more vulnerable than permanent workers, because they work in worse conditions and receive less OSH training, which increases the risk of accidents at work. There is also a higher risk of isolation of workers due to discontinuity of their career. For the employee, flexible working hours could be beneficial, if the employee can determine it themselves. If not, it may cause health problems. Flexible working hours could be distinguished into these types: shift work (night, evening or weekend work), overtime (extended working hours, working weekends), unpredictable working hours and part-time work. For example doctors, responsible for maintaining public services such as gas and electricity must be able to intervene if necessary. Such a method with non-standard working hours is the most difficult, because not all things can be foreseen.

Job insecurity is defined as the overall concern about the continued existence of work in the future or any threat of job position, position within the organization and employment opportunities. The most frequently, it is mentioned in the context of organizational changes, which include reorganization, outsourcing, mergers, layoffs, and often as a way to increase competitiveness. To explain the negative health consequences of job insecurity (such as burnout, stress and depression) stress theories are used. Regarding working conditions associated with temporary work, Benach [14] argues that temporary workers due to lack of training, work on low-skilled jobs in painful and uncomfortable working positions and noise. Temporary work is in fact characterized by a lack of opportunities for education and therefore temporary workers reach formal education only sporadically. All employees of timber company in Tisovec perceive a high degree of uncertainty of their work and they are under constant stress from the fear of loss their job, which is also reflected in their mental health. Neurosis and depressions are frequent. It is clear, that permanent employees have, more control over their work processes, better working conditions, frequently use personal protective equipment, undergo more training, and are better remunerated and motivated. Other emerging OSH safety (Occupation Health and Safety), risk, is the aging of the workforce, as a result of a higher retirement age and the aging population. Aging workers are more prone to bad working conditions than younger workers. Moreover, if older workers are not enabled to lifelong learning, mental and emotional demands on them increase, and can affect their health and the likelihood of accidents at work. Aging can be understood as a dynamic process of change in which some functions are declining (eg. muscle strength, vision, short-term memory and speed of perception), while other skills are developing (eg. assess competence, stability and a sense of responsibility). Engineering and construction company in Tisovec, employs 420 employees, working either in production (such as machinists, turners, drivers, welders ...), or as a non-production workers in administration. According to internal statistics, 42% of manufacturing employees are over the age of 50 and 65% of non-production workers are over the age of 50 years. The relationship between the age of staff and work injuries, was not demonstrated.

Work intensification (high load and working pressure), the risk associated with new forms of employment contracts and the increasing amount of information due to the introduction of new information and communication technologies in the workplace. Higher load and higher demands in terms of a smaller number of workers may lead to increased work-related stress. In this context, workers are assessing on effectiveness and results of their work and therefore they tend to work longer working hours in order to complete their tasks, sometimes without adequate compensation (eg in the form of free time or financial compensation and social support). Some employees are trying to hide the difficulties with high job demands because of the fear of losing their jobs, which can be a source of additional stress. Violence and bullying are a source of stress and they negatively affect physical and mental health of victims and witnesses [15]. For example, a post-traumatic stress disorder, anxiety, depression, lethargy, irritability, memory disorders, suicidal tendencies, organic and functional disorders of sleep, loss of appetite, low blood pressure, vomiting, chronic fatigue, headache, muscle and joint pain. Up to 90% of workers in timber company in Tisovec met with bullying. It was found that all of the above mentioned changes in the organization of the work may lead into increased pressure on workers and may also interfere with the privacy. Experts stressed that the imbalance between work and private life can lead to stress and other negative health consequences. Irregular working hours combined with a lack of opportunity to negotiate a working time which would suit the personal needs of workers, often causes problems, affecting work and family life and health of employees. Weekend, night and casual work, which combine high intensity and variable working hours, lead to conflict between work and private life and have harmful effects on well-being. Identification of emerging risks is aimed to early anticipating, to avoid negative impacts on the health of workers. This way, more effective interventions and strategies can be better planned to address future risks. Workplaces should trigger feelings of well-being and safety of workers and respect their requirements. However, from an economic point of view, to establish and maintain optimal working conditions financial funds are necessary. Therefore, cost-benefit analysis is important. This answers to the question whether the investment will return or not. Primarily, the level of working environment depends on the access of company to the problem. Companies are often reducing working environment problem only to compliance with the limit values of individual factors working environment provided by law. And they solve only most visible and the most serious problems. Secondly, the level of the work environment also depends on the working people themselves. Dirty windows, walls, floors unwashed, loose dust, non-use of personal protective equipment, are the underlying consequences of irresponsibility of workers for whom the working environment was created. In April 1996, British Standard BS 8800 - Guidelines for the management of health care and safety (OHS - Occupation Health and Safety), based on the principles of ISO 9001 and ISO 14 001, was published. By its publishing, the effort to create favorable conditions for integrated management and its application in practice, was demonstrated.

Conclusions. Human adaptation to the changing environment, exhibit strong growth, as well as the environment is changing. Peculiarity of man is that the natural environment may vary. A large part of life a man spends at work, which puts pressure on the physical, chemical, biological and psychosocial aspects. Research of these phenomena is not only the subject of anthropological sciences, but especially of cooperation between environmental and anthropological scientists.

Bibliography

[1] I. Murin, Definitions communication theory - [magazine]. Výklad pojmov teórie komunikácie – heslo znak [in Slovak] // *Acta museologica*. - Banská Štiavnica: Department Ecomuseology - III: Vol. 2004 - p. 111-112. - ISBN 80-8055-982-1.

[2] I. Murin and P. Andras, *The theoretical basis for the issue of cultural and natural heritage* [Book]. Teoretické východiská k problematike kultúrneho a prírodného dedičstva [in Slovak] - Banská Bystrica: Faculty of Natural Sciences, 2008 - ISBN 978-80-8083-686-3.

[3] World Health Organisation, *The Ottawa Charter for Health Promotion*. (online). Geneva: 1986, HYPERLINK "http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf"

[4] I. Murin and M. Zapletal, The use of explanatory versus model as the indicator for the evaluation of traditional ecological knowledge and practices in Malohont region (Slovakia). In Slovak : Využití explanačního modelu a indikátoru pro hodnocení tradičních ekologických znalostí a činností na příkladě regionu Malohont (Slovensko). In: *Acta Universitatis Matthiae Belial, Banská Bystrica* :, XV (1), 2013

[5] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Global environmental change*. (online). 2014, <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/global-environmental-change/>

[6] World Health Organisation, *Global environmental change*.(online). 2014, <http://www.who.int/globalchange/environment/en/>

[7] P. Bourdieu, *Pascalian Meditations*. (online). Stanford: Stanford University Press., 2000. <http://antropologie.zcu.cz/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus>

[8] K.H. Craik and N.R. Feimer, Environmental assessment. In *D. Stokols and I. Altman (ed.), Handbook of Environmental Psychology, Vol. 2*. New York: Wiley, 1987, p. 891-918.

[9] G.W. Evans and K.W. Wood, Assessment of environmental aesthetics in scenic highway corridors. In *Environment and Behavior*. 1980, no. 12, p. 255-273

[10] R. Kaplan, Aesthetics, affect, and cognition: Environmental preference from an evolutionary perspective. In *Environment and Behavior*. 1987, no. 19, p. 3-32.

[11] E. Lyons, Demographic correlates of landscape preference. In *Environment and Behavior*. 1983, no. 15, p. 487-511.

[12] M. Randall, The Physiology of Stress: Cortisol and the Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis. In *Dartmouth Undergraduate Journal of Science* (online)2011, <http://The%20Physiology%20of%20Stress%20Cortisol%20and%20the%20Hypothalamic-Pituitary-Adrenal%20Axis.htm>. ISSN 2167-7891.

[13] L. Juriceková, *Coping strategies and coping members of police forces: the bachelor thesis*. Brno: Masaryk University, 2012. 124 p.

[14] J. Benach, D. Gimeno and F. G. Benavides, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, *Types of employment and health in the European Union*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2002. <http://eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0221.htm>

[15] I. Murin, Informal ways of functioning and Rituals of Life military community. In Slovak: Neoficiálne spôsoby fungovania a ritualizácie života vojenskej komunity. In: *Slovak Ethnology*. 1994, no. 42, p. 334-347

УДК 371.134:63

АКРЕДИТАЦІЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

О.В. Вощевська, кандидат педагогічних наук, доцент

В статті розкривається питання функціонування системи вищої освіти США, розглядаються характерні риси, що суттєво відрізняють американську модель системи вищої освіти від інших країн. Автор розкриває історію становлення акредитаційних органів в США. Розглянуто процедуру та необхідність проведення акредитації у вищих навчальних закладах США. Роз'яснюється важливість високого рангу акредитації вузу для самих закладів освіти, виробництва, федерального уряду, для студентів. Автор подає дані щодо рейтингу 10 кращих вузів світу.

Вищий навчальний заклад, акредитаційна комісія, підготовка фахівців, рейтинг вищих навчальних закладів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освітній феномен США викликає значний інтерес в дослідників різних країн, котрі займаються проблемами навчання і виховання, в освітян, молоді: зрозуміло, що економічні, науково-технічні досягнення цієї високо-розвиненої держави спричинені насамперед ефективним розв'язанням освітніх проблем. Однією з характерних рис, що відрізняють вищу освіту США є недержавна акредитація вищих навчальних закладів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти американської системи освіти вивчали: Р. Беланова, О. Даневич, Г. Глотова, С. Запрягаєв, С. Зарецька, Г. Семєко, Е. Каверіна, О. Романовський, Х. Таб, Ф. Фенікс, М. Джонсон та ін. Питання про акредитацію вищих учбових закладів освіти у своїх працях розкривали О. Даневич, С. Калашникова, Т. Іванова та ін..

Мета статті - ознайомлення з історією створення та особливостями функціонування акредитаційної комісії США.

Виклад основного матеріалу дослідження

Розглянемо характерні риси, що суттєво відрізняють систему вищої освіти США від інших країн.

Насамперед зазначимо, що контроль з боку держави і громадськості за діяльністю вищих навчальних закладів є дуже важливим фактором якісної підготовки фахівців вищої кваліфікації. Зупинимось на цих аспектах докладніше.

Як вказує дослідник американської освітньої системи Б. Літл, вся вища освіта США формується знизу вгору, а не зверху вниз [5]. По-перше, освітня політика Америки регулюється кожним штатом. Саме штат, а не федеральний уряд встановлює фінансові норми діяльності вищого навчального закладу, визначає навчальні вимоги до підготовки фахівців в університетах і коледжах. Тільки штат може понизити ранг вищого навчального закладу і навіть заборонити видавати дипломи.

Слід зауважити, що на думку вчених [7; 8; 9], успіхи США в галузі освіти значною мірою досягнуті за рахунок відмови держави від втручання у діяльність вищого навчального закладу та добровільної системи акредитації: на відміну від європейських систем забезпечення якості освіти, коли вищий навчальний заклад фінансується державою і перевіряється державними органами, в США діє система громадської та громадсько-державної акредитації вищих закладів освіти. Тут встановлено дуже важливу норму: фінансування навчального закладу безпосередньо залежить від результатів акредитації!

Недержавна акредитація вищих навчальних закладів є виключно американським феноменом, започаткованим у ХХ ст. Щодо аграрної освіти, то тут спочатку професійні асоціації коледжів виробили критерії оцінювання знань випускників і за цими стандартами здійснювали акредитацію спеціальностей, встановлювали вимоги до вступників тощо. Зокрема, першу акредитацію вищих аграрних навчальних закладів було проведено у 1907 р. У цьому ж році Рада з аграрної освіти Американської аграрної асоціації разом з американською асоціацією аграрних коледжів опублікували перший список американських навчальних закладів, які забезпечували необхідну професійну підготовку аграрників [4].

Перші агенції для координування зусиль щодо оцінювання діяльності вищих навчальних закладів були створені у 1949 р. Провідною серед них стала Національна комісія з акредитації (NCA - Council for Higher Education Accreditation), яку заснувала сімка найважливіших об'єднань вищих аграрних закладів, які функціонували як органи спеціалізованої акредитації.

До середини ХХ ст. переважно, акредитаційні органи працювали відокремлено, самостійно. Для удосконалення процедур оцінювання вищих навчальних закладів у 1949 р. різні акредитаційні комісії та Національний комітет регіональних акредитаційних агенцій (NCRAA – National Committee of Regional Accrediting Agencies) були об'єднані в регіональні комісії. Як результат своєї діяльності, NCRAA щороку публікувала список навчальних закладів, які успішно пройшли регіональну акредитацію. Не зайве вказати, що у 1969 р. NCRAA стає Федерацією регіональних акредитаційних комісій вищої освіти (FRACHE – Federation of Regional Accrediting Commissions of Higher Education).

Але на той час акредитація, хоча й формувала єдині вимоги до діяльності вищих навчальних закладів, інформувала суспільство про стан якості підготовки фахівців вищої кваліфікації, суттєво не впливала на державну освітню політику. Актуальним стало питання про координацію діяльності акредитаційних організацій: щоб використовувати результати акредитації для фінансування вищих навчальних закладів, держава мусила певним чином контролювати, впливати на ці процеси. У 1975 р. було об'єднано зусилля NCA і FRACHE та створено Раду з акредитації вищої освіти (COPA – Council on Post-Secondary Accreditation), яка нині об'єднує більше 40 спеціалізованих акредитаційних органів.

COPA є неурядовою організацією, яка координує роботу органів акредитації та об'єднує Асамблею органів інституційної акредитації (AIAB – Accreditation Institute of Assessment Body), Асамблею органів спеціалізованої акредитації (ASAB – Accreditation of Special Assessment Body) та Асамблею президентів з розробки політики акредитації (PPAA – Presidents Policy Assembly on Accreditation).

Цікаво те, що COPA: а) бере участь у розробці вимог до діяльності акредитаційних органів; б) інформує Національний консультативний комітет з питань діяльності та відбору на акредитацію вищих навчальних закладів про діяльність органів акредитації; в) бере участь у публікації вимог до органів акредитації та критеріїв оцінювання діяльності вищого навчального закладу. У свою чергу, Національний консультативний комітет з питань діяльності та відбору на акредитацію вищих навчальних закладів готує для Міністерства освіти рекомендації щодо визнання акредитаційних органів та результатів акредитації вищих навчальних закладів. І вже на підставі отриманих даних Міністерство освіти США здійснює фінансування вищих навчальних закладів, що пройшли акредитацію.

Щодо аграрної освіти, то тут варто відмітити наступне. Американська рада з питань аграрної освіти та інші асоціації вищих аграрних навчальних закладів є добровільними об'єднаннями, які координують у країні діяльність коледжів та університетів, беруть участь у розробці вимог до акредитації, опублікуванні матеріалів акредитаційних органів тощо. Державні органи встановлюють критерії і періодично контролюють органи акредитації для того, щоб впевнитись, що вони дійсно перевіряють якість підготовки фахівців-аграрників.

Коротко розглянемо процедуру акредитації вищого навчального закладу США. Загальні підходи, що використовуються як інституційними, так і спеціалізованими органами акредитації, включають [1; 2; 3]: 1) суворий та об'єктивний самоаналіз діяльності вищого навчального закладу; 2) всебічне оцінювання експертами (працівники освіти; фахівці, відібрані відповідно специфіки інституту; представники громадськості) на місцях ефективності управління закладом освіти, діяльності адміністрації, фінансових та матеріальних ресурсів, рівня підготовки фахівців тощо; 3) прийняття рішень акредитаційною комісією.

Процес акредитації вищого навчального закладу здійснюється досить демократично. З доповіддю експертів, їх висновками щодо діяльності навчального закладу знайомиться адміністрація та дає обґрунтовані відповіді на зауваження. Після цього матеріали самоаналізу, доповідь експертів, відповіді навчального закладу на зауваження детально розглядаються комісією з акредитації для прийняття рішення про статус навчального закладу (акредитацію навчальних програм розглянемо у п. 2.1). Якщо університет, інститут чи коледж не погоджується з рішенням акредитаційної комісії, він має право його оскаржити відповідно до прийнятих норм. Додамо, що переважно вищий навчальний заклад США підлягає такій перевірці раз на 5 або 10 років.

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що в об'єктивній, всебічній акредитації вищого навчального закладу США зацікавлені:

- вищі навчальні заклади, адже акредитаційний ранг є стимулом для самовдосконалення, гарантом престижності, популярності і, відповідно, відкриває можливості залучення до навчання більшої чисельності студентів і, як наслідок, зростання державної фінансової підтримки та інших асигнувань;

- федеральний уряд і штати, оскільки результати акредитації дозволяють ефективніше розподіляти й використовувати державні кошти та реалізовувати освітню політику;

- виробництво, бо акредитація вищого навчального закладу сприяє підвищенню рівня підготовки фахівців. Промисловці, бізнесмени, володіючи інформацією про акредитаційний статус університету чи коледжу, можуть кваліфікованіше вирішувати питання спонсорської допомоги, фінансування окремих програм чи надання матеріальної допомоги студентам;

- студенти, оскільки акредитаційний ранг вищого навчального закладу регламентує зарахування академічних кредитів при вступі студента до навчання чи у разі його переходу з одного навчального закладу в інший.

При цьому, американські вищі навчальні заклади конкурують між собою, намагаючись підвищити свій статус. І хоча у США відсутній загальнодержавний рейтинг вищих навчальних закладів, різноманітні фонди і недержавні організації готують власні звіти про "котирування" вищих навчальних закладів країни. Зокрема, щороку американський журнал Newsweek визначає "сто глобальних університетів" світу, де вищі навчальні заклади США традиційно займають 70-80 позицій. Для прикладу, наведемо рейтинг десяти кращих вищих навчальних закладів світу у 2014 р. [6]:

- 1.Каліфорнійський технологічний інститут (США);
- 2.Гарвардський університет (США);
- 3.Оксфордський університет (Великобританія);
- 4.Стенфордський університет (США);
- 5.Кембріджський Університет (Великобританія);
- 6.Массачустський технологічний інститут (США);

7. Принстонський університет (США);
8. Каліфорнійський університет Берклі (США);
9. Імперський Коледж Лондона;
10. Єльський університет (США);

Характерне те, що серед 10 кращих університетів світу – 8 американських!

Список літератури

1. Американский университет и его интеллектуальный потенциал : аналит. обзор / [под ред. Т. П. Иванова]. – М. : ИНИОН, 1989. – 47 с.
2. Вища освіта у США : специфіка та процес вступу : довідкове видання для студентів і дослідників / [за ред. О. В. Даневича]. – К. : ВД "КМ Академія", 2004. – 176 с.
3. Калашникова С. А. Управління державним сектором вищої освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.05 „Галузеве управління” / С. А. Калашникова. – К., 1999. – 19 с.
4. Кравченко Ю. С. Підготовка фахівців з агрономії в світі / Ю. С. Кравченко : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [”Реформування системи аграрної освіти в Україні: досвід і перспективи”], К., НАУ, 2005. – Ч.1. – С. 84–87.
5. Литтл, Брюс А. Высшее образование в США / Литтл Б. А. ; пер. с англ. Е. Воронова. – Сімферополь : [б. и.], 1997. – 243 с.
6. Рейтинг найкращих ВНЗ світу [електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bbc.co.uk/ukrainian/science/2014/10/141002_world_university_rankings_vs
7. Finn Chester, Rebarder Teodor. Education Reform in the '90s. / Finn Chester, Rebarder Teodor. - Maxwell Macmillan International, USA, 1992. – 330 p.
8. Mauch J. Reform and Change in Higher Education. Garland Studies in Higher Education / Mauch J., Sabloff P.- USA, 1995. - Vol. 2 – 420 p.
9. Pulliam J. History of Education in America. / Pulliam J., Patten J. - Prentice-Hall, Inc., USA, 1995. - Sixth Edition. – 460 p.

В статье рассматриваются вопросы функционирования высшего образования США, а также характерные особенности, благодаря которым американская модель системы высшего образования США отличается от других стран. Автор раскрывает историю становления аккредитационных органов США. Рассматривается процедура и необходимость проведения аккредитации высшего учебного заведения. Разъясняется важность высокого аккредитационного ранга учебного заведения для самих вузов, производства, федерального правительства, студентов. Автор приводит данные рейтинга 10 лучших вузов мира.

Высшее учебное заведение, аккредитационная комиссия, подготовка специалистов, рейтинг высших учебных заведений.

The article deals with the questions of american high school functioning. The author notes that success of the USA in the sphere of education is achieved mainly due to non-intervention of state in the work of higher educational establishment and voluntary accreditation system. It should be noted, that European educational establishments are financed and checked by the state unlike American institutes. Characteristics that strongly distinguish American model of higher education system from other countries are described here. The history of accreditation agencies

formation is described here. The author highlights the procedure and the necessity of accreditation in higher educational establishments of the USA. Necessity of high accreditation rank for educational establishments, production, federal government, students is explained here. The author gives the list of ten the best educational institutions in the world.

Higher educational establishment, accreditation agency, specialists training, higher educational establishments rank.

УДК: 371.134: 811.1/.2

ЗАСТОСУВАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ – ЕКОЛОГІВ

**В. М. Галімова, кандидат хімічних наук,
І.В. Суровцев, кандидат технічних наук,
С.К. Галімов, аспірант**

Розглянуто питання використання сучасних комп'ютерних технологій як важливої складової професійної компетентності майбутніх фахівців – екологів. Застосовано програмно-комп'ютерний аналізатор «М-ХА1000-5» у навчальному процесі як сучасний аналітичний прилад для дослідження, контролю та оцінки стану забруднення важкими металами об'єктів навколишнього природного середовища. Акцентовано підвищення не тільки теоретичного, а саме головне – дуже необхідного сьогодні професійно-практичного рівня підготовки майбутніх екологів.

Комп'ютерні технології, аналітичний прилад «М-ХА1000-5», важкі метали, еколог, студент.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Головним завданням сучасних університетів є підготовка висококваліфікованих фахівців з різних галузей науки і техніки серед яких і екологи, які повинні вміти виконувати завдання суспільства з екологічної безпеки та охорони і контролю стану забруднення об'єктів навколишнього природного середовища. У Національній доктрині розвитку освіти вказано, що «Пріоритетним напрямком розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційних технологій, які забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку фахівців до життєдіяльності в інформаційному сучасному суспільстві» [1]. «Інформаційне суспільство – це суспільний устрій, основним чинником розвитку якого є створення і використання індустрії інформації (комп'ютерів, мікроелектроніки, комунікаційно-обчислювальних мереж, національних і міжнародних баз даних)» [2]. Зрозуміло, що

інформатизація стосується кожної галузі людської життєдіяльності і, насамперед, освіти.

Мета статті – розглянути питання практичної підготовки сучасних фахівців – екологів з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Сьогодні комп'ютерна грамотність, тобто сукупність знань та вмінь необхідних для використання комп'ютерних засобів для розв'язання завдань, екологічної сфери діяльності людини є невід'ємною характеристикою сучасної людини як уміння читати та писати. Саме тому однією з найважливіших цілей сучасної вищої української школи є формування комп'ютерної грамотності підростаючого покоління та підготовки сучасних фахівців – екологів. [1, 3].

Інформаційна технологія — це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми та реалізація людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності [3].

Більш широке значення мають педагогічні технології. Педагогічна технологія може включати інші спеціалізовані технології, наприклад НІТ (нова інформаційна технологія). Із впровадженням НІТ у навчання гостро постало питання про технологію навчання, що відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу у рамках певного предмету, теми, розділу та у межах вибраної технології. Технологія навчання надає тактику реалізації освітніх технологій та будується на знаннях закономірностей функціонування системи педагог – матеріальне середовище – студент у певних умовах навчання [3].

Основною метою НІТ навчання є підготовка студентів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

НІТ навчання має такі основні педагогічні завдання:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожному студенту власну траєкторію самоосвіти;
- системна інтеграція предметних галузей знань;
- розвиток творчого потенціалу студенту, його здібності до комунікативних дій;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності;
- формування інформаційної культури студентів;
- підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки, підготовка користувача засобів НІТ;
- підготовка сучасних фахівців із екології, які можуть проводити аналітичні і екологічні дослідження з хімії навколишнього середовища із

застосуванням сучасних аналітичних приладів, що працюють із використанням комп'ютерних технологій для створення сучасної системи екологічного моніторингу об'єктів навколишнього природного середовища [2,3];

- підготовка екологів – аналітиків, що здатні проводити контроль якості питної води, продуктів харчування та сировини для їх виробництва із застосуванням сучасних аналізаторів вмісту токсикантів в об'єктах довкілля, які працюють за сучасними комп'ютерними програмами [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальною проблемою є ефективне використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі під час вивчення хімічних проблем екологічної безпеки довкілля та оцінки стану забруднення різними токсикантами, наприклад, важкими металами об'єктів навколишнього природного середовища, що обов'язково має бути застосовано при підготовці сучасних фахівців – екологів для отримання достовірної оцінки з проведення контролю стану забруднення хімічними токсикантами об'єктів навколишнього середовища та дослідження їх міграційних процесів (наприклад, важких металів) у ланцюзі «вода – ґрунт – рослина – тварина – людина».

Так основною метою підготовки сучасних фахівців – екологів є використання інформаційних технологій у навчальному процесі, які можуть поставити і реалізовувати такі завдання:

- виробити навички раціональної організації наукової праці;
- сформувати інтерес до досліджуваного предмету у порівнянні із іноземними світовими вимогами;
- цілеспрямовано сформувати узагальнені прийоми розумової діяльності;
- розвивати самостійність студентів;
- готувати студентів до творчої діяльності;
- виробляти вміння користуватися отриманими знаннями і розширювати ці вміння за рахунок самостійного вивчення програм і комп'ютерних технологій.

У практичних роботах студентів - екологів потрібно передбачати використання актуального змістовного матеріалу та практичних завдань із аналітичної хімії, екологічної безпеки, токсикології, ґрунтознавства, правових нормативів, що стосуються екологічної безпеки та контролю стану забруднення об'єктів довкілля.

Необхідним завданням є вивчення нормативної законодавчої бази по визначенню вмісту небезпечних токсичних забруднювачів у об'єктах довкілля у порівнянні із їх гранично допустимими концентраціями (ГДК).

Необхідність здійснення екологічного контролю вмісту ВМ у ґрунтах, воді питній, харчових продуктах, продукції тваринництва та рослинництва декларується документами Всесвітньої організації охорони здоров'я, вітчизняними нормативами, згідно з якими подало завдання контролювати такі небезпечні токсиканти, як Pb, Cd, Cu, Zn, Ni, Co, Hg, As, Se, Mn на межі $5 \cdot 10^{-4}$ мг/дм³.

Аналіз стану забруднення навколишнього природного середовища потребує створення системи хімічного моніторингу важких металів в об'єктах екосистем, що можливо здійснити із застосуванням високочутливих аналітичних приладів, які працюють із використанням Інтернет–технологій [4, 5].

Так, на кафедрі аналітичної і біонеорганічної хімії та якості води із застосуванням закономірностей сучасного електрохімічного методу інверсійної хронопотенціометрії створенно аналізатор солей важких металів «М-ХА1000-5» з автоматизованою комп'ютерною програмою для контролю якості повітря, ґрунтів, питної води, природних вод, харчових продуктів та сировини для їх виробництва. Нове програмне забезпечення з використанням Інтернет-технологій дозволяє створити сучасну мережу моніторингу важких металів для оцінки стану антропогенного забруднення токсикантами об'єктів довкілля [5-7].

При вивченні студентами та магістрами університету курсів «Хімія навколишнього середовища», «Хімія біогенних елементів» та курсу «Осади стічних вод та їх знешкодження і утилізація» передбачається проведення різних видів практичної діяльності студентів: демонстраційних, тренувальних, практичних, лабораторних робіт, які спрямовані на відпрацювання окремих технологічних прийомів, а також практикумів – інтегрованих практичних робіт (проектів), орієнтованих на отримання цілісного змістовного результату.

Так, при дослідженні стану забруднення на вміст важких металів та миш'яку і селену ґрунтів, добрив, що застосовуються при вирощуванні агрокультур, осадів стічних вод фахівець – еколог повинен вміти:

- працювати із нормативними документами, що стосуються якості ґрунту та добрив, мулових осадів стічних вод;
- відбирати і готувати проби ґрунту, добрив, мулу осадів стічних вод для аналітичних досліджень та проведення вимірювання вмісту хімічних елементів згідно діючих нормативів ДСТУ та ДСанПін України.
- готувати стандартні розчини хімічних реактивів різної концентрації;
- працювати як оператор комп'ютерної програми;
- розрахувати комплексну оцінку якості та забрудненості ґрунтів, добрив, осадів стічних вод або компосту на основі отриманих результатів і згідно нормативних документів, які рекомендовані ДП «Укрметр-тестстандарт» України.
- розробити прогноз по забрудненню токсикантами на попередні 3 – 5 років: розрахувати тренди забруднення токсикантами об'єктів довкілля на основі регресійного аналізу в екологічному прогнозуванні із використанням сучасних програм Microsoft Office Excel.
- за допомогою цього офісного додатку побудувати графіки та діаграми зміни якості об'єктів довкілля у ході проведення досліджень в яких фігурують кількісні показники, обробляти статистичні дані екологічних досліджень із моніторингу токсикантів у різних природних екосистемах та проводити їх порівняльний аналіз. Програми спеціального

призначення дозволяють за допомогою графічних редакторів будувати та реконструювати проекти, які студенти вчать створювати при вивченні вказаних дисциплін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отримані навички робіт та науково-практичні дослідження застосовуються у дипломних роботах магістрів екологів та у виконанні практичних досліджень при написанні дисертаційних робіт, які розглядають питання екологічної безпеки довкілля, хімічного моніторингу токсикантів та вивчають міграційні процеси важких металів у ланцюзі «вода – ґрунт – рослина – тварина – людина».

Список літератури

1. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти / Під ред. Є. С. Полат. - М., 2000, 261с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004. – 147 с.
3. Ізвозчиков В. В. Интернет как компонент информационной картины світу та глобального інформаційно-освітнього простору / В. В. Ізвозчиков, Г. Ю. Соколова, Є. А. Тумалева // Наука і школа. – 2000. – № 4.
4. Галімова В.М. Застосування інформаційних технологій під час викладання хімічних дисциплін (Екологічна безпека) / В.М. Галімова, І.В. Суровцев // Науковий вісник НУБіП України. – 2013. – Вип. 192. Ч.2 – С. 312–317
5. Програмно-комп'ютерний прилад для визначення важких металів у ґрунтах / О.І. Карнаухов, В.М. Галімова, К.Р. Галімов, С.О. Гончар // Аграрна наука і освіта. – 2001. – Т. 2, № 3-4. – С. 38–44
6. Суровцев И. В. Определение тяжелых металлов в водных экосистемах методом инверсионной хронопотенциометрии / И. В. Суровцев, В. М. Галимова, В. В. Манк, В. А. Копилевич // Химия и технология воды. – 2009. – № 6. – С. 677–687.
7. V.M.Galimova, I.V.Surovtcev, V.V.Mank, V.I.Maksin, and V.A.Kopilevich / Determination of Arsenic in the Water Using the Method of Inversion Chronopotentiometry/ Journal of WATER CHEMISTRY AND TECHNOLOGY volume 34, Number 6 November-December 2012 P. 284 – 287

Рассмотрен вопрос использования современных компьютерных технологий как важной составляющей профессиональной компетенции будущих специалистов – экологов. Использован программно-компьютерный анализатор «М-ХА1000-5» в учебном процессе как современный аналитический прибор для исследований, контроля и оценки состояния загрязнения тяжелыми металлами объектов окружающей природной среды. Акцентируется необходимость повышения не только теоретического, а самое главное – очень необходимого сегодня профессионально-практического уровня подготовки будущих экологов.

Компьютерные технологии, аналитический прибор «М-ХА1000-5», тяжелые металлы, эколог, студент.

The problems and perspectives of modern computer technology using in the educational process in the study of modern ecologists in higher education institution

have been shown. It was proposed to use information technology, computer software for students studying chemical disciplines ("Environmental Security", "Environmental Chemistry", "Chemistry of nutrients", "Ecological safety of aquatic ecosystems and water quality monitoring," "«Proceeding and desinification of sewage sludge»").

Software-computered device M-XAI000-5 is used for lab training for monitoring of heavy metals in the environmental objects (aquatic systems, soils, plants, and foods).

Researches of the state of contamination the heavy metals of objects of environment drawn on in diploma works of master's degrees, dissertation works, that examine the questions of ecological safety, migratory processes and chemical monitoring of токсикантов in a chain "water is soil, - a plant is an animal - man.

Use of device of "M - XAI000 - 5" at the study of chemical disciplines allows considerably to promote the level of theoretical and practical preparation of environmentalists, biotechnologists, agrobiologists, that I will be able to execute different tasks and to work out problems the societies based on knowledge of modern technologies and informative networks.

Computer technology (IT), software-computered device M-XAI000-5, heavy metals, ecologists, student.

УДК 378.1:004

ТИПОЛОГІЯ МЕДІАТЕКСТІВ: ПРОЕКЦІЯ НА ОСВІТНІ РЕСУРСИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

С. М. Гаріна кандидат технічних наук, доцент

Обґрунтовано актуальність пошуку шляхів використання сучасних медіа в освітніх ресурсах та технологіях. Встановлено, що одним із напрямів до розуміння медіа та можливостей їх використання в освіті є типологія медіатекстів на основі визначеної множини критеріїв. Запропонований підхід сприяє конвергенції медіа та освітніх технологій зі збагаченням форм і дидактичного потенціалу останніх. Обґрунтовано необхідність дослідження можливостей використання встановлених типів медіатекстів в освітніх ресурсах.

Медіа, медіатекст, типологія, критерії типології, конвергенція, освітні ресурси та технології.

Постановка проблеми. В умовах інформаційно-комунікаційного суспільства особливої актуальності набуває дослідження все більшого впливу медіа-технологій на розвиток індивіда та формування особистості. Так Л.В. Нургалеєва відзначає, що «дослідження ролі медійного фактора у самовизначенні, саморегуляції та відтворенні соціуму і культури в часі та просторі набуває на сьогодні все більшого резонансу і значимості» [1]. Потужність і різноплановість впливу медіа на особистість спонукають до

© С. М. Гаріна, 2014

пошуку можливостей та розширення сфери їх використання в освітніх технологіях. Складність досліджуваного питання обумовлюється рядом існуючих на сьогодні явищ. Це – недостатня вивченість медійних технологій та засобів, властивостей медіа-продукції в цілому і, зокрема, заснованих на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); стрімкий розвиток медійних технологій безпосередньо і завдяки розвитку ІКТ; поява нових видів медіа-продукції з новими властивостями, які потребують дослідження з позицій можливого їх використання в освітніх ресурсах.

Потребу в дослідженні властивостей медіа продукції підтверджує Мельник Г.С.: «актуальність дослідження медіатекстів зумовлена новим етапом розвитку соціуму, який пов'язаний з настанням епохи інформаційного суспільства, збільшенням каналів поширення інформації, розвитком медійних ринків, удосконаленням комп'ютерних технологій, зміною культурних кодів, що дозволяє створювати медіатексти на принципово новій основі» [2].

Разом з тим, відзначається, що «у педагогічній науці та практиці недооцінюються освітні можливості сучасних медіа, їх дидактичний і виховний потенціал, що пов'язано зі складністю і недостатньою розробленістю багатьох понять, низькою компетентністю викладачів у цій сфері, недостатньою технічною оснащеністю освітніх установ»[3].

Зазначене зумовлює актуальність пошуку шляхів конвергенції медіа з традиційними освітніми технологіями на основі більш деталізованого дослідження окремих медійних складових через призму можливостей їх використання в освітній діяльності.

В основу такого дослідження може бути покладена система класифікації (типології) медіа-продукції (медіатекстів) за певними критеріями, що дозволить розкрити понятійний зміст її компонентів, визначити характеристики та окреслити напрями їх можливого використання в освітніх технологіях. Такий підхід дозволить охопити як нові типи медіа-продукції, що неупинно з'являються, так і їх властивості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями понятійного змісту і типології медіатекстів займались провідні вчені, серед яких Т.Г. Добросклонська, Я.Н. Засурський, І.В. Рогозіна, Г.Я. Солганік, Н.С. Валгіна, М.Ю. Казак, Н.В. Чичеріна, Г.С. Мельник, О.В. Федоров, Н.А. Кузьміна, Л.М. Землянова, А.М. Палієнко, А.А. Новікова, Н.М. Стеценко та інші. Досліджень щодо пошуку шляхів використання медіа в освітніх технологіях, що ґрунтуються на типології медіатекстів, не виявлено.

Виклад основного матеріалу. Термін «медіатекст» можна розглядати як поєднання двох складових: «медіа» та «текст». Типологія складової «текст» відноситься до галузі лінгвістики і на сьогодні є не вирішеним питанням як і обґрунтованість відбору критеріїв класифікації. Н.С. Валгіна підкреслює складність і невирішеність зазначеного: «Типологія тексту, незважаючи на своє центральне становище в загальній теорії тексту, на сьогодні ще розроблена недостатньо. Не визначені ще

загальні критерії, які повинні бути покладені в основу типологізації. Ці критерії повинні складатися з ряду показників і охоплювати принаймні головні ознаки тексту: інформаційні, функціональні, структурно-семіотичні, комунікативні [4]. М. Казак підтверджує, що «питання типології текстів і виділення базових категорій, які можуть бути покладені в основу членування текстового континууму, залишаються в лінгвістиці тексту відкритими» [5]. Г.Я. Солганік наводить таке визначення: «текст – складна, ієрархічно організована структура, що є мовленнєвим твором і характеризується цілісністю, зв'язністю і завершеністю» [6, с.15].

Поняття «медіатекст» не співпадає з лінгвістичним визначенням поняття «текст» оскільки його контент виходить за межі знакової вербальної системи, що потребує окремого підходу до його аналізу. Для медіатекстів, як і для медіа-сфери в цілому, характерна неоднозначність у визначенні основоположного терміну. Як зазначає М. Казак, «Смислове наповнення терміну медіа (від лат. «media», «medium» – засіб, спосіб, посередник) дозволяє називати медіатекстом будь-який носій інформації, починаючи від наскельних малюнків, традиційних книг, творів мистецтва та закінчуючи суперсучасними феноменами технічного прогресу» [5]. Вона наводить таке узагальнююче визначення: «Медіатекст – інтегративний багаторівневий знак, який об'єднує в єдине комунікативне ціле різні семіотичні коди (вербальні, невербальні, медійні) і демонструє принципову відкритість тексту на змістовно-смисловому, композиційно-структурному і знаковому рівнях. Провідними ознаками медіатекстів можна вважати медійність (втілення тексту за допомогою тих чи інших медіа-засобів, його детермінація форматними і технічними можливостями каналу); масовість (як у сфері створення, так і в сфері споживання медіа-продуктів); інтегративність, або полікодовість тексту (об'єднання в єдине комунікативне ціле різних семіотичних кодів); відкритість тексту» [5]. Кузьміна Н.А. зазначає, що медіатекст можна визначити як динамічну складну одиницю вищого порядку за допомогою якої здійснюється мовне спілкування у сфері масових комунікацій [7, с. 6]. Н.В. Чичеріна вказує на багатогранність, багатоплановість, комплексність і інтегральність поняття «медіатекст». Найважливішою характеристикою сучасного тексту масової інформації вона вважає багатомірність (у роботах різних авторів позначається термінами багатоплановість, поліфонічність, гетерогенність або інтегральність), під якою слід розуміти поєднання різнорідних вербальних, візуальних, аудитивних, аудіовізуальних або інших компонентів в єдиному смисловому просторі тексту [9]. Землянова Л.М. теж поділяє думку щодо важливості типологізації медіатекстів, яка «...передбачає встановлення не тільки їх технологічних особливостей, а й специфіку атрибутики, функцій, типів інформації, які виражаються в їх змісті, жанрах і форматах, засобах, характері і ступені впливу на аудиторію» [10, с. 338-339].

З появою і розвитком мережі Інтернет «новим напрямком теорії журналістики є вивчення інтернет-тексту, його гібридних форм, створених за допомогою інтегрованих технологій» [11]. Ця думка знаходить

підтвердження у Мельник Г.С. – «Продуковані новими медіа медіатексти моделюють і інтегрують в єдиному смисловому просторі різні різнорідні компоненти: вербальні, візуальні, аудіовізуальні та інші. Відмінні ознаки подібних текстів обумовлені перевагами інтернет-комунікації: гіпертекстуальність, інтерактивність, нелінійність, використання нарративних стратегій, прискорення часу і стиснення простору, усунення бар'єрів фізичної дистанції, конвергенція» [8].

Т.Г.Добросклонська розглядає медіатекст як об'ємне багаторівневе явище в основі концепції якого лежить органічне поєднання одиниць вербального і медійного ряду. Вона будує типологію медіатекстів з урахуванням стійкої системи параметрів, які дозволяють дати гранично точний опис того чи іншого медіатексту з точки зору особливостей його виробництва, каналу поширення і лінгвістичних ознак: спосіб виробництва медіатексту (авторський, колегіальний); форма створення (усна, письмова); форма відтворення (усна, письмова); канал поширення (засоби масової інформації – носій: друк, радіо, Інтернет); функціонально-жанровий тип тексту (новини, коментарі, публіцистика, реклама); тематична домінанта або належність до того чи іншого стійкого медіатопіку [12, с.30].

Я. Н. Засурський визначає медіатекст як «новий комунікаційний продукт»[13, с. 6], який може бути використаний в різноманітних медійних сферах: газета, радіо, телебачення, Інтернет, мобільний зв'язок. Особливість медіатексту полягає в тому, що він може бути включений в різні медійні структури вербального, візуального, звучного, мультимедійного планів, що передбачає цілісність його сприйняття, а значить, і більш глибоке проникнення в його сенс.

Ряд дослідників акцентують увагу на значущості однієї із класифікаційних ознак медіатекстів – *каналу розповсюдження / комунікації*. Цей параметр дозволяє звернути увагу на технічну і технологічну детермінованість медіатекстів, якість яких і ступінь мультимодальності залежать від можливостей передавального каналу. Зокрема, такими каналами вважають: друк, радіо, телебачення, Інтернет. За наведеною ознакою медіатексти поділяють на: газетні / друковані тексти, радіо- і телетексти, інтернет-тексти, гіпертексти і т.п. [5].

Добросклонська Т.Г. зазначає, що критеріями типології медіатекстів можуть бути такі елементи: автор, адресат, канал, код, текст, контекст, шуми, зворотній зв'язок, ефективність комунікації. [14, с.16]. М.Казак в основу виділення текстотипов, які розуміються як зразок або схема побудови і сприйняття аналогічних текстів, закладає такі категорії: канал розповсюдження, інституційний тип тексту, типологічні характеристики засобів масової комунікації, функціонально-жанрова класифікація текстів, код, адресант, адресат [5]. Чичеріна Н.В. пропонує таку класифікацію медіатекстів: за категорією автора (авторські та колегіальні); за формою створення і відтворення (одновимірні і багатовимірні); за каналом поширення (тексти друкованих ЗМІ, тексти радіо, телебачення, Інтернет-тексти); за функціонально-жанровими ознаками (інформаційні, аналітичні,

художньо-публіцистичні і рекламні); за тематикою [9]. Кузьміна Н.А. вважає, що найбільш розгорнутою та адекватною є класифікація, яка враховує ряд таких параметрів: спосіб виробництва тексту, форму, канал розповсюдження, функціонально-жанровий тип, тематичну доміанту [7, с.17].

На основі огляду і аналізу наведених інформаційних джерел виокремлено критерії типології медіатекстів, які можуть бути спроектовані на освітні ресурси і слугувати основою для однозначності понятійно-категоріального апарату медійної та освітньої сфер; визначення видів медіа-продукції, їх властивостей і можливого ступеня впровадження в освітні ресурси; розширення сфер застосування медіа в освіті. До них відносяться:

- канал розповсюдження (друк, радіо, телебачення, інтернет, мобільний зв'язок);
- семіотичні коди (вербальні, невербальні, медійні), додатково виокремлюється множина медійних засобів;
- багатовимірність, інтегративність, або полікодовість (об'єднання різних семіотичних кодів в одному виді продукції);
- тип, тематика;
- відкритість (на змістовно-смисловому, композиційно-структурному і знаковому рівнях);
- масовість (у сферах створення і відтворення).

Окремої уваги заслуговують інтернет-тексти, яким притаманні власні критерії класифікації.

Висновки.

Обґрунтовано актуальність пошуку шляхів використання сучасних медіа в освіті, що обумовлюється потужністю їх впливу на особистість, недостатнім використанням у педагогічній науці та практиці, недооцінюванням їх дидактичного і виховного потенціалу, недостатньою вивченістю їх характеристик та розробленістю можливих напрямів конвергенції з освітніми технологіями.

Встановлено, що одним із шляхів до розуміння медіа та можливостей їх використання в освіті є типологія медіатекстів на основі визначеної множини критеріїв.

Окреслено множину критеріїв типології медіатекстів, яка може слугувати основою аналізу можливостей і ступеня впровадження медіа в освітні ресурси.

Актуальними напрямками подальшої розробки даної проблеми є оцінка відповідності різних видів освітніх ресурсів виокремленим критеріям типології медіатекстів з метою виявлення можливостей і оцінки ступеня впровадження медійних елементів. Зазначене сприятиме виявленню точок дотику та розмежувань медіа та освітніх ресурсів в цілому і, зокрема, на теренах Інтернету.

Окремим актуальним завданням є необхідність деталізованого дослідження специфіки та типології інтернет-текстів та текстів нових медіа в контексті створення та використання електронних освітніх ресурсів у форматі інтернет-тексту.

Список літератури

1. Нургалева, Л.В. Медиа как Включенное звено коммуникации и практик интерсенсорного моделирования [Электронный ресурс] / Л.В. Нургалева // Гуманитарная информатика: междисциплинарный сборник статей.–2012. – Вып.6. – ISSN 2304-6082. – Режим доступа: http://huminf.tsu.ru/jurnal/vol5/nlv_media_kommunikaciya/
2. Мельник, Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований [Электронный ресурс]/ Г.С. Мельник // Журналистский ежегодник. – 2012. – №1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mediatekst-kak-obekt-lingvisticheskikh-issledovaniy>
3. Роль медиа в современном мире и образовании [Электронный ресурс] // Курс МедиаПедагогика. – Режим доступа: <http://media-pedagogics.ru/lectures.html>
4. Валгина, Н.С. Теория текста: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Н.С. Валгина // М.: Логос. – 2003.– Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm>
5. Казак, М. Специфика современного медиатекста [Электронный ресурс] / М.Казак // Современный дискурс-анализ. Интерпретация медийных форм дискурса. – Электронный журнал – 2012. – вып. 6.– С. 30-41.– Режим доступа: <http://discourseanalysis.org/ada6/st42.shtml>
6. Солганик, Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» [Текст]/ Г.Я. Солганик // Вестник Московского ун-та. Серия 10. Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 7-15.
7. Кузьмина, Н.А. Современный медиатекст: Учебное пособие [Текст] / Н.А. Кузьмина. – Омск. – 2011.–414 с.
8. Мельник, Г.С. Mass Media: Психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: СПбГУ. – 1996. – 161 с.
9. Чичерина, Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов / Н.В. Чичерина. – М.: Изд-во ЛКИ – 2008. – 232 с.
10. Землянова, Л.М. Коммуникативистика и средства информации: Англо-русский толковый словарь концепций и терминов [Текст] / Л.М. Землянова. – М.: Изд-во Моск. ун-та – 2004. – 416 с.
11. Freedman D. Internet transformations: old media resilience in the new media revolution // Media and Cultural theory / J. Curran & D. Morley (Eds.). London: Routledge. – 2006. – P. 277.
12. Добросклонская, Т.Г. Медиатекст: теория и методы изучения [Текст] / Т.Г.Добросклонская // Вестник Московского ун-та. Серия 10. Журналистика. – 2005. –№2 – С.28-34.
13. Засурский, Я. Н. Медиатекст в контексте конвергенции [Текст] / Я.Н. Засурский // Вестник Московского ун-та. Серия 10. Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 3-6.
14. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учеб. пособ. [Текст]/Т.Г. Добросклонская.–М.: Флинта: Наука, 2008.–264 с.
15. Казак, М.Ю. Медиатекст: сущностные и типологические свойства // Global Media Journal. Глобальный медиажурнал. Российское издание. – Режим доступа: http://test.gmj.sfedu.ru/v2i1/v2i1_kazak.htm

Обоснована актуальность поиска путей использования современных медиа в образовательных ресурсах и технологиях. Установлено, что одним

из направлений в понимании медиа и возможностей их использования в образовании является типология медиатекстов на основе определенного множества критериев. Предложенный подход способствует конвергенции медиа и образовательных технологий с обогащением форм и дидактического потенциала последних. Обоснована необходимость исследования возможностей и степени использования установленных типов медиатекстов в образовательных ресурсах.

Медиа, медиатекст, типология, критерии типологии, конвергенция, образовательные ресурсы и технологии.

The relevance of searching the ways of using modern media in educational resources and technologies was proved. It stipulates the powerful influence on an individual and incomplete level of using modern media in Pedagogical science and in practice. It was determined that a typology of media texts on the basis of a certain number of criteria is one of the ways to understand media and possibilities of its using in education. It was shown that indicated characteristics can serve as a base to determine a possible field implementation of media into educational resources and technologies. The suggested approach promotes media convergence and educational technologies with enriching forms and increasing didactic potential of educational technologies. The relevance and reasonability of classification of educational resources according to criteria of a typology of media text was determined. The importance of a relevant correction of classification criteria in accordance with educational field of its application was emphasized. The need to analyze and develop a classification system of Internet-texts and texts of new media in the context of increasing tendencies of their using in education was proved.

Media, media texts, a typology, criteria of classification, convergence, educational resources and technologies

УДК 378

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

І. Г. Герасимова, кандидат педагогічних наук

Стаття присвячена актуальній проблемі формування професійної мобільності, реалізація якої в навчально-вихованому процесі передбачає розробку відповідної моделі. Розглядаються специфічні особливості, які мають бути враховані під час моделювання процесу формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі. Вказується, що вимоги до професійної підготовки фахівців формуються поза системою освіти, зокрема, як сучасними тенденціями світового економічного розвитку, що відбувається в умовах переходу до суспільства постіндустріального типу, так і особливостями розвитку аграрної галузі, її перспективами.

© І. Г. Герасимова, 2014

Професійна мобільність, педагогічне моделювання, модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні реалії розвитку України зумовлюють пошук шляхів професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема аграрної галузі. До числа найбільш перспективних належить формування професійної мобільності, яка має забезпечити успішну професійну діяльність спеціалістів в умовах економічної кризи, нестабільності на ринку праці, що відбуваються на тлі процесі глобалізації світової економіки, переходу до суспільства постіндустріального типу.

Аналіз останніх публікацій. Актуальність проблеми зумовлює увагу до неї науковців. За останні роки виконані дисертаційні дослідження з означеної вище проблеми - Л. Аміровою, О. Архангельським, К. Боярко, А. Ващенко, Л. Горюновою, О. Дементьєвою, В. Дюніною, Б. Ігошевим, Є. Іванченко, С. Капліною, О. Кердяшевою, Л. Меркуловою, Т. Мясніковою, Л. Суценцевою, І. Хом'юк та ін.

Вчені пропонують свої підходи до вирішення дослідницьких завдань, які відображають як специфіку галузі виявлення професійної мобільності, особливості професійної підготовки майбутніх фахівців, особистих поглядів авторів. Проте специфіка аграрної галузі при формуванні професійної мобільності ще не знайшла свого відображення. Необхідність розробки моделі її формування зумовлює нашу увагу до специфічних особливостей, що мають бути враховані при її побудові.

Виклад основного матеріалу статті. Моделювання розглядається сучасними науковцями [1], як науковий метод дослідження будь-яких об'єктів, процесів, шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні властивості об'єктів дослідження.

Як зазначає Н.Селезньова [2] проектування моделі має забезпечити:

— цілісний характер підготовки спеціаліста з вищим професійним рівнем, передбачити наявність зворотних зв'язків у системі;

— можливість перенесення моделі, що відповідає сформульованим вимогам, на процес, що досліджується, перевіряється на практиці.

Принципового значення при розробці моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі набуває ідеал особистості, яка є суб'єктом освіти, виявляє впевненість у собі, високі адаптаційні можливості, прагне до цілісного бачення світу з усіма його суперечностями й складнощами, проявляє активність, ініціативність, творчість у життєдіяльності, прагне до самореалізації, з-поміж іншого в професійній діяльності, що в сучасних умовах, значною мірою, стає можливим завдяки професійній мобільності.

Узагальнюючи наукові доробки науковців [3; 4 с. 42; 5 с. 52] в основу розробки моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери покладаються положення щодо визнання неповторності

індивідуальності людини як суб'єкта пізнання з її здібностями і досвідом, урахування якого є необхідним для створення умов для повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій, таких як вибірковість, що забезпечує здатність вибору, рефлексії, що забезпечує оцінювання свого життя, пошук сенсу життя й творчості через буття, функцію формування шляхом створення образу «Я», відповідальності та автономності. Реалізувати це можливо в ситуації, коли особистісний і професійний розвиток особистості має поступальний характер, є незворотнім просуванням до нового рівня з реалізацією попередніх результатів, а також через набуття досвіду участі в різноаспектній розвивальній діяльності.

Розробка моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери здійснюється з урахуванням того, що вимоги до професійної підготовки фахівців формуються поза системою освіти [6]. Вони становлять зовнішні фактори, що визначають завдання, які мають бути враховані при організації відповідного процесу. Тому орієнтація на основні тенденції світового економічного розвитку є важливим їх орієнтиром, а саме:

- перехід до постіндустріального суспільства, при якому більшої ваги набуває можливість кожного реалізувати свої здібності, самостійно приймати рішення, здійснювати подальше професійне й культурне зростання;

- перехід до ринкової економіки, при якому людина виступає активним суб'єктом на ринку праці, вільно розпоряджається своїм головним капіталом – своєю кваліфікацією.

- неодноразова зміна місця роботи, професії, що зумовлює надзвичайну рухливість кон'юнктури кожної людини;

- усього 20% зайнятого населення працює за отриманою спеціальністю в базовій професійній освіті, а 42% молоді змінюють свої професії впродовж двох років після закінчення ВНЗ.

- підвищення ролі знань і творчості при збільшенні вимог до людських ресурсів, що забезпечить розвиток країни, її історичне визнання;

- накопичення знань, розвиток науки, створення нових технологій і наукоємних виробництв призводить до підвищення вимог до загальноосвітнього рівня й професійної кваліфікації працівника, зміщуючи акцент на розвиток його духовних здібностей як важливої умови здатності до праці [7].

У зв'язку з цим констатується також низка проблем психологічного-педагогічного характеру, що виникають у фахівців, а саме: необхідність долання психологічного бар'єру переходу з позиції найманого працівника до позиції активного суб'єкта ринку праці, що передбачає потребу самому шукати високооплачувану роботу, можливість працювати в декількох місцях, самостійно набувати знання, вміння, навички і т. ін. Така ситуація зумовлює необхідність прийняття особистісних рішень; потребу в наданні молоді такої базової освіти, яка дозволяла б їй відносно легко

опанувати нові професії в майбутньому, тобто такої, що конвертується; розподіл працездатного населення на дві категорії, що відбувається через особливості розвитку наукоємних технологій - професійна еліта й решта працівників, що відносно легко можуть переходити від однієї професійної діяльності до іншої, з однієї галузі в іншу під впливом кон'юнктурних змін в економіці чи за своїми особистими спонуками.

Визначаючи зовнішні орієнтири розробки моделі формування професійної мобільності, маємо зважити на те, що постіндустріальна модель розвитку суспільства будується на:

— знаннях та інформації, які не зникають у процесі обміну, господарського використання, а навпаки, здатні збільшуватися, збагачуватися в процесі застосування та обміну;

— мережах, які на відміну від ринків допускають використання ресурсів інших учасників процесу й дають перевагу тим, хто випереджає інших у стратегічній ініціативі, наданні більшої можливості, більшого спектра та якості послуг;

— конкуренції ідей, підходів, стратегій, а не людей, організацій, країн тощо [8, с. 8-9].

Ці положення підтверджуються міркуваннями Н. Балабанова [9] стосовно того, що вступ у глобальне економічне середовище, яке вже стало реальністю сьогодні, вимагає від кожної країни, яка прагне досягти найвищих щаблів конкурентоспроможності й не залишитися з сировинними та дрогоресурсними економіками, створення нових моделей взаємовідносин між наукою, освітою й бізнесом (сектором виробництва). Не дивує, що саме наука та освіта в сучасній системі суспільного виробництва розвинених світових економік стає чинником зростання ВАП. Водночас вони виконують провідну роль створювачів і відтворювачів інтелектуального потенціалу нації, а саме: готують висококваліфіковану, інноваційно-орієнтовану робочу силу, яка продовжує навчання впродовж життя за допомогою самоосвіти та перепідготовки, що стає джерелом утворення додаткової вартості товарів і послуг.

До цього необхідно додати й те, що освіта в інформаційному суспільстві має сконцентруватися на розвитку в особистості здатності до комунікації, до критичного мислення, до уміння пристосовуватися до змін, до того, щоб бути технічно прогресивною, творчою і володіти новими технологіями. Поряд зі знанням інтелектуального характеру, життєві навички дедалі частіше сприймаються як необхідні для життя інструменти, що дозволяють молодим людям краще адаптуватися до вирішення багатьох проблем [10].

Модель формування професійної мобільності фахівців аграрної галузі розробляється з урахуванням того, що за останні роки в економічному розвитку країни загалом, аграрного сектора зокрема, відбулися суттєві трансформації, насамперед вони виявилися у змінах форм власності, переході господарств на ринкові механізми управління, посилення інтеграції аграрної галузі у світову економіку у зв'язку зі вступом України до СОТ. Ці фактори також належать до зовнішніх і мають

бути враховані при розробці моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Розробляючи модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі до числа зовнішніх факторів, що її зумовлюють ми віднесли необхідність урахування нормативної бази, яка регулює розвиток аграрного сектора економіки й визначає його перспективи. Невідповідність функціонування аграрної освіти й науки соціально-економічним потребам суспільства акцентується у схваленій розпорядженням Кабінету Міністрів України Концепції реформування й розвитку аграрної освіти та науки [11], серед проблем підкреслюється й проблема підготовки фахівців з вищою освітою. Відповідно до державної цільової програми розвитку українського села на період до 2015 року [12], передбачається реалізація комплексу системних заходів щодо створення агропромислового комплексу, здатного до інноваційного, конкурентоспроможного та екологічно безпечного розвитку в умовах інтеграції України до світових економічних систем. Завдяки розробленій і реалізованій моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі має зменшитися суперечність між об'єктивними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв і рівнем професійної освіти у вищій школі.

Вже найближчим часом фахівців аграрної галузці стикатимуться з процесами, що відповідають стратегічним напрямам розвитку сільського господарства України, цілі якого визначають фахівці [13], а саме:

1. Збільшення обсягів виробництва сільськогосподарської продукції.
2. Розширення обсягів органічної продукції.
3. Збільшення експорту сільськогосподарської продукції.
4. Підвищення дохідності сільськогосподарського виробництва.
5. Підвищення продуктивності та оплати праці в сільському господарстві.

Серед основних напрямів досягнення стратегічних цілей визначаються:

- підвищення продуктивності рослинництва й тваринництва;
- розвиток виробництва альтернативних видів енергії;
- розвиток сільськогосподарського підприємництва та кооперації;
- техніко-технологічна модернізація агропромислового виробництва;
- розвиток аграрного ринку;
- інвестиційне забезпечення реформаційних перетворень;
- удосконалення інформаційно-аналітичного забезпечення розвитку галузі;
- формування ефективної системи інноваційного забезпечення агропромислового виробництва;
- розвиток сільських територій;
- розвиток зовнішньоекономічної діяльності.

Зовнішні фактори зумовлюють вимоги ринку праці до сучасних фахівців аграрної сфери, а можливість їх реалізації, значною мірою,

визначається формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі й передбачає їх врахування при розробці моделі. Вони становлять завдання, які мають бути враховані при побудові моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

До ознак розвитку сучасного суспільства, що створюють передумови підготовки майбутніх спеціалістів для професійної діяльності в ньому, які проявляються і в аграрному секторі, слід віднести:

- невизначеність ситуації на ринку праці;
- зниження ролі фізичної праці з одночасним підвищенням важливості розумової;
- велику імовірність влаштування на роботу не за отриманою у ВНЗ спеціальністю.

Висновки. Для того, щоб встигнути за стрімкими змінами, що відбуваються, в аграрній галузі зокрема, освітні заклади мають готувати спеціалістів, здатних усвідомлювати економічну дійсність, орієнтуватися в перспективах застосування своїх можливостей у різних напрямках діяльності, а також швидко самонавчатися, тобто бути мобільними. А для цього в модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців має бути закладене завдання формування, завдяки соціально-гуманітарним знанням, цілісної картини сучасного світу у всій його складності, розмаїтті, що має забезпечити широкі соціальні інтереси й можливість різноспрямованої професійної самореалізації.

Окресливши завдання, які мають бути враховані при побудові моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі, маємо перейти до розробки самої моделі, що і становить найближчу перспективу дослідницької роботи.

Список літератури

1. Архангельский С.И., Михеев В.И., Машников С.А. О Моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента/ С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников – М.: Знание, 1974. – 48 с.
2. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект/ Н.А. Селезнева// Высшее образование сегодня. – 2004. – №4. – С. 35-44.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии/ В.В. Сериков – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
4. Сисоєва С.О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі/ С.О. Сисоєва// Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць/ За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С.39–50.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ И.С. Якиманская – М., 1996. – 96 с.
6. Мещанинов О.П. Основні ознаки та проблеми розвитку університетської освіти [Електронний ресурс]/ О.П. Мещанинов – Режим доступу: / http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2006_33/33-1.pdf. – Заголовок з екрану.

7. Новиков А.М. Труд и образование в постиндустриальном обществе [Электронный ресурс]/ А.М. Новиков – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/trud_ob.htm. – Заголовок с экрана.

8. Грабовенко Н.В. Сучасні підходи до формування нової моделі освіти в Україні/ Н.В. Грабовенко// Наука і методика: Збірник науково-методичних праць/ Редкол.: Т.Д. Іщенко (гол. ред.) та ні. – К.: Аграрна освіта, 2009. – Вип. 18. – С.8-10.

9. Балабанова Н.В. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України/Н.В. Балабанова – К.: Арістей, 2005. – 104 с.

10. Боков Д.Ю. Роль высшего образования в адаптации личности к глобальному информационному обществу/ Д.Ю. Боков// Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации. Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. В.П.Делия. ИСЭПиМ, 25-26 марта 2010 г. – Балашиха, Изд-во «Де-По», 2010. – С. 46-50.

11. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки від 6 квітня 2011 р. № 279 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.minagro.gov.ua/page/?11046>. – Заголовок з екрану.

12. Постанова Кабінету Міністрів України від 19.09. 2007 р. № 1158 Про затвердження Державної цільової програм и розвитку українського села до 2015 року (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1390 (1390-2011-п) від 28.12.2011– [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1158-2007-%D0%BF> – Заголовок з екрану.

13. Стратегічні напрями розвитку сільського господарства України на період до 2020 року/ за ред. Ю.О. Лупенка, В.Я. Месель-Веселяка. – К.: ННЦ “ІАЕ”, 2012. – 182 с.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной мобильности, реализация которой через образовательный процесс предполагает построение соответствующей модели. Рассматриваются специфические особенности, которые должны быть учтены при моделировании процесса формирования профессиональной мобильности будущих специалистов аграрной отрасли. Указывается, что требования к профессиональной подготовке формируются вне системы образования, в том числе, как тенденциями мирового экономического развития, которое сопровождается переходом к обществу постиндустриального типа, так и особенностями развития аграрной отрасли.

Професiональна мобiльностъ, педагогiчне моделюваннє, модель формування професiональної мобiльностi будучих спецiалiстiв аграрної отрасли.

The article is dedicated to the actual problem of professional mobility forming, realization of which through teaching and educational process provides development of the appropriate model. Special peculiarities which must be taken into consideration while forming of professional mobility of future specialists of agrarian sphere are being examined. Demands to vocational training of specialists are pointed out to be formed out of educational system, especially as through modern trends of global economic development, which take place in conditions of transition to post-industrial type society so through peculiarities of agrarian sphere development and its future prospects.

Professional mobility, pedagogical modelling, model of future specialists of agrarian sphere professional mobility forming.

КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Н. А. Гунько, аспірант

У даній статті приділяється увага питанню суті педагогічної майстерності, розвиток якої є важливою умовою підвищення рівня викладацької діяльності майбутніх викладачів, що в свою чергу значно покращить рівень освіти та якості підготовки майбутніх робочих кадрів загалом. Проведено аналіз компонентів педагогічної майстерності та виділено групи найважливіших складових, які є необхідними кожному викладачу у ВНЗ. Підкреслено важливість приділення уваги розвитку якостей, пов'язаних з інноваційною діяльністю, яка на сьогодні популяризується в освіті та науці.

Педагогічна майстерність, структура педагогічної майстерності, індивідуальний стиль, професійна компетентність, особистісні якості викладача.

Постановка проблеми. У підготовці майбутнього викладача важливу роль відіграє формування основ його педагогічної майстерності. Майстерний викладач ефективніше виконує свої функції, що є запорукою підготовки кваліфікованих робочих кадрів для держави. Особливий інтерес педагогів-дослідників відводиться питанню складових педагогічної майстерності. Думки, щодо компонентів розділюються, так як саме поняття педагогічної майстерності є різностороннім та складним.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Суттєвий внесок у дослідження педагогічної майстерності викладачів та структури цього явища зробило багато науковців. Так теоретичні основи педагогічної майстерності досліджували І.А. Зязюн, О.Г. Мирошник, І.Ф. Кривonos, Л.В. Крамущенко, В.А. Семиченко, Н.М. Тарасевич та ін..

Метою статті є розкриття суті поняття педагогічна майстерність та визначення її компонентів, розвиток яких підвищить рівень педагогічної майстерності та підвищить якість педагогічної діяльності викладачів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна майстерність являє собою складне поняття з безліччю різноманітних компонентів. Педагогічна майстерність розглядають як вміння організувати та покращити всі види навчально-виховної діяльності, що зможе ефективно розвивати особистість студентів крім того це сукупність певних якостей особистості і в цілому професійна діяльність викладача на високому рівні. Вчені-педагоги мають різні точки зору, щодо елементів, які формують

педагогічну майстерність. Формування педагогічної майстерності є тривалим процесом, в продовж якого повинні формуватись всі складові.

Отже, розглянемо більш детально структуру педагогічної майстерності викладачів. Так як педагогічна майстерність, на нашу думку, ґрунтується на професійній компетентності, то всі її елементи, розглядаються як складові, що потрібно розвивати для підготовки майстерного викладача.

Професійна компетентність на думку вчених включає в себе: теоретичну та практичну готовність педагога до здійснення педагогічної діяльності [4], крім цього це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, досвіду [1, с.25].

Загалом варто об'єднати структурні елементи в групи. Майстерний педагог має низку особистісних якостей. До особистісного компоненту ми можемо віднести педагогічні здібності, що являють собою – психічні риси особистості, що сприяють успішній педагогічній діяльності [5, 299], загальну культуру особистості, рівень працездатності, активність, педагогічну інтуїцію та ін. Існує багато поглядів на кожну складову, так педагогічні здібності поділяють на різні групи: дидактичні, організаторські, комунікативні, прогностичні, проєктувальні та багато інших; загальна культура також є показником, що демонструє потенціал майбутнього викладача, наприклад, його інформаційна культура може якісно впливати на організацію навчального процесу. Говорячи про інформаційну культуру ми можемо згадати не лише вміння користуватись комп'ютером, але й створювати електронні підручники, які спрощують обмін інформацією, організацію навчальної діяльності та ін..

До особистісного компоненту ми можемо віднести такі якості, як толерантність, щирість, здатність до самопізнання, саморозвитку. Багато з цих якостей та вмінь можна починати формувати вже на першому курсі, заохочуючи студентів приймати участь в різних активних видах діяльності, працювати в групах. Викладачі повинні приділяти увагу розвитку власної працездатності, вміти уникати стресових ситуацій або вміти вирішувати конфлікти, не шкодячи собі.

Наступною важливою групою елементів є знання низки дисциплін, що варіюються в залежності від того, якого викладача ми готуємо. Крім основних загальнонаукових та обов'язкових психолого-педагогічних знань це можуть бути техніко-технологічні чи будь-які інші, залежно від поля майбутньої педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність є соціальним явищем, так як педагог постійно перебуває в контакті зі студентами, колегами, що вимагає формування у нього певних соціальних навичок, цінностей, ідеалів. Сюди ми можемо віднести гуманістичну спрямованість діяльності майбутнього викладача, його високу моральність, активність, як члена суспільства [2, 3]. Успішний, майстерний викладач може бути охарактеризований, як той, що має оптимістичне ставлення до своєї діяльності, має сформовані власні цінності, погляди, інтереси та ідеали. Іноді можна зустріти й тих, хто

вважає викладання своїм покликанням, людей, що бажають розвивати, виховувати та покращувати майбутнє покоління.

Викладання це вид діяльності, який як і будь яка інша діяльність є залежною від досвіду, розвинутої й досконалої педагогічної техніки, професійних знань та вмінь. Педагогічна техніка – це вміння педагога використати свій власний психофізичний апарат таким чином, що він буде впливати на студента, вмиле оволодіння різноманітними прийомами, які дають викладачеві змогу більш доступно викладати навчальний матеріал, досягати успіху в своїй навчально-виховній діяльності (тобто сюди ми можемо віднести мистецтво одягатись, володіння мімікою та жестами, вміння спілкуватись, керувати та організовувати). Все це може в сукупності формувати індивідуальний стиль викладацької діяльності, що є ніби показником власного іміджу, авторитету, демонстрація власної педагогічної позиції, яка демонструє, як особисті якості, так і професійні.

Крім того необхідно переконатись у тому, що майбутній педагог володіє сучасними педагогічними технологіями та методами викладання. Педагогічна технологія теж комплексне поняття. Сюди відносять і сукупність цілей, методів навчання, що гарантують отримання запланованого результату, крім того це й сам процес, під час якого функціонують різні педагогічні засоби (наприклад, методологічні, інструментальні та інші). Викладачі можуть обирати одну педагогічну технологію, наприклад проблемне навчання, або ж компонувати їх, обираючи більш підходящі (технологія рівневої диференціації, технологія індивідуалізації навчання, програмоване навчання або ж ігрові технології чи будь-які інші) або використовувати по черзі ітд

Слід розуміти, що на сьогодні створюється нова педагогіка, яку можна охарактеризувати інноваційністю, яка базується на активному використанні педагогічної творчості, інформаційно-комунікативними технологіями та ін.. Викладач повинен отримувати належне інформаційне забезпечення, що буде запорукою його правильної науково-методичної діяльності Використання викладачем комп'ютерів та телекомунікаційних мереж полегшує інформатизацію системи управління навчальним закладом, створення необхідних баз даних, участь у різноманітних міжнародних проектах чи конференціях. Слід пам'ятати, що комп'ютер підвищує мотивацію до навчання сучасної молоді, розширює кількість джерел для отримання інформації, її переробки, поширення. Це в свою чергу може раціонально організовувати роботу студентів, контроль якості навчання ітд.

Більш загально складові педагогічної майстерності зображено на рисунку 1.

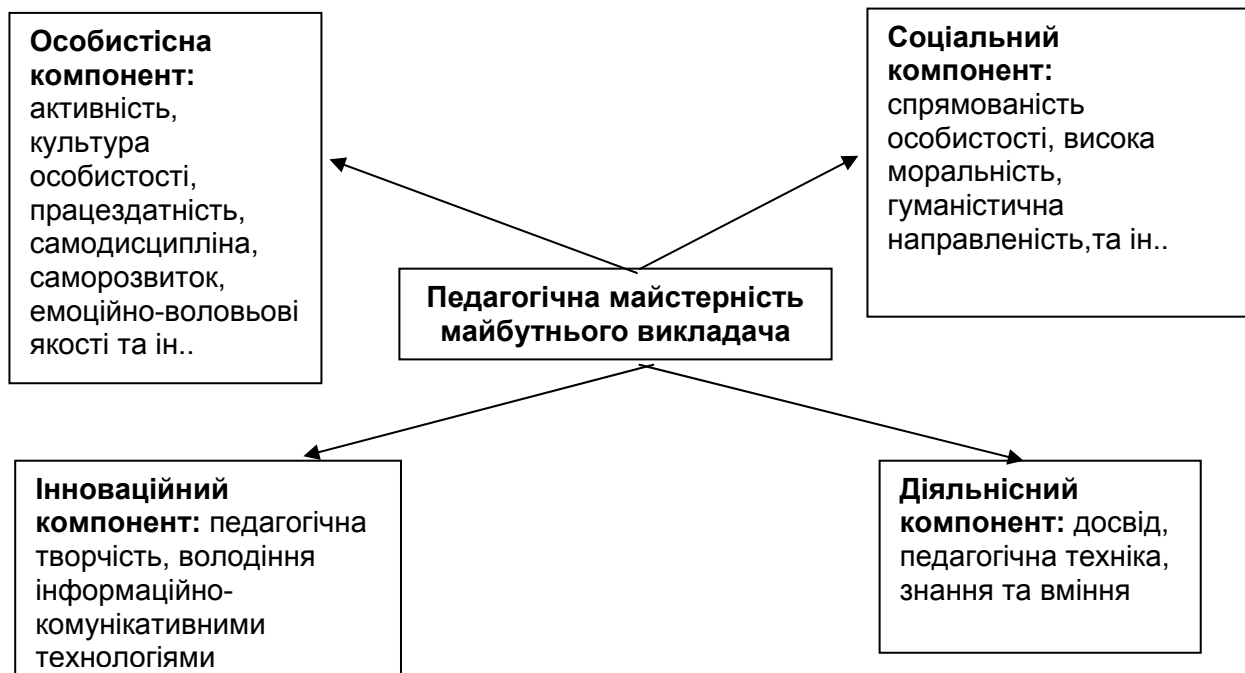


Рис.1 Компоненти педагогічної майстерності

Висновки. Таким чином, на основі проведеного аналізу ми визначили, що педагогічна майстерність являє собою складне, комплексне поняття і утворюється з групи компонентів, які можуть разом сформувати основи педагогічної майстерності викладача у ВНЗ. Формування основ педагогічної майстерності можна починати вже на початку навчання студентів, формуючи їх комунікативні здібності, вміння до самоосвіти та самоорганізації, підвищуючи їх особистісну активність та мотивацію до майбутньої викладацької діяльності. З появою профільних предметів, що дають більш детальні та глибокі знання та вміння, слід заохочувати їх до пошукової та творчої діяльності, розширювати їх кругозір, залучаючи їх до різноманітних інноваційних видів діяльності. Рівномірне формування особистісного, діяльнісного та інших компонентів є своєрідною запорукою підготовки майстерного майбутнього викладача.

Актуальними напрямками подальших досліджень буде формування моделі педагогічної майстерності, визначення та перевірка умов формування основ педагогічної майстерності викладача у ВНЗ.

Список літератури

1. Гриньова, В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. Гриньова // Соціальні технології = Социальные технологии. – 2005. – Вып.26. – С.85-91
2. Пащенко Д.І. Педагогічне покликання та майстерність учителя як складові його готовності до професійної діяльності // Наукова сесія, присвячена 175-річчю НПУ ім. М. Драгоманова: у двох книгах / упор.: Л. П. Вовк, О. С. Падалка. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Кн. 1. – С. 113–114. 45

3. Пащенко Д.І. Шляхи забезпечення професійної майстерності викладача педагогічного університету // Проблеми підготовки сучасного вчителя : Зб. наук. праць / Ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 6, Вип. 6, ч. 3. – С. 63–72. 77

4. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя (на базе формирования у будущих педагогов в пед. ВУЗе) / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37–42.

5. Худенко О.М. Педагогічна майстерність як проявлення індивідуального стилю професійної діяльності вчителів [Електронний ресурс] http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/visnyk/2011/20_ped_4.pdf - С. 33-34

6. Худенко О. М. Педагогічна майстерність та індивідуальний стиль діяльності вчителя як вияв педагогом свого «Я» у професії (на матеріалі праць А. С. Макаренка) / Витоки педагогічної майстерності. Збірник ПНПУ імені В. Г. Короленка. – Випуск 8. Частина I. – Полтава, 2011. – С. 298 – 301

В статье уделяется внимание вопросу сущности педагогического мастерства, развитие которого является важным условием повышения уровня преподавательской деятельности у будущих преподавателей, что в свою очередь улучшит уровень образования и качества рабочих кадров в целом. Проведен анализ компонентов педагогического мастерства и выделено группы самых важных элементов, которые необходимы каждому преподавателю. Подчеркнута важность внимания к развитию качеств, связанных с инновационной деятельностью, которая становится все более популярной в образовании и в науке.

Педагогическое мастерство, структура педагогического мастерства, индивидуальный стиль, профессиональная компетентность, личностные качества преподавателя.

The article analyzes the notion of pedagogical skills, it appears to be a complicated one. The article also reveals the most important components, the development of which can improve pedagogical activity of future teachers in higher educational establishments. The analysis of all information gave the opportunity to make some conclusions and as the result it helped to divide all elements in some logical groups. Pedagogical skills can be formed and improved when some personal qualities are developed. Future teachers should pay some attention to the quality of their teaching activity in order to effectively use all teaching methods and work productively. Nowadays science and education can't be separated from innovative activities (such as using computer technologies, project work, educational management, didactic games, etc.), so it's important to stay in touch with all modern tendencies. Students should focus on the development of motivation for future pedagogical work and self education because their intellectual activity is also one of basic personal components in the system of elements which form pedagogical skills.

Pedagogical skills, structure of pedagogical skills, individual style, professional competence, personal qualities of teachers

РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ПОЛЬЩІ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ ФАХІВЦІВ

Н. А. Демешкант, доктор педагогічних наук, професор

В статті проаналізовано Національну Стратегію сталого розвитку Польщі та її вплив на формування форм і методів екологічної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах країни. До найбільш перспективних методів в екологічній освіті вищої школи належать дискусії, симуляції, моделювання, аналіз ситуації; інформаційні технології; екскурсії та польові заняття.

Екологічна освіта, сталий розвиток, активні методи навчання.

Постановка проблеми. Екологічна освіта належить до одного з найважливіших інструментів сталого розвитку. Аналіз змісту основних нормативно-правових документів Польщі з питань екологічної освіти свідчить, що її метою повинно бути формування громадянина, здатного здійснювати свідомий вибір, прагнути до особистого розвитку і вдосконалення, але в такий спосіб, щоб гарантувати безпечне існування прийдешнім поколінням. Крім того, рекомендується сприйняття сталого розвитку у трьох вимірах: екологічному, суспільному і економічному.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значення змісту нормативно-правової бази, документальних і наукових джерел для формування інноваційних форм і методів екологічної підготовки майбутніх фахівців висвітлено в працях як польських так і українських вчених, зокрема, Г.Сколімовського (H.Skolimowski), Й.Доленги (J.Dolega), Л.Тушинської (L.Tyszyńska), Л.Лук'янової, Л.Білик, О.Біди, С.Совіри.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Головною метою освітньої діяльності повинна бути розробка нових підходів до екологічних проблем та формування екологічної свідомості суспільства. Напрямами досягнення цих цілей в однаковій мірі є донесення ґрунтовних екологічних знань, як і система виховного впливу, формуюча в молоді повагу до природи і її законів. Організований в такий спосіб навчальний процес дозволяє студентам зрозуміти природні механізми та способи попередження негативного антропогенного впливу на навколишнє природне середовище. Виходячи з цього, завдання цієї статті полягає в аналізі Національної Стратегії сталого розвитку Польщі з точки зору її впливу на вектор еколого-освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У змісті Національної Стратегії сталого розвитку Польщі значну увагу приділено умовам реалізації екологічної підготовки у вищих навчальних закладах. Аналіз даного

нормативного акту дозволяє виділити два напрями діяльності вищих навчальних закладів з метою реалізації завдань Стратегії – освітній і науково-дослідницький. Однією з головних рекомендацій Стратегії в галузі освіти є включення екологічної проблематики до програм підготовки всіх напрямів і спеціальностей. Особлива увага надається розробці навчальних програм для підготовки майбутніх спеціалістів технологічних та аграрних напрямів.

Згідно зі змістом Стратегії, програми підготовки повинні: враховувати місцеві та регіональні умови порівняно зі світовими в процесі пошуку рівноваги між глобальними та локальними природними процесами; приділяти увагу специфічним аспектам сталого розвитку залежно від галузі знань; враховувати еволюцію значення поняття «сталий розвиток»; включати цілі, що містять знання, вміння, розуміння, ставлення і цінності; охоплювати в змісті проблеми навколишнього середовища, економіки і суспільства; характеризуватися інтегрованим підходом до сталого розвитку; порушувати ключові проблеми сталого розвитку, зокрема: подолання бідності, громадянські права, мир, етику, відповідальність в локальному і глобальному контексті, демократію і владу, справедливість, безпеку, права людини, здоров'я, рівноправність статей, культурну різноманітність, розвиток міст і сіл, економіку, моделі виробництва і споживання, колективну відповідальність, охорону навколишнього природного середовища, управління природними ресурсами, біологічну і ландшафтну різноманітність; залучати на партнерських засадах територіальну громаду до освітнього процесу, розвивати повагу і розуміння в стосунку інших культур; враховувати міжнародну співпрацю з метою використання взаємного досвіду і потенціалу; заохочувати до системного, критичного і творчого мислення та відображення результатів наукового пошуку в локальному і глобальному контексті як вихідних умов діяльності для сталого розвитку; посилалися на етичний вимір, включаючи в нього проблеми рівноправності, солідарності та взаємозалежності нинішнього і прийдешніх поколінь, а також взаємовідносин людини і природи та взаємостосунки між багатими і бідними; містити позашкільний життєвий і професійний досвід; заохочувати до діалогу між студентами, владою та громадськістю, що повинно призвести до подолання ізоляції освіти від суспільства; пропагувати прийняття багатосторонніх відносин щодо навколишнього середовища та суттєвих міжнародних домовленостей пов'язаних зі сталим розвитком [4].

Сучасні зміни, що відбуваються у вищій освіті Польщі, потреба формування в студентів дослідницьких умінь, вимагають від викладачів використовувати такі методи навчання, що викликають повну активність і пізнавальну самостійність. Ця ситуація сприяє не лише набуванню студентами системи знань і вмінь, пов'язаних виключно з предметом, але, передусім формує понад предметні уміння, що має ключове значення для подальшої кар'єри майбутнього фахівця.

Від сучасного вищого навчального закладу очікується передусім формування в студентів понад предметних, інтердисциплінарних умінь:

вільне спілкування; використання бібліотечних фондів, включаючи мультимедійні; співпраця в групі; використання знань в різних ситуаціях; швидке прийняття рішень.

Характерною рисою сучасної цивілізації є нагромадження величезної кількості інформації, відповідно зростає значення формування суспільних компетенцій пошуку інформації, визначення її цінності, перетворення та презентування отриманих знань. Критичне оцінювання інформації є одним з проявів активності, що розвиває критичне мислення, пов'язане з організацією, аналізом, оцінкою і описом ситуацій і процесів. Вказані уміння важливі в щоденному житті, наприклад, уміння робити висновки, аналізувати, поєднувати події і факти в причинно-наслідковій зв'язки, уміння адекватної поведінки в новій ситуації, комунікабельність, креативність тощо.

На думку польських вчених, головною метою освітньої діяльності повинна бути розробка нових підходів до екологічних проблем та формування екологічної свідомості суспільства. Напрямами досягнення цих цілей в однаковій мірі є донесення ґрунтовних екологічних знань, як і система виховного впливу, формуюча в молоді повагу до природи і її законів. Організований в такий спосіб навчальний процес дозволяє студентам зрозуміти природні механізми та способи попередження негативного антропогенного впливу на навколишнє природне середовище.

Основною передумовою сучасного реформованого навчального процесу є збільшення його ефективності шляхом застосування активних методів. Традиційні методи навчання, які ґрунтуються переважно на словесному донесенні готової інформації, не завжди знаходять споживачів і слухачів, і найчастіше є малоефективними. Відомо, що концентрація уваги студента протягом заняття змінюється, найбільший її показник впродовж перших 15-20 хвилин після початку. Саме тому викладач так повинен організувати навчальний процес і використовувати такі методи навчання, що не зменшують уваги студентів. Такими методами є, наприклад, лабораторний метод, що базується, перед усім на практичній діяльності студентів і полягає в основному на самостійному здійсненні студентами спостережень, практичних дослідів і експериментів.

У центрі навчального процесу у вищій школі знаходиться студент. Саме тому донесення інформації повинно відповідати його можливостям та характеризуватися рядом переваг. Істотним є відповідність не лише термінам навчання, але перед усім формі донесення знань та умов, в яких вони засвоюються. Основною умовою навчального процесу є використання такої форми забезпечення студентів знаннями, уміннями та навичками, яка гарантуватиме їм самостійне набуття інформації та розв'язування проблем.

В процесі спостереження студенти перевіряють певні характеристики і властивості об'єктів, явищ і процесів. Виділення важливих ознак, порівняння подібних і відмінних предметів, або явищ, знаходження спільних рис, збагачення відповідними поясненнями, має велике значення

в пізнавальній праці студента. Навчально-виховне значення спостереження виникає перед усім з діяльного і різнобічно активізуючого характеру діяльності студента під час спостереження, а також можливості формування різноманітних біологічних умінь, розвитку самостійності мислення і діяльності [2].

В посібнику В. Ставінського «Дидактика біології і охорони природи» охарактеризовано засади лабораторного навчання та хід заняття з його використанням. Автор здійснив порівняльний аналіз структури окремих методів навчання, зокрема лабораторного, ситуативного і модельного, що дозволяє спланувати окремі фази заняття, розробити інструктивні картки, дидактичні матеріали, тощо. Велике значення має характер і якість інструкцій для виконання конкретних спостережень. Вчений зазначає, що використання під час лабораторно-практичних занять словесно-графічних інструкцій, дозволяє студентам глибше зрозуміти науково-дослідницькі методи, зокрема такі як: спостереження, вимірювання, кількісна і якісна оцінка отриманих результатів, а крім того сприяє ефективнішому спрямуванню самостійної роботи студентів [2].

Варто наголосити, що реформа вищої освіти Польщі приділяє посилену увагу формуванню дослідницької життєвої позиції студентів. В змісті Стратегії розвитку вищої освіти Польщі до 2020 року наголошується, що надзвичайно важливим елементом природничої підготовки є розвиток здібностей до критичного мислення та умінь досліджувати навколишнє природне середовище за допомогою певним чином спланованих і документально оформлених спостережень та досліджень. Студенти повинні осмислити поняття «наукова проблема», «гіпотеза», «дослідна проба» не лише в теоретичному, але і в практичному значенні. Саме шляхом спостережень і досліджень найефективніше можна мотивувати молодь до самостійного пізнання оточуючого середовища та формувати у них систему умінь, здібностей та фахових і соціальних компетентностей [3].

З метою ефективного досягнення цілей екологічної освіти учні-педагоги Польщі пропонують розвивати пізнавальну активність студентів та здійснювати навчання шляхом активної участі в діяльності [1].

В екологічній освіті надзвичайно важливим є спосіб проведення занять, а також роль викладача як партнера і аніматора, який пропонує студентам форми і методи роботи, що вимагають від них активності і самостійності, а разом з тим уміння працювати в групі. Таку функцію виконують активні методи навчання, що можуть використовуватися як в аудиторії, так і в польових умовах, що є особливо важливим для екологічної освіти [5].

Процес навчання і учіння повинен зводитися до всебічного розвитку особистості студента, до рівномірного формування пізнавальної, емоційно-мотиваційної та практичної сфер. Навчальна діяльність повинна враховувати багатоаспектну активність людини і охоплювати як засвоєння готових знань й самостійне відкриття і дослідження, так і впровадження в практику.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи із даних позицій, для реалізації завдань сталого розвитку, у вищій школі передбачається повний перехід до активних форм і методів навчальної діяльності, серед яких провідні позиції займають дискусії, симуляції, моделювання, аналіз ситуації; інформаційні технології; екскурсії та польові заняття; навчання, орієнтоване на визначення та розв'язування проблем; філософський аналіз.

Список літератури

1. Stawiński W. Główne nurty rozwoju dydaktyki biologii / W. Stawiński. – Warszawa: WSiP, 1992. – 250 s.
2. Stawiński W. Dydaktyka biologii i ochrony środowiska / W. Stawiński (red.). – Warszawa: PWN, 2006. – 106 s.
3. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf.
4. Strategia Zrównoważonego rozwoju Polski do 2025 roku, Ministerstwo Środowiska, Warszawa, grudzień 1999. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://www.access.zgwrp.org.pl/materialy/dokumenty/StrategiaZrownowazonegoRozwojuPolski/index1.html>.
5. Tuszyńska L. Diagnoza stanu edukacji środowiskowej społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski / L. Tuszyńska. - Warszawa: UW, 2008. – 206 s.

В статье проанализировано Национальную Стратегию устойчивого развития Польши и ее влияние на формирование форм и методов экологической подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях страны. К наиболее перспективным методам экологического образования в высшей школе относятся дискуссии, симуляции, анализ ситуаций, информационные технологии, экскурсии и полевые занятия

Экологическое образование, устойчивое развитие, активные методы обучения.

The article analyzes content of the National Strategy for Sustainable Development of Poland and its influence on the formation of the forms and methods of environmental training of future specialists in higher educational institutions of the country. The most promising methods of environmental education in higher education include discussions, simulations, analysis of situations, information technology, excursions and field exercises. In order to effectively achieve the goals of environmental education researchers, teachers Poland proposes to develop the cognitive activity of students and make learning through active participation in the work. In environmental education is extremely important way of learning, and the role of the teacher as a partner and animator, which offers students the forms and methods of work that require them active and independence, and with it the ability to work in a group. This function is performed by active teaching methods that can be used both in the classroom and in the field, which is particularly important for environmental education

Environmental education, sustainable development, active methods of teaching.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Л. М. Денисюк, кандидат психологічних наук

У статті розглянуто особливості розвитку особистості у період юнацького віку в умовах вищої освіти. Зокрема увага приділяється соціально-психологічним чинникам формування та функціонування системи професійних цінностей студентської молоді.

Особистість, студент, цінності, система професійних цінностей.

Особистість – це людина, яка досягла певного достатньо високого рівня свого психічного розвитку. Часто особистістю вважають людину зі стійкими поглядами, цілями, що визначають усю її поведінку та діяльність, незалежно від змісту цих поглядів та цілей. Формування особистості починається дуже рано і триває усе життя [2, с.58].

Л.С. Виготський стверджував, що визначальна риса психічного розвитку особистості полягає в тому, що наприкінці цього процесу у людини повинно реально сформуватися те, що вже з самого початку існує у вигляді певної ідеальної форми в оточуючому середовищі, в першу чергу соціальному, і до втілення чого спрямований увесь розвиток людини. Так відбувається при оволодінні мовою, мисленням, логічними формами пам'яті, різними способами саморегуляції тощо. Не є виключенням з цього правила й моральне формування. Воно також передбачає засвоєння суспільних норм та моральних принципів, представлених не лише у вигляді словесно пред'явлених вимог, але й у традиціях, що побутують у конкретному середовищі, у поведінці оточуючих людей, у їхніх особистісних якостях, у персонажах художніх творів і т. ін. Таким чином, психічний розвиток, формування особистості студента можливо зрозуміти лише в контексті його соціалізації, засвоєння ним накопиченого людьми соціального досвіду.

Юнацький вік є сензитивним щодо морального самовизначення – людина починає усвідомлювати власні цінності, критично ставитися до суспільних моральних норм. Тому правомірно говорити про те, що моральне становлення в цей період носить свідомий характер.

Соціалізація молодої людини не є відображенням дійсності, своєрідним дзеркалом соціальних умов і суспільних впливів. Бо таке розуміння ролі молоді зводилось би тільки до механізму адаптації, конформізму, повторення однакових якостей. Тому актуальним є поняття «ювентизації», введене в науковий обіг болгарським соціологом П.Мітевим [7]. За змістом – це вид творчості, породжений впливом молоді

на соціальну політичну й ціннісну систему суспільства. З одного боку – соціалізація як форма прийняття суспільних відносин, з іншого – ювентизація як форма оновлення суспільства, пов'язана з включенням в його життя молоді. Оптимальний спосіб співвідношення ювентизації та соціалізації є соціальна ініціатива, коли студенти не просто здобувають знання і пристосовуються до життя в суспільстві, але й стають суб'єктами соціальної дії. Тут важливими соціальними цінностями є самооцінка, самостійність та оригінальність рішень, відповідальність, дисципліна як умова внутрішньої свободи [1].

Соціалізація студента, увесь процес перетворення його на психологічно зрілого й морально повноцінного члена суспільства, повинна здійснюватися під контролем виховання. Саме воно і є активним, цілеспрямованим керівництвом формування людської особистості. Виховання – не сума спеціальних заходів впливу, а відповідна організація життя і діяльності людини, його стосунки з оточуючими людьми, його ставлення до дійсності.

Показником особистісної зрілості є належна ціннісна ієрархія, провідне місце в якій займають духовні та моральні цінності. Особистісні цінності виступають основними констатуючими одиницями особистості. Саме вони безпосередньо визначають головне ставлення людини до світу, до інших людей, до самої себе. Цінності особистості – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя (Б.С.Братусь [6]). Домінування гедоністичних, матеріальних і прагматичних цінностей, не підпорядкованих моральним, є ознакою деструктивної особистісної спрямованості.

Проблема цінностей – одна з найголовніших у системі освіти й виховання. Виховання підростаючого покоління завжди було одним з пріоритетних завдань будь-якого суспільного утворення, які б цінності та ідеологічні імперативи воно не сповідувало. Державна освітня політика сучасного українського суспільства покликана вирішувати триєдине завдання: 1) формувати ціннісні орієнтації і поведінку, що відповідають викликам часу; 2) сприяти адаптації індивідів до умов ринкових відносин; 3) забезпечити розвиток особистості, її конкурентоспроможність на ринку праці, досягнення життєвого успіху.

Цінності є центральним регулятивним елементом життєвої перспективи та виражають свідоме ставлення людини до дійсності. «Це усвідомлювані особистістю предмети її домінуючих потреб, що визначають порядок вибору тих чи інших сфер життєдіяльності, напрямків життєвого шляху, вони забезпечують стійкість особистості в невизначених або кризових умовах» [2].

Система цінностей індивідуальна для кожної особистості. І.В.Дубровіна вважає, що сформованість особистості можна оцінювати по тому, як у свідомості особистості диференційовані ті чи інші цінності, наскільки змістовна сторона ціннісних орієнтацій, властива конкретному віковому періоду життя особистості, відповідає інтересам соціума [3].

У соціологічних дослідженнях розкриваються особливості структури цінностей різних соціальних груп молоді. Ряд досліджень присвячено вивченню ціннісних орієнтацій працюючої молоді (В.А. Піддубний, А.А. Ручка, В.Г. Олексєєва). Проблеми ціннісних орієнтацій студентської молоді розглянуто у роботах В.С. Бакірова, О.М. Балакіревої, А.І. Коган. Структуру й динаміку моральних ціннісних орієнтацій студентів досліджували В.А. Василенко, А.І. Левицька. Проблеми ціннісних орієнтацій у сфері дозвілля присвячена робота І.Ф. Ерме. Ціннісні орієнтації молоді у сфері трудової діяльності досліджували Є.І. Головаха, М.Д. Міщенко, Н.Н. Чурилова та ін.

Людина володіє складною ієрархічною системою, що еволюціонує. Основу ціннісної свідомості становлять базові цінності, що формуються у період первинної соціалізації суб'єкта до 18 років, а потім стають достатньо стабільними і суттєво змінюються у кризові періоди суб'єкта й соціального середовища. Зміни стосуються не стільки складу, скільки їх ієрархічного співвідношення один з одним в індивідуальній, груповій та суспільній свідомості.

У роботах А.В.Петровського встановлено, що у колективі існує певна кореляційна залежність між ціннісними орієнтаціями особистості та її статусом у групі. У результаті спільної діяльності у колективі утворюються групові ціннісні відношення, певні нові властивості колективу. В академічній групі цінності набувають значення норм поведінки. Ціннісна єдність студентських груп характеризується поступовим підвищенням до третього курсу і поступовим спадом до четвертого.

Дослідженню структурно-динамічних і змістових характеристик системи цінностей студентів була присвячена наукова робота Н.Н.Мачурової. Цінності особистості були представлені автором як інтегральна система у вигляді поля цінностей, змістом якого є різноманітні сфери життя людини: сфера життєдіяльності, сфера стосунків, сфера матеріального й духовного, сфера цілей і досягнень тощо. «Ціннісне поле для нас – це сукупність реальних та ідеальних понять, що виражають предмети, об'єкти чи ідеї, потреби та цілі, що стали для індивіда життєвою цінністю» [8, с. 75-76].

На розвиток ціннісно-сміслової сфери конкретного суб'єкта не може не впливати його професійне становлення. «Основною соціальною детермінантою, яка визначає морально-духовне зростання молоді людини, є її професійно-пізнавальна діяльність. Саме вона має бути джерелом розвитку моральної досконалості особистості. Професійну діяльність слід розглядати як один з основних способів здійснення життя та особистісної самореалізації, пошук покликання і життєвого призначення» [7, с. 245].

Професіоналізація, відображаючи в собі суть, принципи, закономірності соціалізації, в найширшому значенні може трактуватися як процес входження індивіда у професійне середовище, оволодіння знаннями, навичками професійних відносин, прийняття цінностей та активна реалізація, самовираження через професійну діяльність.

С.А. Біличева вважає, що «змістова сторона процесу соціалізації включає формування професійних намірів, знань, навичок, що дозволяють людині включитися в систему трудових виробничих суспільних відносин; далі – формування системи регулятивних механізмів суспільної поведінки індивіда, системи його ціннісно-нормативних, правових, етичних, соціальних, політичних уявлень, ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань і т.ін., а також формування механізмів саморегуляції, здатності до самооцінки, самокритичності, емоційно-вольові особливості особистості» [3].

Професійна підготовка у вищому навчальному закладі не обмежується передачею певної суми знань і формуванням професійних навичок. Вона має тісний зв'язок з професійною орієнтацією особистості, з формуванням певної системи цінностей, характерних для представників тієї чи іншої професії. Виділяють наступні *типи цінностей-норм професійної діяльності*: 1) престижність професії, її привабливість; 2) цілі даної професії як вираження її соціальної функції, місця в житті суспільства; 3) зміст і умови професійної праці; 4) соціальна позиція професії стосовно інших соціальних груп; 5) особистісний зразок представника даної професії; 6) професійна етика і традиції, характерні даній професії, що регулюють професійну діяльність та стиль життя її представників. На престижність певної професії серед молоді впливає не тільки її популярність у суспільстві, але й система цінностей, прийнята соціальними й професійними групами, сім'єю та самим індивідом.

Студентська соціальна група за характером своєї діяльності, поглядами, ціннісними орієнтаціями дуже близька до інтелігенції, так званої інтелектуальної еліти, що відіграє важливу роль у продукуванні й трансляції ціннісно-нормативних структур того чи іншого суспільства. Важливо досліджувати студентство як резерв формування інтелектуальної еліти, а вищу школу розглядати як головний канал цього формування і, отже, як суб'єкт соціокультурної трансформації. Основна функція освіти – збереження суспільства шляхом передачі досвіду поколінь. Її мета – формувати людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов. Саме в системі освіти відбувається цілеспрямована соціалізація молоді.

«Студентство – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за визначеною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві» [4]. А.В.Толстих відзначає, що в сучасну епоху, коли збільшилась тривалість життя і розширились терміни професійної підготовки, «молодість стала найбільш цінним віком, що впливає своїми смаками, цінностями, звичками та іншим на смаки, цінності і звички всього суспільства» [5].

Згідно з періодизацією розвитку в онтогенезі, розробленою В.І.Слободчиковим [4], вік від 17 до 25 років визначається як початок етапу активної індивідуалізації. Цей період у духовному розвитку людини знаменує її входження у новий вимір життя, особисте залучення до

професії, становлення світогляду як системи переконань та ціннісних орієнтацій. І.С.Кон [4], розкриваючи психологію юнацького віку, відзначає, що у цей період дозрівають когнітивні та емоційно-особистісні передумови становлення світогляду юнака. Водночас «ціннісні уявлення особистості у цьому віці схильні до частих коливань, змін, не наділені до кінця сформованим особистісним смислом, не мають міцної світоглядної основи» [7, с.23]. Тому важливим завданням роботи зі студентами є формування світоглядних ціннісних структур самосвідомості. Особливості протікання цього процесу умовно можна подати у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів: 1) на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалась особистість до цього, а тому власний досвід життєдіяльності виступає важливим джерелом ціннісних орієнтацій; 2) на другому етапі засвоєння цінностей проходить через засоби масової комунікації; 3) основою третього етапу є діяльність.

Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи є центральним новоутворенням психічного й особистісного саморозвитку цього віку. Характерними рисами юнацького віку є безкомпромісність оцінок і суджень, підвищена вразливість, емоційна чутливість, романтична спрямованість. Юнацький вік – пора життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного, морального самовизначення та індивідуалізації.

У процесі здійснення життєвих планів молодь зіштовхується з певними труднощами і її ціннісні орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів: системи освіти, діяльності політичних організацій, трудового колективу, засобів масової пропаганди, ідеалів, місця проживання, рівня політичних знань, професійної зацікавленості, творів мистецтва і літератури, психологічних характеристик особистості, сім'ї, телебачення, радіо, кіно, вивчення суспільних наукових дисциплін, самоосвіти [8, с. 46].

Список літератури

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. — 1984.- Т.5 – №5. – С. 63-70.
2. Альбуханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала / К.А. Альбуханова-Славская // Психологические исследования проблемы формирования профессионала / под ред. В.А. Бодрова и др. – М.: Книга, 1995. – С.58-68.
3. Ашмане А. Ценности молодежного сознания – стереотипы и реальности / А. Ашмане // Социологические исследования в Прибалтике. – Вильнюс, 1990. – С.233-236.
4. Бакиров В.С. Ценностный аспект мировоззрения студентов и его формирование в вузе / В.С.Бакиров // Пути реализации воспитательного потенциала вуза: методология, методика, опыт. – Харьков, 1988. – С. 16-30.
5. Боришевський М.Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т.V.- Ч 5. – С. 34-42.

6. Денисюк Л.М. Особливості, принципи і передумови реалізації психологічної підготовки з розвитку професійних цінностей студентів / Л.М. Денисюк //Актуальні проблеми психології. Серія «Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика»: зб. наук. праць – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2010. – Т. IX – Ч. 5. – С. 127-132.

7. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Кн.4: Развитие ценностной сферы профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 483 с.

8. Морозова Л.П. Конфлікт цінностей молоді в період трансформаційних змін у країні / Л.П. Морозова // Освіта і управління. – Т. 4, числа 1-2. – 2000 (2001). – С.73-79.

В статье рассматриваются особенности развития личности в период юности в условиях высшего образования. В частности автор уделяет внимание социально-психологическим факторам формирования и функционирования системы профессиональных ценностей студенческой молодежи.

Личность, студент, ценности, система профессиональных ценностей.

The article deals with the problem of personality development in high school condition. The author provides the information of socio-psychological factors that effect professional values system functioning. The education of the younger generation has always been one of the priority tasks of any public education. Values are formed gradually, throughout the process of socialization of the individual.

The basis of the values is formed during the period of primary personality socialization and then becomes relatively stable and changes significantly during the crisis periods of the subject and the social environment. The value orientations are formed under the controversial influence of various factors: education, activities of political organizations, labor collective, mass media, ideals, place of residence, level of political knowledge, professional interest, works of art and literature, the psychological characteristics of the individual, family, television, radio, cinema, the study of social science disciplines, self education. The values system is the regulatory mechanism of social behavior of the individual. The values define psychological culture of a person.

Personality, student, values, professional values system.

ОСОБЛИВОСТІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ НА ОСНОВІ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*О.М.Джеджула, доктор педагогічних наук,
А. Й. Островський, Ю.Л.Хом'яковський*

У статті обґрунтовуються теоретико-методичні засади використання комп'ютерно орієнтованих технологій у графічній підготовці майбутніх інженерів-механіків. Як один із напрямів комп'ютерно орієнтованих технологій пропонуються кліп-технології в умовах інформаційних освітніх університетських середовищах, що сприяють ефективній організації самостійної графічної роботи студентів.

Графічна підготовка, інженери-механіки, комп'ютерно орієнтовані технології, кліп-технології.

Постановка проблеми. Задача переходу на нові технології вимагає сучасних методик навчання графічній грамоті, у яких увага концентрується на методах комп'ютерної графіки як нового інструмента створення креслеників та конструювання. У сучасному виробництві кресленики відіграють особливу роль як носії технічної інформації, а їх створенню приділяється особлива увага у зв'язку з вимогами до якості, реалізації комунікативних та гностичних можливостей графічних зображень. На сьогодні у навчальному процесі поширення здобули такі потужні графічні програми як Corel DRAW, AutoCAD, "Компас" та інші, які забезпечують високу швидкість та якість створення та обробки графічної інформації. Процес інформатизації суспільства – це об'єктивне явище, пов'язане з підвищенням ролі і впливу інтелектуальних видів діяльності на всі сфери виробництва. Тому дослідження проблем розробки та впровадження комп'ютерно орієнтованих технологій у підготовку майбутніх фахівців інженерного напрямку залишається актуальним та своєчасним.

Мета статті: на основі аналізу сучасної професійної діяльності інженера дослідити можливості комп'ютерно орієнтовані технології як засобу формування графічної компетентності фахівця та розкрити методичні шляхи їх реалізації.

Аналіз останніх джерел. Концептуальні, змістові й технологічні аспекти удосконалення процесу формування графічних знань, умінь та навичок в школах, технікумах, коледжах досліджували О.Ботвінников, В.Василенко, В.Васенко, Г.Гаврищак, В.Гервер, П.Дмитренко, В.Жуков,

В.Качнев, О.Кабанова-Меллер, Н.Севастопольський, В.Сидоренко, В.Трошин, В.Чепок, З.Шаповал та ін.) .

Проблемі формування графічних знань та умінь студентів у вищих навчальних закладах освіти присвячено наукові праці: А.Верхола (дидактичні основи оптимізації процесу навчання графічній грамоті); В.Буринський (самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки); В.Вітренко (зміст графічної підготовки вчителів трудового навчання); Й.Гушулей (формування просторового образу на основі графічного зображення); О.Глазунова, А.Корнеєва, В.Ткаченко, М.Юсупова (методика використання засобів комп'ютерної графіки) та ін.

Проте особливий вклад у формування графічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вищих навчальних закладів належить видатному українському вченому, засновнику графічної школи на Україні, члену-кореспонденту АПН України, доктору педагогічних наук, професору Сидоренку Віктору Костянтиновичу.

Розглядаючи інтеграцію трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів, В.Сидоренко розробив цілісну дидактичну систему навчання, що має два рівня: психологічний і дидактичний. Системотвірним елементом на психологічному рівні виступає просторове мислення у взаємодії з науково-технічним забезпеченням, що є основою творчої технічної діяльності. На дидактичному рівні системотвірними елементами виступають інтеграційні процеси, спрямовані на реалізацію міжпредметних зв'язків трудового навчання і креслення, забезпечення цілісності загальнотехнічних знань і умінь та мотиваційні аспекти застосування графічних знань і вмінь у процесі розв'язування технічних задач. В умовах інтеграції навчальних дисциплін, на думку В.Сидоренка, забезпечується цілісність розвитку технічного мислення, графічні знання та уміння наповнюються технічною предметною діяльністю, відбувається активне перенесення графічних знань та умінь в технічну навчальну діяльність. Розроблені ним концептуальні положення графічної підготовки залишаються актуальними й сьогодні. Саме на цих концептах ґрунтуються сучасні наукові школи з графічного напрямку, які очолюють його вихованці та послідовники, серед яких О.Джеджула, Д.Кельдеров, М.Козяр, Г.Райковська, Р.Чепок та ін..

Проте, проблема графічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є складною і багатовекторною. Психолого-педагогічні аспекти формування просторового мислення студентів, сучасні технології обробки графічної інформації, можливості створення віртуальних просторових об'єктів вимагають проведення цілеспрямованих наукових пошуків. Одним із пріоритетних напрямів залишається дослідження можливостей і розробка на цій основі мультимедійних технологій формування графічної компетентності майбутніх інженерів-механіків. Використання засобів мультимедіа у системі освіти засвідчує новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної творчості і процесів застосування її результатів.

Виклад основного матеріалу. Впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у національній доктрині розвитку освіти

вважається пріоритетним напрямком. До комп'ютерних технологій сьогодні відносять мультимедійні лекції, інтерактивні практичні роботи та програми, програми тести, електронні довідники, підручники, комп'ютерні ігри, прикладні професійні програми. Ці технології змінюють оперативність, доступність, швидкість отримання знань, сприяють ініціативності студентів, забезпечуючи підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Принципи технологій мультимедіа характеризуються актами одномоментного візуального та процесуального сприйняття, синтезу та синхронізації вербалізованих і невербалізованих знань, що сприяє аналітичній та синтетичній діяльності студента та одночасній синхронізації вербалізованих і невербалізованих знань, синхронізації та інтеграції візуально-просторової інформації, яка є основою графічної інженерної діяльності. Використання мультимедійних технологій у графічній підготовці сприяє розвитку творчого та інтелектуального потенціалу майбутніх інженерів-механіків [1,3]. Системи мультимедіа дозволяють завчасно вибирати потрібний формат навчального матеріалу., а стандарти сучасних носіїв дозволяють не тільки зберігати велику кількість різноманітної інформації (до десятків Gb), що надзвичайно важливо для забезпечення мобільності навчального процесу, так і суттєво підвищують її якість.

При застосуванні мультимедійних технологій у графічній підготовці ми пропонуємо два напрями: 1) робота з імітаційними моделями та предметно орієнтованими середовищами; 2) розробка та використання кліп технологій для розв'язання базових графічних задач та формування навичок графічних побудов. Перший напрям передбачає створення викладачем попередньої моделі і складання проблемних завдань для пошуку оптимального варіанта рішення.

Діяльність студента вимагає ретельного сприйняття та осмислення проблеми, планування етапів розв'язання задачі та відтворю є хід дослідження моделі та представлення результатів дослідження. При цьому роль викладача може бути достатньо пасивною, а етапи дослідження спрямовуються на основі навідних питань. Якщо студент недостатньо володіє навичками самостійної роботи, мультимедійні засоби з відповідним методичним забезпеченням надають йому необхідну допомогу. У такому випадку йдеться про співпрацю студент – мультимедіа: студент самостійно опановує навчальний матеріал, але в будь-який момент може отримати пряму вказівку, контексту пораду чи рекомендацію системи допомоги комп'ютерного програмного засобу або викладача[2].

Розглядаючи організаційний аспект застосування мультимедійних технологій у графічній підготовці слід звернути на можливості університетських освітніх середовищ для методичної роботи викладача.

Так, викладачі Вінницького національного аграрного університету використовують унікальні можливості інформаційної системи «Сократ» для впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Для

створення дидактичних кліпів використовується «кабінет викладача», який має набір інструментів для створення та зберігання відеоматеріалів.

Проаналізувавши передовий досвід науковців в даній області, ми дійшли висновку, що в умовах недостатньої кількості практичних годин на вивчення графічних у ВНЗ аграрного профілю та зацікавленості студентів у використанні новітніх інформаційних технологій в процесі вивчення нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки є доцільним запропонувати методику формування графічної компетентності, яка включала б традиційні методи графічної підготовки в поєднанні з новими інформаційними та телекомунікаційними технологіями, що надають можливість звільнити викладача від рутинної роботи та забезпечити студентів актуальними оригінальними завданнями та інформацією, що найповніше відповідають їх спеціалізації[6].

Така методика, що задовольняє усім вимогам сучасної професійної освіти, сьогодні є можливою за умов створення та використання технологічного навчального середовища на базі вищих учбових закладів України.

Серед сучасних інформаційних технологій особливе місце посідають відео технології, у яких сьогодні виокремлюються кліп-технології.

Як інформаційно-методичний засіб кліп-технології виконують різноманітні функції. За допомогою кліп-технологій створюється відео архів лекцій, майстер-класів провідних викладачів ВНАУ, які зберігаються в інформаційному середовищі «Сократ» і є доступними у будь-який час для студентів.

При розробці кліп-технологій ми орієнтуємось, у першу чергу, на самостійну роботу студентів. Одним із напрямів у розробці кліп-технологій є створення відео курсів.

При розробці навчальних кліпів особливу увагу слід звертати на ретельність добору інформації в аспекті її корисності для студента та кратності. Адже, як показують проведені нами спостереження найбільш ефективна тривалість кліпу становить 5-15 хвилин. Ми її називаємо фазою активної роботи студента.

Створені навчальні кліпи є доступними для студентів у будь-який час через мережу Інтернет.

Висновки. Інформатизація освіти припускає широке використання нових технологій у процесі навчання. При цьому відбувається не тільки зміна способів подання інформації, а й виявляється істотний вплив на організацію навчальних занять, систему методичного забезпечення, організації робочого місця викладача і студента. У зв'язку з цим, освітній процес набуває нових, не відомих раніше ознак. Серед них можна виділити доступність, мобільність, нові види комунікації учасників навчального процесу.

Основний напрям в інформатизації графічної підготовки пов'язаний із застосуванням мультимедійних технологій, які ефективно реалізуються у сучасних інформаційних освітніх університетських середовищах.

Кліп-технології як складові комп'ютерно орієнтованих технологій дозволяють організувати як аудиторну роботу під керівництвом викладача, так і самостійну графічну підготовку майбутніх інженерів-механіків на якісно новому рівні за рахунок використання імітаційних моделей для візуалізації та перетворень графічних моделей та впровадження методичного забезпечення нового покоління (відео лекцій, відео консультацій з розв'язання базових графічних задач та формування навичок практичної графічної діяльності).

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із дослідженням інноваційного методичного забезпечення у розвинених країнах зарубіжжя, обміном досвідом з викладачами провідних університетів України і, на цій основі, обґрунтуванні дидактичних умов впровадження та удосконалення кліп-технологій в процесі графічної підготовки студентів.

Список літератури

1. Джеджула О.М., Хомяківський Ю.Л. Професійна мобільність майбутнього інженера-конструктора аграрного профілю в умовах глобалізації суспільства// Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. – Серія:Педагогічні гауки. – Вінниця: ВНАУ, 2012. – Вип.2.- С.36-38.
2. Евстифеев В.А., Черный А.П. Виртуальный комплекс для учебного процесса и научных исследований //Проблемы автоматизированного привода. Теория и практика: Вестник национального технического университета «ХПИ», Тематический выпуск 42, Харьков :НТУ, 2005 - С.25-28.
3. Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навчальний посібник. – 3-тє видання, 2004. – 350 с.
- 3 Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / Л.В.Кондрашова, О.А.Пермяков, Н.І.Зеленкова, Г.Ю.Лаврешина. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
4. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пос. /С.А.Смирнов – 4-е изд., испр. – М.:Издательский центр «Академия», 2001 – С.26.
5. Співаковський В.О., Львов М.С. та ін. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи:предметно-орієнтований підхід //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. - №2. – С.17-21.
6. Тришина В.С. информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования /В.С.Тришина, А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2004.
7. Фіцула М.М. Педагогіка. – К.: Академвидав, 2003. – 527 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты /А.В.Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос», - 23.04.2002г

В статье обосновываются теоретико-методические основы использования компьютерно ориентированных технологий в графической подготовке будущих инженеров-механиков. Как одно из направлений компьютерно ориентированных технологий предлагаются клип-технологии в условиях информационных образовательных университетских средах, способствующих эффективной организации самостоятельной графической работы студентов.

Графическая подготовка, инженеры-механики, компьютерно ориентированные технологии, клип-технологии.

The paper substantiates theoretical and methodological principles of the use of computer graphics technology aimed at training future mechanical engineers. As one of the areas of computer -oriented technologies we propose video technologies in information and education university environments that promote effective organization of independent graphic work of students. The use of video technologies is helps to create virtual imitation models for developing spatial thinking of students, and for conducting video lectures and video tutorials to explain the way of solving the basic image and graphic constructions and tasks.

Graphic training, mechanical engineers, Computer- oriented technology, video technology.

УДК 619:001.895:378.14

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ВЕТЕРИНАРНОГО НАПРЯМУ

**В. О. Євстаф'єва, доктор ветеринарних наук, доцент,
О. С. Клименко, кандидат ветеринарних наук, доцент,
О. В. Кручиненко, кандидат ветеринарних наук, доцент,
В. О. Коваленко, методист**

Наведено дані щодо упровадження окремих форм інноваційних технологій у навчальний процес при викладанні дисциплін ветеринарного напрямку на прикладі дисципліни «Глобальна паразитологія». Встановлено, що педагогічні нововведення у вигляді застосування інформаційних технологій та методів інтерактивного навчання при проведенні лекційних та лабораторних занять підвищують інтелектуальну спроможність та успішність студентів, а також інноваційний потенціал педагога

Навчальні дисципліни, ветеринарна медицина, упровадження, інноваційні технології

Постановка проблеми. Програма входження України в єдиний Європейський та світовий освітній простір за Болонською угодою, яка впроваджується, вносить значні зміни в процес надання освітніх послуг населенню. Це передбачає впровадження нових методик і підходів при викладанні дисциплін. Сучасне життя в насиченому інформаційному полі потребує змін підходів для надання освітніх послуг. Власний інтелект викладача хоч і залишається провідним, однак не є визначальним. Сьогодні на порядку денному поряд із вивченням основ наук за допомогою викладача перед студентами стоїть завдання розвитку

навичок самостійного навчання і опановування навичок здобувати знання з використанням сучасних інформаційних технологій.

Тому актуальним залишається розробка й упровадження сучасних технологій навчання при викладанні дисциплін ветеринарного напрямку у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Трансформація освіти вимагає в першу чергу вирішення таких нагальних питань, як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти тощо. На допомогу класичним технологічним аспектам приходять нові, зокрема, інтерактивні технології навчання.

Розглядаючи інтерактивні технології навчання як інноваційні, треба пам'ятати, що будь-яка педагогічна технологія буде мертвою, якщо не розглядати її як цілісну систему в єдності всіх компонентів і взаємозв'язків.

Слово «інтерактив», пояснюють О. Пометун та Л. Пироженко [5], прийшло до нас з англійської від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Цікавий приклад наводять українські дослідники інтерактивного навчання, які, пояснюючи метод інтерактивних технологій, звертають увагу на те, що наш мозок схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно «ввімкнути» і мозок студента. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається [1, 6].

Однією з форм роботи у навчальному процесі є інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива пасивність студента у колективному процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії всіх його учасників: або кожен зі студентів має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед малою групою завдання [3, 6, 7].

За інтерактивного навчання відбувається співнавчання, взаємо-навчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між студентами, їхня взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання [4, 8].

Мета дослідження – обґрунтування теоретико-методологічних і практичних методів навчання у вищих навчальних закладах в сучасних умовах та розробка рекомендацій щодо їх подальшого удосконалення

шляхом упровадження інноваційних технологій навчання на прикладі викладання дисциплін ветеринарного напрямку.

Виклад основного матеріалу. Доведено, що нововведення (інновації) не виникають спонтанно, а постають результатом системних наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Метою інноваційних процесів є упровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного та іноземного педагогічного досвіду.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Творчий викладач має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати і переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

Щоб впровадити певні інноваційні технології у навчальний процес потрібно знати, за якою схемою відбувається інноваційний процес (рис. 1).



Рис. 1. Схема інноваційного процесу

Як видно з рис. 1, інноваційний процес має певну циклічність: починається з виникнення інновації та закінчується фінішем, що говорить про завершення її існування й потреби початку нового циклу. Тому процес

упровадження інновацій у навчальному процесі доцільно розподілити на основні етапи, врахувавши теоретичну та практичну підготовку викладачів. На підставі всебічного аналізу необхідно своєчасно коригувати темп та зміст оновлення педагогічного процесу, накреслюючи нові перспективи роботи.

Кожна галузь знань має свої особливості упровадження в навчальний процес інноваційних технологій. Так дисципліни ветеринарного напрямку ставлять за мету навчити студента діагностувати захворювання тварин, риби, бджіл, призначати й проводити лікування хворих тварин і складати заходи, які будуть профілакувати хвороби.

Щоб зрозуміти специфіку упровадження інноваційних технологій у викладання дисциплін ветеринарного напрямку необхідно знати специфіку процесу сприймання та обробки інформації студентом, з якого в майбутньому буде формуватися фахівець з ветеринарної медицини (рис. 2).

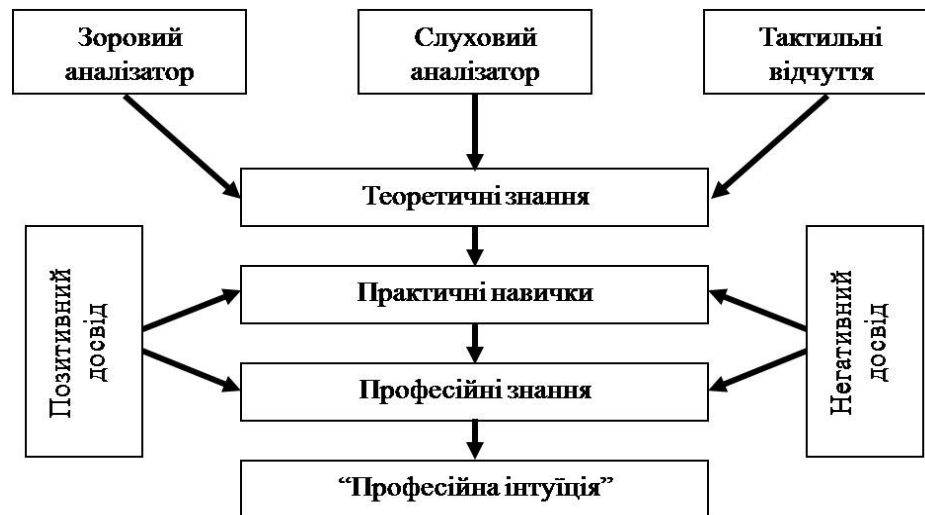


Рис. 2. Процес сприймання та обробки інформації студентом

Як видно з рис. 2, студент за рахунок зорового аналізатору (огляд тварини), тактильної чутливості (пальпація) та слухового аналізатору (прослуховування тварини, отримання відомостей про тварину у власника) сприймає певну інформацію про стан тварини. Отримані дані він порівнює зі своїми теоретичними знаннями, знаходить певну відповідність і, таким чином, отримує практичні навички (підтверджує теорію на практиці). В подальшому студент ставить діагноз і призначає лікування, яке може призвести до одужання тварини (позитивний досвід) або негативних наслідків (негативний досвід). Як правило, негативний досвід повинен спонукати студента на подальше збільшення свого як теоретичного, так і практичного досвіду, що, в свою чергу, призводить до формування професійних знань і професійної інтуїції.

Тому, виходячи з вищезазначеного, завданнями упровадження інновацій у навчальний процес є:

1. Відповідність майбутнього фахівця вимогам сучасного роботодавця.

2. Створення найбільш сприятливих умов для студента у формуванні його як професійного фахівця і творчої особистості.

3. Вміння спілкуватися і нести відповідальність за свої професійні знання.

4. Прагнення майбутніх фахівців до постійного оновлення і удосконалення своїх знань і умінь шляхом проведення науково-дослідної роботи.

Одним із напрямів оновлення освітнього процесу при викладанні дисциплін ветеринарного напрямку є його інформатизація, тобто упровадження інформаційних технологій.

Чому це необхідно? Більшість підручників, які рекомендовані МОН України для використання у навчальному процесі, містять схематичні зображення збудників, що ускладнює сприймання достовірної інформації про збудника студентом у процесі навчання. Тому схематичне зображення збудників в недостатній мірі відображає справжню будову одного й того самого паразита.

Разом з тим, переважна кількість модульного контролю у викладанні дисциплін ветеринарного напрямку була представлена тестами у вигляді текстового матеріалу, який також не в повній мірі за описом паразита може дати повну інформацію про даного збудника, що утруднює процес переведення теоретичних знань у практичні навички. В зв'язку з цим нами були запропоновані завдання модульного контролю для студентів у вигляді визначення виду паразитів за їх фото. Таким чином, студенту не потрібно підганяти теоретичний опис збудника під його візуальну форму.

При викладанні лабораторних занять з дисциплін ветеринарного напрямку ми застосовуємо переважно метод інтерактивного навчання у вигляді вирішення спільної проблеми щодо постановки діагнозу. Тобто студентів розділяють на робочі групи (по 2–3 студента у кожній). Кожній групі дають матеріал із заздалегідь відомим збудником (для кожної групи різним) і пропонуються різні методи досліджень. Кожний студент виконує свою роботу під керівництвом викладача і пропонує свою версію діагнозу, який обговорюється в групі. В подальшому відбувається обмін інформацією серед студентів різних груп з участю викладача і встановлення остаточного діагнозу.

Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, толерантно спілкуватися між собою та з іншими людьми, критично мислити, приймати та аналізувати рішення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування сучасних технологій навчання при викладанні дисциплін ветеринарного напрямку полягає у використанні інтерактивних технологій колективно-групового навчання. Це підвищує ефективність засвоєння студентами матеріалу й змушує викладачів постійно удосконалюватися.

В перспективах подальших досліджень потрібно випробувати застосування таких методів навчання, які б при їх оптимальному поєднанні були спрямовані на активізацію різних компонентів мислення студентів та їх гармонійного розвитку.

Список літератури

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – С. 10–15.
2. Дмитриченко М. Ф. Збірник нормативних документів з питань організації навчання у вищих навчальних закладах України / М. Ф. Дмитриченко. – К., 2002. – 244 с.
3. Зязюна І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. Посібник / І. Я. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
4. Комар О. А. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу / О. А. Комар // Зб. наукових праць. – К.: Мінімум, 2005. – С. 159–166.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
6. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань: РВЦ «Софія», 2006. – С. 18–21.
7. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
8. Percival E. A Handbook of Educational Technology / E. Percival, H. Ellington. – London, 1984. – P. 12–20.

Приведены данные по внедрению отдельных форм инновационных технологий в учебный процесс при преподавании дисциплин ветеринарного направления на примере дисциплины «Глобальная паразитология». Установлено, что педагогические нововведения в виде применения информационных технологий и методов интерактивного обучения при проведении лекционных и лабораторных занятий повышают интеллектуальную способность и успеваемость студентов, а также инновационный потенциал педагога.

Учебные дисциплины, ветеринарная медицина, внедрения, инновационные технологии.

The data on the implementation of certain forms of innovative technologies in the educational process in the teaching disciplines of veterinary referral to discipline example «Global parasitology». Found that pedagogical innovations in the form of information technology and interactive teaching methods in conducting lectures and labs improve intellectual ability and academic performance of students, and the innovative potential of the teacher.

Academic disciplines, veterinary medicine, the introduction, innovative technologies.

РЕАЛЬНИЙ СТАН РОЗВИНЕНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

3. І. Єрмакова, старший викладач

У статті розглянуто організацію та результати діагностично-емпіричного етапу педагогічного експерименту, що спрямований на вимірювання реального стану комунікативної компетентності викладачів профтехшколи. Обґрунтовано взаємозв'язок діагностичного інструментарію на кожному етапі розвитку комунікативної компетентності викладача із завданнями їх професійної діяльності.

Комунікативна компетентність, експериментально-дослідна робота, діагностично-емпіричний етап, пілотажний зріз, констатувальний зріз.

Зважаючи на реалії сьогодення, професійно-технічна освіта орієнтована на розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця і передбачає наявність потреби педагога професійно-технічного навчального закладу (далі ПТНЗ) до самовдосконалення, саморозвитку, підвищення професійної та загальної культури. Цій проблемі присвячені дослідження багатьох вчених (С. Батишев [1], Л. Бірюк [3], І. Зязюн [6], Г. Локарева [7], Н. Ничкало [8], А. Нікуліна [2], В. Олійник [9] та ін.).

Водночас для викладачів ПТНЗ актуальними стають знання з комунікативних технологій, що сприяють пізнанню та використанню закономірностей обміну інформацією. Професіоналізм потребує визначення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, знань і вмінь педагога, активне та якісне перетворення свого внутрішнього світу, з'ясування закономірностей власного професійного зростання та становлення, що приводить до самореалізації у професії.

У зв'язку з вищезазначеним, мета статті – представити організацію й результати діагностично-емпіричного етапу дослідження розвиненості комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ та надати аналіз і результати вхідного рівня їх комунікативних знань, умінь і навичок.

Одним із заходів удосконалення комунікативних умінь та навичок викладачів професійно-теоретичної підготовки в процесі курсового підвищення кваліфікації є організація експериментальної роботи щодо оцінки рівня розвиненості їхньої комунікативної компетентності.

Відправною точкою нашого дослідження можна вважати праці відомих вітчизняних та зарубіжних вчених, які зробили значний внесок щодо вирішення проблем удосконалення професійної компетентності (Л. Бірюк [3], В. Веденський [4], С. Демченко [5], Л. Шевчук [10] та ін.).

Професійна компетентність викладача ПТНЗ включає професійні знання, вміння та навички, досвід роботи у певній виробничій галузі виробництва, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості педагога. Крім того, вона передбачає сформованість умінь розмірковувати й оцінювати педагогічні ситуації, проблеми; креативний характер мислення; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за вплив на учня; здатність до управління учнівським колективом. Тому вважаємо, що комунікативна компетентність займає особливе місце в структурі професійної діяльності.

Експериментально-дослідна робота проводилася у чотири етапи: пошуково-аналітичний, діагностично-емпіричний, розвивально-формульвальний та контрольньо-порівняльний. На кожному з цих етапів завдяки обраним методам реалізовувалися відповідні завдання.

Розробка діагностичного інструментарію на кожному етапі відображала та була пов'язана із завданнями професійної діяльності. Педагогічне керівництво розвитком комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ передбачало виявлення рівнів її розвиненості компонентів (мотиваційного, теоретико-інформативного, психолого-регулятивного, технолого-управлінського, професійно-педагогічного) до і після впровадження розробленої нами поетапної моделі в практику курсового підвищення кваліфікації, доведення ефективності її запровадження.

Розглянемо організацію та результати діагностично-емпіричного етапу педагогічного експерименту, що спрямований на вимірювання реального стану комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ. Здійснення цього етапу можливе завдяки наступним завданням: проведення пілотажного і констатувального зрізів та обробка їх результатів.

Пілотажний зріз передбачав визначення тенденцій розвиненості комунікативної компетентності (КК) у викладачів ПТНЗ та їх потенційних можливостей для розвитку. Для цього ми скористалися розробленою анкетною та діагностичною картою. Результати самооцінки слухачами курсового підвищення кваліфікації обсягу власних комунікативних знань такі: володіють запропонованою комунікативною інформацією 45,82% педагогів; мають власний комунікативний досвід 14,17% опитаних; про невідому інформацію запропонованих видів комунікативної діяльності заявили 35,61% викладачів ПТНЗ; потребують допомоги з опанування КК 4,40% респондентів.

Результати пілотажного зрізу довели необхідність застосування інших методик вивчення комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ. Блок діагностик містить як стандартизовані методики, так і розроблені авторські методики. Вони поєднані в п'ять пакетів.

Перший пакет містить діагностики призначені для вивчення особливостей мотиваційного компонента комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ. До нього входять: методика «Вивчення задоволеності педагогів своєю професією та роботою», тест «Потреба в спілкуванні», методика «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку».

Методики, які заміряли розвиток теоретико-інформативного компонента комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ, склали другий пакет. Його зміст мав таке наповнення: авторський тест «Теоретичні основи комунікативної компетентності» на виявлення знань з основ комунікативної компетентності, методика «Педагогічні ситуації», тест «Чи знаєте ви юнацьку психологію?»).

Для визначення рівня розвиненості психолого-регулятивного складника комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ складено третій пакет діагностик, до якого увійшли: тест «Емоційна стійкість», методика «Діагностика рівня емпатії», тест на асертивність.

Діагностики четвертого пакету призначені для визначення рівня розвитку технологічно-управлінського компонента комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ. Пакет містить: діагностику «Ефективність педагогічних комунікацій»; тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні; тест «Чи конфліктна Ви особистість?»).

Діагностики п'ятого пакету спрямовані для оцінювання показників професійно-педагогічного компонента комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ. В нього увійшли: методика діагностики рівня педагогічного співробітництва в процесі навчання, тест «Оцінка рівня творчого потенціалу особистості», методика «Вивчення рівня сформованості педагогічної рефлексії».

Дослідно-експериментальну роботу проведено в реальних умовах навчально-виховного процесу курсового підвищення кваліфікації викладачів ПТНЗ впродовж в 2009 - 2013 рр. на базі ІПО ІПП УМО (м. Донецьк), Навчально-методичних центрів Полтавської, Сумської, Чернігівської, Львівської областей.

Після визначення складу експериментальної та контрольної груп за допомогою різних методів (бесіди, спостереження, анкетування, узагальнення незалежних характеристик) було здійснено планування на початковій стадії експерименту. Характеристики респондентів свідчать про приблизну якісну однорідність обох груп, про достатній рівень вищої технічної освіти за фахом, педагогічний досвід, стаж, що позитивно вплинуло на якість вирішення завдань експерименту, об'єктивність і представництво отриманих результатів.

Необхідною умовою педагогічної діагностики є оцінювання її результатів з переведенням їх у рівні. По кожному компоненту комунікативної компетентності було розраховано коефіцієнт його розвиненості. Отримані коефіцієнти розвиненості переводилися у рівні за такою схемою: 0,90–1,00 – творчий, 0,85–0,89 – високий, 0,75–0,83 – середній і 0,60–0,74 – достатній.

В ході констатувального зрізу діагностувалися показники комунікативної компетентності та визначалися коефіцієнти розвиненості компонентів комунікативної компетентності у викладачів КГ. Кількісний аналіз цих результатів свідчить, що в КГ і ЕГ найбільша частка викладачів (79,0%–93,5%) продемонстрували достатній рівень розвиненості компонентів комунікативної компетентності. Це говорить, що викладачі

ПТНЗ готові до професійної комунікативної діяльності. Середній рівень був виявлений у невеликій частині викладачів ПТНЗ (4,8%–17,%) викладачів, лише декілька респондентів (1,6%–4,8%) продемонстрували високий рівень, а творчий – не показав жодний респондент.

З метою отримання описових статистичних характеристик контрольної і експериментальної груп були обчислені: середнє значення та дисперсія (D). Як видно з таблиці 1 в цілому викладачі ПТНЗ, що входять до КГ і ЕГ, не розрізняються за рівнем розвитку компонентів КК. Усі середні показники відповідають достатньому рівню розвитку, оскільки менші за 0,7. А значення дисперсій свідчать про однорідність розкиду значень у двох групах.

Таблиця 1

Основні статистичні характеристики, обчислені на основі результатів констатувального зрізу в КГ та ЕГ

Група	Компонент	\bar{X}	D
КГ	Мотиваційний	0,64	0,002
	теоретико-інформативний	0,64	0,001
	психолого-регулятивний	0,65	0,001
	технологічно-управлінський	0,65	0,001
	професійно-педагогічний	0,64	0,001
ЕГ	Мотиваційний	0,64	0,001
	теоретико-інформативний	0,64	0,001
	психолого-регулятивний	0,66	0,001
	технологічно-управлінський	0,66	0,001
	професійно-педагогічний	0,65	0,001

Отже, на початку експерименту викладачі контрольної та експериментальної груп не розрізняються за розвитком компонентів комунікативної компетентності. Тому в процес курсового підвищення кваліфікації викладачів ПТНЗ, що входили до ЕГ, було впроваджено розроблену нами поетапну модель та експериментальну методику розвитку КК.

Констатувальний зріз продемонстрував достатній рівень розвиненості компонентів КК у викладачів ПТНЗ експериментальної і контрольної груп, що свідчить про їх готовність до комунікативної діяльності, але особливу увагу слід приділяти розвитку мотивів, що пов'язані безпосередньо зі змістом обраної професійної діяльності.

У результаті аналізу сучасного стану розвиненості комунікативної компетентності викладачів ПТНЗ встановлено, що в процесі курсового підвищення кваліфікації потребує більш належної уваги надавати структуруванню матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін, вивчення яких передбачене програмою. Крім того, кількісний аналіз отриманих результатів констатувального зрізу став підґрунтям для впровадження в навчальний процес курсового підвищення кваліфікації викладачів ПТНЗ інтегративного курсу «Комунікативна компетентність» через традиційні й

активні форми та методи навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Список літератури

1. Батышев С.Я. Задачи системы профессионального образования в условиях развития рыночной экономики / С.Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1993. – 154с.

2. Безперервна післядипломна освіта інженерно-педагогічних працівників України / [Нікуліна А.С., Олійник В.В., Матвеев Г.П. та ін.]; за ред. А.С. Нікуліної, В.В. Олійника. – Донецьк: Донецький ін.-т післядипл. освіти інженерно-педаг. працівників, 2000. – 212 с.

3. Бірюк Л.Я. Методологічні засади розвитку комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки: [навч. посіб.] / Л.Я. Бірюк. – К.: Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. – 250 с.

4. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21-31.

5. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.О. Демченко. – Кіровоград : Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка, 2005. – 178 с.

6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А.Зязюн // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-18.

7. Локарева, Г. В. Педагогічне спілкування: наук.-метод. посіб. / Г. В. Локарева, Л. І. Міщик, О. О. Почерніна. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – 154 с.

8. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: [наук.-метод. журнал.] – К. – 2001. – Вип. 1. – С. 10-21. – С. 17-18.

9. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профосвіти / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.

10. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л.І. Шевчук. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2001. – 21 с.

В статье рассмотрена организация и результаты диагностико-эмпирического этапа педагогического эксперимента, который направлен на измерение реального состояния коммуникативной компетентности преподавателей профтехшколы. Обоснованно взаимосвязь диагностического инструментария на каждом этапе развития коммуникативной компетентности преподавателя с заданиями их профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность, экспериментально исследовательская работа, диагностико-эмпирический этап, пилотажный срез, констатирующий срез.

The paper offers organization and findings of the diagnostic and empiric stage of the pedagogical experiment aimed at measuring the real state of vocational school teachers' communicative competence. There has been grounded interrelation

between the diagnostic tools at each stage of the teacher's communicative competence development and objectives of the professional activity.

Communicative competence, experimental research, diagnostic and empiric stage, pilot survey, ascertaining survey.

УДК 371.121

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І – ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

***Н. С. Журавська, доктор педагогічних наук, професор,
Н. М Шерембей, студентка,
О.Ф. Попова, студентка***

В статті розглядається важлива роль методів пізнавальної діяльності у формуванні фахівця, які доцільно використовувати на практичних заняттях. Акцентується увага, що накопичення професійних навичок, пройшовши моделі виробничих ситуацій, ділових ігор, виробничих завдань, формує в собі ділові якості фахівця. Висвітленні питання впровадження нових форм і методів навчання, які дають якісно новий рівень підготовки висококваліфікованих кадрів в аграрному секторі. Підкреслюється, що мотивація зацікавленості студентів досягнення професійних, наукових знань та розвитку їх творчих здібностей – це одна з актуальних проблем освіти.

Активізація, мотивація, формування.

Постановка проблеми. Інтелектуальний потенціал держави, розвиток особистості кожного громадянина буває пріоритетного значення на сучасному етапі розвитку суспільства. Однією з пост актуальних проблем освіти є мотивація зацікавленості студентів у досягненні професійних і наукових знань та розвитку їх творчих здібностей. Саме на це спрямована система заходів, яка здійснюється в галузі освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. В організації процесу навчання у вищій школі нині недостатньо обмежуватись вдосконаленням відтворювальної діяльності студентів [2]. Розв'язувати поставлені суспільством перед ВНЗ завдання цілеспрямованого розвитку творчих здібностей усіх студентів, їх пізнавальної самостійності можливо лише на основі включення їх у процес творчої діяльності. Для стимулювання пізнавальної активності студентів необхідно, поряд з традиційними методами, застосовувати інтенсивні педагогічні технології [7].

Масове запровадження педагогічних технологій відноситься до початку 60-х років. У зарубіжних країнах воно пов'язане з іменами Б. Блума, Д. Брунера, Г. Грейса, Дж. Керолла, В. Коскарллі, Д. Хамбліна та ін. [97]. У радянській теорії та практиці освіти технологічний підхід започатковували та розвивали Ю.К.Бабанський, Н.Ф.Тализіна, С.І.Архангельський, В.І.Бондар, М.Д.Нікандров).

Мета статті. Стаття висвітлює переваги застосування методів активного навчання, що забезпечують сприятливі умови для реалізації завдань, які ставляться перед системою професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним з пріоритетних напрямків підвищення ефективності навчально-виховного процесу вищого сільсько-господарського навчального закладу є активізація навчання студентів [6].

Аналіз наших досліджень показав, що, особливого значення викладачами спеціальних дисциплін в Борзнянському державному сільськогосподарському технікумі Чернігівської області та Новобузькому коледжі Миколаївського національного аграрного університету, надається активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час проведення практичних занять при підготовці фахівців, як однієї з форм навчального заняття.

Практичне заняття було і залишається однією з основних форм в навчальному процесі, яка дає можливість закріпити знання, одержані на теоретичному занятті, поглибити і розширити їх. Для кращого засвоювання матеріалу необхідно викликати до нього зацікавленість студентів і стимулювати їх діяльність.

При проведенні практичних занять викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень, формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань. Постановка певного завдання змушує студентів активно включитися в процес вирішення його, аналізує ситуацію, робить узагальнення. Після завершення практичного заняття викладач проводить контроль знань, умінь та навичок студентів, обговорює розв'язок завдань, проводить перевірку та оцінювання. Оцінки, отримані студентом за практичні заняття, враховуються при виставленні підсумкової оцінки з даної навчальної дисципліни [6].

Один з активних методів навчання, які проводяться на практичних заняттях є ділові ігри [5]. Вирішення проблемних ситуацій, розігрування ролей при вирішенні виробничих ситуацій вчать студентів проявляти гнучке мислення, приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях. Ділова гра застосовується там, де імітується „справа”. При підготовці фахівця з бджільництва на занятті можна зімітувати середовище, в якому необхідно буде працювати майбутнім бджільникам, а організаторам фермерського виробництва необхідно відчувати себе господарем свого саду, це забезпечує формування у майбутніх спеціалістів уміння вирішувати практичні завдання.

Наприклад, одна з проблемних ситуацій на навчальній пасіці з теми: „Визначення медового балансу пасіки та оптимальної кількості

бджолиних сімей господарства”. Визначити, яку кількість бджолиних сімей доцільно утримувати в господарстві, якщо відомо які медоносні угіддя і їх площа, а також медоносні рослини є в наявності в радіусі продуктивного льоту бджіл. Ваші дії в разі коли бджолиних сімей в господарстві більше (або менше).

При вирішенні данної ситуації студенти повинні знати і уміти :

- медопродуктивність окремих медоносів з одного гектара та визначати медопродуктивність з усієї площі;
- визначати загальний медовий запас місцевості;
- визначати корисний медовий запас місцевості;
- кількість меду, необхідну для бджолиної сім’ї;
- як визначити кількість бджолиних сімей, що доцільно утримувати в радіусі продуктивного льоту бджіл;
- вирішувати проблеми, коли бджолиних сімей більше (вивезення на інші території, або створення методом квітково-нектарного конвеєру додаткових медодайних ресурсів і ін.);

Методично правильно побудований аналіз виробничих ситуацій дозволяє студентам набувати знань, досвіду практичної діяльності, вчитися приймати правильні рішення, свідомо впливати на події і процеси, прогнозувати і планувати свою діяльність [4].

Окрім проблемних ситуацій на практичних заняттях застосовуються також імітаційні вправи, які значно простіші від попередніх. Основою яких є безпосереднє проведення заняття від інструктажу до підведення підсумків, заключний - аналіз позитивних і негативних здобутків.

В процесі проведення таких занять формуються ігрові ланки. До студентів доводяться їх функції, часовий режим, інформація про тему, яка буде розглядатися. Завдання до імітаційних вправ містяться на 5-7 картках (що є пакетом до однієї з тем), за змістом і складністю картки однакові. Ланки – виконавці: наприклад , 5 ланок по 5 студентів. Мета їх діяльності – дати правильні (повні) відповіді на запропоновані завдання. Кожна ланка, яка складається з 5 студентів, отримує одну з карток і розпочинається робочий процес - вирішення завдання.

Аудиторія для викладача в цей момент наче наукова лабораторія стосунків, а саме стосунків між студентами в якій вони навчаються погоджувати свої дії, співставляють свої думки, щоб прийняти загальне рішення.

Головна мета імітаційних вправ – закріплення теоретичних знань. І, як правило, дидактична мета і виховна мета ідуть поряд; тут впевнено можна підкреслити старанність кращих студентів, що є і виховним фактором та показати важливість накопичення знань [5]. Але є такі практичні заняття, які доцільно проводити на учбовому господарстві. Зокрема практичні заняття з тем : «Вивчення морфології медоносів луків та малопродуктивних земель. Ознайомлення з розміщенням нектарників та насінням», «Вивчення морфології спеціальних медоносів і їх насіння. Ознайомлення з розміщенням нектарників і насінням», «Вивчення , описування і замальовування окремих частин плодового дерева», «Вивчення садового інструменту. Заточування . Окулірування», та ін.

У процесі проведення практичного заняття іде систематизація накопичених знань студентами з попередніх занять, формуються уміння і навички практичного застосування цих знань шляхом індивідуального виконання якогось певного завдання студентом. Важливу роль у підвищенні ефективності навчання відіграє дослідна справа, яка проводиться студентами під керівництвом викладача. Вона цікава, бо тут завжди присутній експеримент, на відміну від лабораторно – практичних занять, ігрових та імітаційних вправ, тут присутній шанс відкриття нового і невідомого для студентів та підтвердження теоретичних знань, розширення їхнього кругозору по даних дисциплінах.

Дослідження проводились протягом двох років на базі навчально-дослідного господарства Борзнянського радгоспу-технікуму Чернігівської області. Фенологічні спостереження щодо цвітіння медоносних рослин проводили впродовж двох сезонів. У дослідях використовували бджолині сім'ї української породи. Вивчення видового складу обніжжя проводили методом відбирання проб за допомогою пилковловлювачів. Під час проведення дослідів студенти намагаються і навчаються самостійно мислити, при цьому психологічно налаштовуються на впорядковане поповнення своїх знань при проведенні експериментальних завдань. Подавати навчальний матеріал потрібно в логічній послідовності по принципу ” від простого – до складного, від відомого – до невідомого ” , при відповідному взаємозв'язку тем і запитань по часу і змісту [2].

Вдале поєднання слова і методів навчання включаючи різні засоби наочності в процесі навчання завжди приводить до позитивних результатів по засвоєнню знань. Тому на практичних заняттях як наочність використовуються плакати, роздатковий матеріал, відеофільми, діапозитиви з застосуванням комплексу ТЗН .

Я.А. Коменський сформулював відоме „золоте правило ” дидактики : „ ... все що тільки можна давати для сприйняття почуттям , а саме: видиме – для сприйняття зором, почуте – для сприйняття слухом, запахи – нюхом, те що належить смаку – смаком, доступне на дотик – дотиком. Якщо такі і які – не будь предмети можна сприйняти декількома відчуттями зразу, то нехай вони зразу схвачуються декількома почуттями ”[3].

Висновки. Узагальнюючи зазначене вище, відзначаємо, що навчально-виховний процес покращується, якщо системно застосовуються методи активного навчання, а на ефективність засвоєння навчального матеріалу впливає поєднання форм і методів навчання, що сприяє розвитку пізнавальної й розумової діяльності студентів, зумовлює їх інтерес до матеріалу що вивчається, забезпечує високий ступінь спонукальної активності. Застосування методів активного навчання забезпечує сприятливі умови для реалізації завдань, які ставляться перед системою професійної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Методика активізації навчальної діяльності покликана реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання студентові можливостей самовизначення, сприяння і допомога

розвитку творчої уяви; надання можливості вдосконалення навичок співпраці в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки.

Список літератури

1. Методика самостійної роботи студентів вищої школи : [монографія] / Н.С.Журавська. — Ніжин :Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. - 425 с.
2. Методологія і методика навчання спеціальних дисциплін : [монографія] / Н.С.Журавська. — Ніжин :Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. - 360 с.
3. Методика навчання дисципліни «Кормовиробництво» : [навчально-методичний посібник] / Н.С.Журавська. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. - 405 с.
4. Методика навчання дисципліни «Плодівництво» : [навчально-методичний посібник] / Н.С.Журавська. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. - 272 с.
5. Теоретико-методологічні основи технології навчання інженерно-технічних дисциплін : (монографія)/ П.М.Решетник — К.: ЦП «КОМПРИНТ»,2013.-328с.
6. Теорія професійної підготовки спеціалістів (загальна методика). П.Г.Лузан , П.М. Решетник, Н.С Журавська – К.: Вид-во НАУ ,2003.- 205 с.
7. <http://yandex.ua/yandsearch>

В статье рассматривается важная роль в формировании специалиста методами познавательной деятельности, которые целесообразно использовать на практических занятиях. Накопление профессиональных навыков, формирует в себе деловые качества специалиста, пройдя модели производственных ситуаций, деловых игр, практических задач. Подняты вопросы внедрения новых форм и методов обучения, которые дают качественно новый уровень подготовки высококвалифицированных кадров в аграрном секторе. Мотивация заинтересованности студентов достижения профессиональных, научных знаний и развития их творческих способностей- это одна из актуальных проблем образования .

Активизация, мотивация, формирование.

In the article the important role in shaping the professional learning of techniques that should be used in the practice. The accumulation of skills , creates a business as a professional model passed industrial situations , business games, practical problems. Coverage for introducing new forms and methods that provide a new level of skilled labor in the agricultural sector. Motivation interested students achieve professional , scientific knowledge and develop their creative abilities - this is one of the urgent problems of education. Determine what core training - educational process is to exercise. It should be effective for the participants of the learning process - students and teachers , and most consider the specifics of each discipline. The educational process is improved if systematically applied methods of active learning, and the effectiveness of learning affects the combination of forms and methods of teaching , which promotes development of cognitive and mental activity of students, determines their interest in the material under study, provides a high degree of incentive activity.

Revitalization, motivation, formation.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ю.І. Іванова, кандидат фізико-математичних наук, доцент

В статті розглядається проблема висвітлення питання формування математичних понять з різних точок зору, представлених в психологічній та педагогічній літературі. Формування математичних понять розглядається як складний психолого-педагогічний процес, що має певні етапи.

Математичні поняття, етапи формування понять, процес пізнання, педагогічна література.

Актуальність. У Великому Радянському енциклопедичному словнику поняття трактується наступним чином: «Поняття: 1) (Філ.) форма мислення, відбиває істотні властивості, зв'язки і відносини предметів і явищ. Основна логічна функція поняття - виділення загального, яке досягається за допомогою відволікання від всіх особливостей окремих предметів даного класу. 2) В логіці - думка, в якій узагальнюються і виділяються предмети деякого класу за певними спільними і в сукупності специфічними для них ознаками » [5, с. 1050].

Аналіз літератури. З філософської точки зору поняття - це результат узагальнення, базованого на відволіканні від незначущих ознак, в результаті якого формується сукупність ознак, що характеризують клас предметів або явищ [1, с. 378].

Поняття є важливим елементом теоретичного рівня пізнання. Існують два види рівнів пізнання - емпіричний і теоретичний. Емпіричний рівень - це безпосереднє дослідження об'єктів дійсності, спрямоване на збір даних, його можна розглядати як результативний для будь-якого дослідження. Дійсно, жодне дослідження неможливе без наявності матеріалу, на підставі якого висуваються гіпотези і будуються теорії. Емпіричні факти, що підтверджують ту чи іншу теорію чи гіпотезу, можуть бути виявлені після того, як теорія або гіпотеза сформульовані. Емпіричні судження фіксують поодинокі факти, які є безпосереднім відображенням стану речей, за яким спостерігають, а потім ці емпіричні протиставляються теоретичним судженням. Теоретичний рівень – це дослідження об'єкта за допомогою раціонально-логічних методів. На цьому рівні формулюються гіпотези, теорії і закони, здатні пояснити якщо не всі, то більшу частину фактів, які були отримані за допомогою емпіричних методів. Закон, як складова теорії, тісно пов'язаний з судженнями, які представляють собою об'єднання понять в рамках висловлювання. Гіпотеза – це також висловлювання, яке має загальний характер, проте воно істотно відрізняється від висловлювання –закону. Якщо закон – це результат пізнання, то гіпотеза завжди формулюється як пропозиція, яку ще тільки

належить перевірити на відповідність дійсності. А це означає, що гіпотезу не можна розглядати як результат пізнання.

Основним елементом теоретичного рівня пізнання є теорія – сукупність пов'язаних між собою узагальнених положень. Теорії нерідко оцінюються як щось, що не має під собою підстав і спирається лише на домисли. Більш стриманим в цьому відношенні була позиція І. Канта. Кант вважав, що не всі «теоретичні» побудови, тобто концепції, які не спираються в належній мірі на факти, заслуговують на назву «теорії». Отже, теорією можуть називатися лише ті побудови людського розуму, які здатні пояснити суть явищ, надати сенс їм і людському існуванню в цілому. А це означає, що теорія завжди тісно пов'язана з практикою і, навіть більш того, практика без теорії виявляється просто неможливою. У більш широкому сенсі це означає, що якщо в нашому розпорядженні немає теорії, то і факти, які є в нашому розпорядженні, ми пояснити не зможемо. Теорія завжди узагальнює дані, отримані за допомогою емпіричних методів [1, с.218].

З психологічної точки зору поняття є специфічним змістом мислення. «Поняття - це опосередковане і узагальнене знання про предмет, засноване на розкритті його більш-менш істотних об'єктивних зв'язків і відносин» [6, с. 311].

Викладення основного матеріалу. Повноцінне діалектичне поняття розглядає явище у внутрішньому взаємозв'язку всіх його сторін, в єдності внутрішніх суперечностей, в його конкретному житті та розвитку. У «зміні» взаємозалежності всіх понять, в тотожності їх протилежностей, в переходах одного поняття в інше, у вічній зміні, русі понять мислення все глибше проникає в конкретне життя дійсності, в її рухомий внутрішніми суперечностями розвиток, тобто саме поняття, а не слово і не загальне уявлення, є специфічним змістом мислення.

Розкриваючи зв'язки і відносини, ідучи від явища до узагальненого пізнання їх сутності, поняття набуває абстрактного, не наочного характеру. Зміст поняття часто-густо не можна собі наочно уявити, але його можна усвідомлювати або знати. Його об'єктивне визначення розкривається опосередковано і виходить за межі безпосередньої наочності. Формою існування поняття є слово.

Всяке мислення в тій чи іншій мірі відбувається в поняттях. Проте в реальному розумовому процесі поняття не виступають в усунутому, ізольованому вигляді, вони завжди функціонують у єдності і взаємопроникненні з наочними моментами уявлень і зі словом, яке, будучи формою існування поняття, є завжди разом з тим і якимось слуховим або зоровим образом [6, с. 476] .

Наочні елементи включаються в розумовий процес: а) у вигляді образних уявлень про речі та їх властивості; б) у вигляді схем; в) у вигляді слів, якими оперує понятійне мислення, оскільки воно завжди є мисленням словесним.

Розумовий процес зазвичай включає в себе, у єдності і взаємопроникненні з поняттями, по-перше, більш-менш узагальнені образи-

уявлення. Не тільки абстрактне значення слова, але і наочний образ може бути носієм смислового змісту, значення й виконувати більш-менш істотні функції в розумовому процесі, тому що образ є не замкнутою в собі данністю свідомості, а семантичним утворенням, що позначає предмет. Тому людина може мислити не тільки абстрактними поняттями, а й образами, як це з особливою очевидністю доводить існування метафор і взагалі художнє мислення.

Образ як образ предмета має семантичний зміст. Кожен сприйнятий або представлений суб'єктом образ фігурує зазвичай у зв'язку з певним значенням, вираженим у слові: він позначає предмет. Коли людина наочно, образно що-небудь сприймає, вона усвідомлює предмет; наочно-чуттєвий зміст відноситься нею до предмета, який вона за допомогою нього сприймає. Цей семантичний зміст є спільним знаменником для образу і слова-поняття, їх семантична спільність долає звичайне протиставлення логічно-понятійного та образно-чуттєвого, включаючи і те й інше як необхідні ланки в реальний розумовий процес [6, с. 523].

Включаючись в розумовий процес і виконуючи в ньому семантичні функції, образ сам інтелектуалізується. Виконувана ним в розумовому процесі функція, узагальнене значення, чуттєвим носієм якого він є, перетворює саме чуттєве в наче трохи ретушується; на передній план виступають ті його риси, які пов'язані з його значенням, інші, для нього несуттєві, випадкові, побічні, відступають на задній план, сходять нанівець. В результаті образ стає все більш досконалим носієм думки, в самому чуттєво-наочному своєму сенсі все адекватніше відображає її значення. Кінцевим етапом інтелектуалізації образу, яка робить його наочним виразом думки, є перехід від речового подання до схеми.

Поряд зі словом і конкретним наочним образом, схема відіграє в мисленні значну роль. Людина не завжди мислить в розгорнутих словесних формулюваннях; думка іноді випереджає слово. Коли думка працює швидко, людина як би намічає місце думки в деякій системі і потім швидкими, стрімкими кидками, як по шаховій дошці, пересуває думки. У таких випадках вон оперує на основі деякої схеми, яка передбачає у свідомості ще не розгорнуту систему думок. На основі такої схеми, не обтяженої деталями, можна оперувати швидкими позначками. Тому протягом думки не затримується: при швидкому мисленні людина мислить саме так. Наочні образи і схеми не вичерпують наочно-чуттєвих складових мислення. Основне значення для мислення в поняттях має мовлення, слово.

Мислення в поняттях - переважно словесне мислення. Слово, як уже зазначалося, є формою існування думки. Велика перевага слова полягає в тому, що чуттєво-наочний матеріал слова сам по собі не має ніякого іншого значення крім свого семантичного змісту; саме тому він може бути пластичним носієм змісту думки в поняттях. Слова, таким чином, наче прозорі для значення: людина зазвичай починає помічати слова як звукові образи тільки тоді, коли перестає розуміти їх значення; в силу цього слово - найбільш придатний засіб позначення інтелектуаль-

ного змісту думки. Але й слово - форма думки - є не тільки абстрактним значенням, а й наочним чуттєвим уявленням [6, с. 530].

Отже, в найрізноманітніших формах здійснюється тісне переплетення логічного мислення в поняттях з наочним змістом. Логічне абстрактне мислення невідривне від усієї чуттєво-наочної основи. Логічне і чуттєво-наочне утворюють не тотожність, але єдність. Ця єдність виявляється в тому, що, з одного боку, мислення виходить з чуттєвого споглядання і включає в себе наочні елементи, з іншого боку - саме наочно-образний зміст включає в себе смисловий зміст. Наочне і абстрактне зміст в процесі мислення взаємопроникають один в одного і один в одного переходять.

Таким чином, реальний розумовий процес, зберігаючи специфіку мислення, істотно, якісно відрізняє його від всіх інших психічних процесів, разом з тим завжди вплетений в загальну тканину цілісного психічного життя, реально даний у зв'язках і взаємопроникненні з усіма сторонами психічної діяльності - з потребами і почуттями, з волевою активністю і цілеспрямованістю, з наочними образами-уявленнями і зі словесної формою мови. Специфічним для мислення як розумового процесу залишається його спрямованість на вирішення проблеми або завдання, і для думки як його змісту - узагальнене відображення все більш істотних сторін буття в поняттях, судженнях і висновках, які ведуть до пізнання людиною все більш глибоких об'єктивних зв'язків світу.

Поняття хоч і пов'язане з уявленням з різноманітними переходами, разом з тим суттєво відрізняється від нього. У психологічній літературі їх зазвичай ототожнюють, зводячи поняття до загального уявлення, або ззовні протиставляють, відриваючи поняття від уявлення, або, нарешті, - в кращому випадку - ззовні ж співвідносять одне з одним.

Насправді поняття не можна ні зводити до уявлення, ні відривати його. Вони не тотожні, але між ними існує єдність; вони виключають одне одного, як протилежності, оскільки уявлення образно-наочне, а поняття не наочне, подання - навіть загальне - пов'язане відбиває явище в його більш-менш безпосередній данності, а в понятті долається обмеженість явища і розкриваються його істотні сторони в їх взаємозв'язку. Тим не менш, поняття і уявлення взаємопов'язані і взаємопроникають одне в одне, явище і сутність, загальне і одиничне в самій дійсності. У реальному процесі мислення уявлення і поняття розглядаються в деякій єдності. Наочний образ-уявлення в процесі мислення зазвичай все більш схематизується і узагальнюється. Ця схематизація не зводиться до збідніння уявлення ознаками, до простої втрати деяких рис, - вона зазвичай перетворюється на своєрідну реконструкцію наочного образу, в результаті якої в самому образі виступають на передній план ті наочні риси предмета, які об'єктивно найбільш характерні і практично істотні для нього; несуттєві ж риси як би стушевлюються і відступають на задній план.

У педагогічній психології та педагогіці поняття розглядаються як елементи соціального досвіду. В поняттях зафіксовані досягнення попе-

редніх поколінь. Учні повинні цей соціальний досвід зробити своїм індивідуальним досвідом, елементами свого розумового розвитку [7, с. 78].

Поняття, засвоєне людиною, стає способом, але чином особливим: абстрактним і узагальненим.

З точки зору формальної логіки поняття - це думка, яка фіксує ознаки відображуваних у ній предметів і явищ, що дозволяють відрізнити ці предмети і явища від суміжних з ними. Математичні поняття відображають у нашому мисленні певні форми і відносини дійсності, абстраговані від реальних ситуацій [4, с. 105].

Логіка в поняттях відрізняє обсяг і зміст. Під обсягом розуміють той клас об'єктів, які відносяться до цього поняття, об'єднуються ним. Під змістом понять розуміють ту систему істотних властивостей, за якою відбувається об'єднання даних об'єктів в єдиний клас. Сукупності властивостей, за якими об'єднуються об'єкти в єдиний клас, називаються необхідними і достатніми ознаками. Відношення між цими ознаками в різних поняттях різне. В одних поняттях ці ознаки доповнюють одна одну, утворюючи разом той сенс, за яким і об'єднуються об'єкти в єдиний клас. Прикладом таких понять в математиці можуть бути трикутник, кут, бісектриса і багато інших. У логіці поняття з таким зв'язком ознак називають кон'юнктивними: ознаки пов'язані союзом «і».

В інших поняттях відношення між необхідними і достатніми ознаками інші: вони не доповнюють одна одну, а замінюють. Це означає, що одна ознака еквівалентна іншій. Прикладом такого виду відносин між ознаками можуть служити ознаки рівності відрізків, кутів. Відомо, що до класу рівних відрізків відносяться такі відрізки, які: а) або збігаються при накладанні; б) або порізно дорівнюють третьому, в) або складаються з рівновеликих частин і т. д.

В даному випадку перераховані ознаки не потрібні всі одночасно, як це має місце при кон'юнктивній типі понять; тут досить якогось одного ознаки з усіх перерахованих: кожен з них еквівалентний будь-якого з інших. В силу цього ознаки пов'язані союзом «або». Такий зв'язок ознак називається диз'юнкція, а поняття відповідно диз'юнктивними.

Важливо також враховувати поділ понять на абсолютні та відносні. Абсолютні поняття об'єднують предмети в класи за певними ознаками, що характеризує суть цих предметів як таких. Так, в понятті кут відображені властивості, що характеризують сутність будь-якого кута як такого.

У разі відносних понять об'єкти об'єднуються в класи за властивостями, що характеризує їхнє ставлення до інших об'єктів. Так, в понятті перпендикулярні прямі фіксується те, що характеризує відношення двох прямих один до одного: перетин, освіта при цьому прямого кута.

Досвід показує, що відносні поняття викликають у студентів більш серйозні труднощі, ніж поняття абсолютні. Суть труднощів полягає саме в тому, що студенти не враховують відносність понять і оперують з ними як з поняттями абсолютними.

Щоб відрізнити одне поняття від іншого немає необхідності перераховувати всі його істотні властивості. Досить вказати ті з них, які є необхідними, а всі разом - достатніми для того, щоб виділити поняття з усіх інших. З цих позицій і будується визначення поняття-пропозиція, що розкриває зміст (сенс) цього поняття [7, с. 188-191].

Визначення математичних понять можна дати різними способами. У науково-методичній літературі немає єдиного підходу до класифікації способів визначення математичних понять. Однак можна помітити, що більшість з них є частинними випадками визначення через рід і видові відмінності. Логічна структура практично всіх визначень може мати вигляд: $B = \{x / x \in A \wedge P(x)\}$, де B - клас об'єктів, що складаються з л.; належать A - найближчого роду, і мають властивість P - видовим відзнакою [4, с. 105].

Видові відмінності можна задати різними способами:

- а) перерахуванням деякого набору властивостей;
- б) конструктивно, зазначенням способу побудови (отримання);
- в) індуктивно;
- г) через заперечення.

Існують певні вимоги до визначень математичних понять:

- визначення повинно бути відповідним, в ньому мають бути суттєві ознаки, необхідні і достатні для того, щоб відрізнити визначається поняття від інших понять;

- визначення повинно бути мінімальним, не містити зайвих вимог;

- визначення не повинно містити логічного кола;

- при введенні за допомогою визначень системи понять необхідно уникати омонімії - використання одного і того ж терміну у різних сенсах;

- логічне визначення є формула, у якій не можна прибрати або до якої не можна додати жодного слова без спотворення її змісту;

- визначення не можна підмінити його ознакою, у визначенні має бути слово «називається»;

- безліч істотних незалежних властивостей, дане у визначенні поняття, може бути задано неоднозначно; замість зазначеного видового відмінності можна взяти будь-яке інше, лише б воно було необхідним і достатнім умовою даного поняття;

- говорячи про коректність визначення з точки зору логіки, необхідно доводити його існування [4, с. 105-106].

Л.С.Виготський вперше ввів в психологію поділ понять на наукові та ненаукові - «житейські», при цьому він мав на увазі не зміст засвоєваних понять, а шлях їх засвоєння [2, с. 129].

Дитина застає систему понять, яка склалася в суспільстві. Засвоєння цієї системи завжди відбувається з допомогою дорослих. До систематичного навчання в школі дорослі не ведуть спеціальної роботи з формування понять у дітей. Вони зазвичай обмежуються лише вказівкою на те, вірно чи невірно дитина відносить предмет до відповідного поняття. Внаслідок цього дитина засвоює поняття шляхом «проб і помилок». При цьому в одних випадках орієнтування фактично відбувається по

несуттєвим ознаками, але в силу поєднання їх в предметах з істотними в певних межах виявляється вірною. В інших - орієнтування відбувається на істотні ознаки, але вони залишаються неусвідомленими. Саме в цій неусвідомленості істотних ознак Л.С.Виготський і бачив специфіку так званих життєвих понять. Таке засвоєння понять не відображає всіх сторін специфічно людського способу придбання нових знань.

Зовсім інша справа, вважав Л.С.Виготський, коли дитина потрапляє до школи. Процес навчання передбачає перехід від стихійного ходу діяльності дитини до діяльності цілеспрямованої, організованої. Поняття, що формуються у дитини в школі, характеризуються тим, що їх засвоєння починається з усвідомлення істотних ознак поняття, що досягається введенням визначення [2, с. 224].

Ідея діяльнісного підходу як одного з основних методологічних напрямів до організації процесу пізнання і формування понять набула вагомого значення завдяки появі наукових праць таких вчених як Л. Виготського, П. Гальперіна, С. Рубінштейна, В. Талізінної та ін.

Знання істотних ознак поняття може змінити хід і характер пізнавальної діяльності тільки в тому випадку, коли ці ознаки увійдуть до неї як орієнтири, тобто будуть реально брати участь у процесі вирішення завдань, поставлених перед учням. Оскільки при звичайній організації навчального процесу це не забезпечується, то з боку пізнавальної діяльності учнів засвоєння життєвих і наукових понять, у значної частини учнів йде дуже подібним шляхом.

Знання істотних ознак не забезпечує свідомого використання їх при орієнтуванні в відповідній діяльності.

У психології відзначається, що процес оволодіння поняттями, усвідомлення значення відповідного слова або терміна відбувається в постійній взаємодії, в кільцевої взаємозалежності двох друг в друга перехідних операцій: а) вживання поняття, оперування терміном, застосування його до окремого випадку, тобто введення його в той чи інший конкретний, наочно представлений, предметний контекст, і б) його визначення, розкриття його узагальненого значення через усвідомлення відносин, що визначають його в узагальненому понятійному контексті [2, с. 39].

Оволодіння поняттями відбувається в процесі вживання їх і оперування ними. Коли поняття не застосовується до конкретного випадку, воно втрачає для індивіда свій понятійний зміст.

Висновки. Отже, формування понять - складний психологічний процес, тривалий за часом. Однак у ньому є початковий етап, пов'язаний з виявленням змісту поняття, конструюванням його визначення або опису. Цей етап дуже важливий, так як в залежності від того, на якому рівні засвоєно зміст поняття, відбите у визначенні, залежить успіх в подальшій роботі з ним. Сукупність всіх суттєвих ознак, що характеризують поняття, називається змістом поняття і відображає сутність поняття. Однак щоб визначити поняття, як було сказано, немає необхідності вказувати всі ознаки, що входять у зміст поняття. Для цього слід вибрати ті з них, кожне

з яких є необхідним, а всі разом достатні для характеристики даного поняття. Який би вид не мала структура визначення поняття, важливим дією з точки зору утворення поняття є виділення його характеристичних властивостей і їх фіксація в спеціально обраній формі.

Список літератури

1. Агафонова М.Ю. Філософія / М.Ю.Агафонова, Д.В.Обухов, С.В.Шефель. – Ростов н/Д.: Фенікс, 2003. – 416 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л.С.; [под ред. В.В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / Гальперин П.Я. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 289 с.
4. Иванова Т.А. Теоретические основы обучения математике в средней школе. Учеб. пособие / Т.А.Иванова, Е.Н.Перевощикова, Т.П.Григорьева, Л.И.Кузнецова; Под ред. проф. Т.А.Ивановой. – Н.Новгород, 2003. – 316 с.
5. Радянський енциклопедичний словник: 80000 слів / Гол. ред. А.М.Прохоров. – 4-е вид. – М.: Сов. енцикл., 1989. – 1631 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн –Спб.: Питер, 2005. – 713 с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений. Изд. 3-е, стереотип. /Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

В статье рассматривается освещение проблемы формирования математических понятий с разных точек зрения, представленных в психологической и педагогической литературе. Формирование математических понятий рассматривается как сложный психолого-педагогический процесс, имеющий определенные этапы.

Математические понятия, этапы формирования понятий, процесс познания.

The article examined the problem of the formation of mathematical concepts from different points of view represented in the psychological and educational literature. Formation of mathematical concepts is considered as a complex psychopedagogical process that has certain stages.

Mathematical concepts, stages of concept development, a learning process.

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ - АГРОТЕХНІКІВ

*Н. С. Журавська, доктор педагогічних наук, професор,
М. В. Івасик, студентка,
Н. О. Берник, студентка*

В статті розглядається технологія проблемного навчання у підготовці молодших спеціалістів у аграрних навчальних закладах, при вивченні спеціальних дисциплін, яка базується на організації навчальної діяльності зі створенням проблемних ситуацій. Звертається увага на види проблемного навчання: проблемний виклад навчальної інформації, створення проблемної ситуації, формування та розв'язання проблеми самими студентами. Підкреслюється, що технологія проблемного навчання у підготовці молодших спеціалістів - агротехніків включає в себе: бачення проблеми, її формування, пошук, спосіб розв'язання, осмислення нової інформації, отримання та корекція інформації.

Технологія навчання, навчальна діяльність, проблемна ситуація, види проблемного навчання.

Постановка проблеми. Основною стратегічною лінією розвитку вищої освіти в Україні є реалізація основних положень і принципів Болонської декларації, що забезпечує інтеграцію вищої освіти в єдиний європейський освітній та науковий простір. Динамізм соціально-економічного розвитку суспільства, реформування аграрного сектору економіки потребує переходу аграрної економічної освіти на якісно новий рівень. Важливим аспектом у вирішенні проблем технології навчання останнім часом виступає компетентнісна парадигма професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій. Сучасні науковці розглядають новітні технології навчання у підготовці молодших спеціалістів: (А. Алексюк, Я. Болюбаш, А. Фурман, Н. Шиян, В. Андрущенко, П. Дмитренко, В. Кремін, К. Левківський, С. Ніколаєнко, М. Степко та інші). Технологію проблемного навчання, в аспекті підготовки молодших спеціалістів з агроекономічних дисциплін, розглядають Р. Бужикова [1], Н. Журавська [1], В. Крижанівська [6], М. Пригодій [3], П. Решетник [3] та. На проблемі формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців агроекономічного профілю акцентують увагу А. Кучер [2], Н. Іщук [3]. До організації професійної підготовки аграріїв на інтегрованій основі привертає увагу О. Левчук [2]; особливості підготовки аграрників до професійної інформаційної діяльності розглядають Р. Корнєв, У. Бурдаш [4].

Мета статті. Стаття висвітлює технологію проблемного навчання при підготовці молодших спеціалістів на прикладі спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Технологія - за походженням грецьке слово (tehne - «мистецтво», «ремесло», «наука», logos - «поняття», «вчення») - форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні важливих проблем буття. У словниках іншомовних слів: технологія - «сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів».

Технологія навчання відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в рамках відповідної теми, розділу з кожного предмета. У документах ЮНЕСКО технологію навчання розглядають як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії [3].

Проблема технології навчання базується на організації навчальної діяльності зі створенням проблемних ситуацій, внаслідок чого студент оволодіває знаннями, уміннями, навичками, розвиває розумові здібності. Результатом такого навчання є «відкриття» знання, що нове для студента, тобто суб'єктивно нове знання, яке стає особисто значимим. Відбувається усвідомлення та розуміння наукових фактів як особистої цінності, що забезпечує розвиток пізнавальної мотивації, інтересу до змісту матеріалу, викликає захоплення навчальним предметом. Можна виділити кілька видів проблемного навчання: проблемний виклад навчальної інформації викладачем; створення на уроці проблемної ситуації педагогом; формування та розв'язання проблеми самими студентами. Проблемно-пошукова діяльність включає бачення проблеми, її формування, пошук способів розв'язання, осмислення нової інформації, отримання та корекцію результатів [1].

Проблема технології навчання має принцип пошукової учбово-пізнавальної діяльності студента, тобто принцип відкриття їм висновків, способів дії, винаходу нових предметів чи способів додатка знань до практики [4].

За результатами наших досліджень, при проблемному навчанні, наприклад, з дисципліни «Озеленення населених місць», діяльність викладача полягає в тому, що він, доводить у необхідних випадках пояснення змісту найбільш складних понять, систематично створює проблемні ситуації, повідомляє студентам фактори й організовує (проблемні ситуації) їх учбово-пізнавальну діяльність, так що на основі аналізу фактів студенти самостійно роблять висновки й узагальнення, формують за допомогою викладача визначені поняття, закони [1].

У результаті в студента виробляються навички розумових операцій і дій, навички переносу знань, розвивається увага, воля, творча уява.

Проблемне викладання - діяльність викладача по створенню системи проблемних ситуацій, виклад навчального матеріалу з його поясненням і керуванню діяльністю студентів, спрямованої на засвоєння нових знань як традиційним шляхом, так і шляхом із самостійною постановкою навчальних проблем і їх рішення.

На нашу думку, проблемне навчання - це навчально-пізнавальна діяльність студентів, наприклад, з дисципліни «Ґрунтознавство», по засвоєнню знань і способів діяльності шляхом сприйняття пояснення викладача в умовах проблемної ситуації, самостійного аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх рішень по засобах висунування пропозицій, гіпотез їхнє обґрунтування і докази, а також шляхом перевірки правильності рішення.

Проблемна ситуація - це інтелектуальне утруднення людини, що виникає у випадку, коли він не знає, як пояснити виникле явище, факт, процес дійсності не може досягти мети відомим йому способом, це спонукає людину шукати новий спосіб пояснення чи спосіб дії. Проблемна ситуація є закономірністю продуктивної, творчої пізнавальної діяльності. Вона обумовлює початок мислення в процесі постановки і рішення проблем [2].

Ціль активізації шляхом проблемного навчання полягає в тому, щоб зрозуміти рівень засвоєння понять і навчити не окремі розумові операції у випадковому, що стихійно скалалися порядку, а в системі розумових дій для рішення не стереотипних задач. Ця активність полягає в тому, що студент, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал, сам одержав з нього нову інформацію. Іншими словами, це розширення поглиблення знань за допомогою раніше засвоєних знань чи нове застосування колишніх знань. Нового застосування колишніх знань не може дати ні викладач, ні книга, воно шукається і знаходиться студентом поставленим у відповідну ситуацію. Це і є пошуковий метод навчання.

Справжня активізація студентів характеризується самостійним пошуком не взагалі, а пошуком шляхом рішення проблем. Якщо пошук має на меті рішення теоретичної, технічної, практичної, навчальної проблеми чи форм і методів художнього відображення, він перетворюється в проблемне навчання. Основна різниця між проблемним і традиційним навчанням ми бачимо в двох моментах: вони розрізняються по меті і принципам організації педагогічного процесу. Ціль проблемного типу навчання не тільки засвоєння результатів наукового пізнання, системи знань, але і самого шляху процесу одержання цих результатів, формування пізнавальної самодіяльності студента і розвитку його творчих здібностей [3].

У проблемному навчанні виділяють два взаємопов'язані елементи: проблемного викладання (діяльність викладача) і проблемного учіння (діяльність студентів). Проблемне викладання полягає в тому, що викладач систематично створює проблемні ситуації й організовує навчально-пізнавальну діяльність студентів для їх розв'язку.

Аналіз педагогічної теорії і практики дає змогу визначити основні способи і прийоми створення проблемної ситуації. Деякі з них: проблемна ситуація виникає, коли викладач пропонує студентам інформацію, яка містить у собі суперечність; проблемна ситуація виникає в результаті ознайомлення із різними тлумаченнями одного й того самого явища,

факту тощо. Проблемні ситуації виникають при ознайомленні студентами з парадоксами. Для створення проблемної ситуації використовується бесіда, практична задача, фронтальний експеримент тощо [4].

Навчальна проблема - явище динамічне: виявляючи суперечність пізнання, проблема зароджується, як "знання про незнання", як відображення невідповідності в них. Сприйняття студентами суперечності породжує проблемну ситуацію і якийсь час проблема існує як складова її частина. В результаті аналізу проблемної ситуації проблема викристалізовується й усвідомлюється студентами, як проблемне запитання, задача або завдання. Щоб усвідомити проблему слід визначити несумісні інформації, судження, що містяться в ній. Для цього на етапі аналізу і постановки проблеми потрібно здійснити ряд пошукових процедур, тобто сукупність пошукових прийомів і операцій, що ведуть до розв'язання окремих етапів проблеми. Це означає сприйняти та проаналізувати інформаційно-пізнавальну суперечність, тобто вичленити неузгоджені судження, несумісні інформації, "побачити" проблему, тобто усвідомити суперечність, що лежить в її основі, сформулювати проблему, тобто словесно відобразити суперечність (у формі запитання, задачі, завдання тощо). Як показує досвід, викладачі приділяють багато уваги створенню проблемної ситуації.

Висновки. Ознайомившись з дослідницькою літературою, ми прийшли до висновку, що під час навчання спеціальних дисциплін проблемне вивчення просто необхідне, тому що воно формує гармонійно розвинену творчу особистість, здатну логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, систематизувати і накопичувати знання, до високого самоаналізу, саморозвитку і самокорекції. Постійна постановка перед дитиною проблемних ситуацій приводить до того, що вона не "пасує" перед проблемами, а прагне їх вирішити, тим самим ми маємо справу з творчою особистістю завжди здатною до пошуку. Викладач має кожне заняття будувати так, щоб у студентів постійно був стійкий інтерес, навчальна активність і бажання творити і пізнавати. Без застосування ефективних педагогічних ідей і технологій не обійтись. До таких технологій можна віднести проблемне навчання.

На наш погляд, є конче необхідним збереження позитивного досвіду вітчизняної освіти та урахування її особливостей, стратегічних цілей розвитку освіти й науки України, виходячи із соціально-економічної ситуації, наявності розбіжностей у цих питаннях між країнами Європи і нашою державою.

Перспективи подальших досліджень. Необхідність розробки та впровадження у навчальний процес сукупності таких педагогічних умов, як проблемні технології навчання дозволили б підвищити ефективність процесу формування компетентності молодших спеціалістів загалом та окремих її компонентів, на що й будуть спрямовані подальші наукові розвідки.

Дослідження полягає в упровадженні методики реалізації педагогічних умов, які забезпечують особистісно-орієнтований підхід у

вивченні спеціальних дисциплін; цілеспрямованому вдосконаленні змісту; розробці методичних рекомендацій щодо реалізації особистісно-орієнтованого підходу у процесі вивчення агрономічних дисциплін.

Список літератури

1. Методологія і методика навчання спеціальних дисциплін:[монографія] / Н.С.Журавська.- Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012.-360 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (Документи і матеріали), частина I і II / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Гребінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Видавництво ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 206 с.
3. Теоретико-методологічні основи технології навчання інженерно-технічних дисциплін: (монографія) / П.М.Решетник – К.:ЦП «КОМПРИНТ», 2013.-328с.
4. <http://www.google.com.ua/search>

В статье рассматривается технология проблемного обучения в подготовке младших специалистов в аграрных учебных заведениях, при изучении специальных дисциплин, основанная на организации учебной деятельности с созданием проблемных ситуаций. Обращается внимание на несколько видов проблемного обучения: проблемное изложение учебной информации преподавателем, создание проблемной ситуации, формирование и решения проблемы самими студентами. Подчеркивается, что технология проблемного обучения в подготовке младших специалистов - агротехников включает в себя: видение проблемы, ее формирование, поиск, способ решения, осмысления новой информации, получение и коррекция информации.

Технология обучения, учебная деятельность, проблемная ситуация, виды проблемного обучения.

This paper addresses the problem of learning technologies in the training of junior specialists in agricultural education, the study of special subjects. We consider the problem-based learning technology is based on the organization of training activities with the creation of problem situations. There are several types of problem-based learning: problem statement teacher training information, creating a problematic situation in the classroom, forming and solving problems by students . The problem of learning technologies in the training of junior specialists - farming equipment includes vision, its formation, the search method of solving, understanding new information and obtain correction of information.

Technology training, training activities, problem situation, the types of problem-based learning.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ БРИТАНСЬКОЇ ВИЩОЇ ВЕТЕРИНАНОЇ ОСВІТИ

О. М. Канівець, кандидат педагогічних наук

У статті досліджено становлення ветеринарної освіти Великої Британії. Автором виділено чотири етапи розвитку британської вищої ветеринарної освіти: зародження (1791 р. – кінець XIX ст.), об'єднання ВНЗ та вищих ветеринарних коледжів (початок XX – середина XX ст.); подальший розвиток (середина XX ст. – початок 90-х рр. XX ст.) і новітній (розпочався з середини 90-х рр. XX ст.).

Ветеринарна освіта, ветеринарний коледж, ветеринарна школа.

Постановка проблеми. В наш час значно зросла ціна на окремо взяту тварину, а це призвело до зростання вимог до професійної підготовки лікарів ветеринарної медицини. Одним зі шляхів оптимізації вітчизняної вищої ветеринарної освіти є звернення до позитивного педагогічно-історичного досвіду розвинутих європейських країн, в тому числі й Великобританії.

Метою статті є висвітлити історичний розвиток британської ветеринарної освіти.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. Історичне становлення ветеринарної освіти в Україні окреслено в працях С.К. Рудика, М.М. Стегнія; систему вищої ветеринарної освіти деяких зарубіжних країн проаналізував В.А. Яблонський; сільськогосподарську освіту зарубіжних країн дослідила Н.С. Журавська. Серед зарубіжних науковців, які працюють в цьому ж напрямі, слід виділити Е. Котчіна (Е. Kotchin) та його фундаментальне дослідження «Історія Королівського ветеринарного коледжу», а також докторську роботу Вікі Дейл (Wiki Dale), в якій розкрито методи і форми, що застосовуються у ветеринарних ВНЗ Великобританії.

Виклад основного матеріалу дослідження. С.К. Рудик стверджує, що в середньовічній Європі підготовка лікарів тварин, або, як їх ще називали, коновалів, проводилася при цехах ковалів. Здебільшого ковальські цехи були об'єднані із шевськими, кравецькими й кушнірськими [1].

В Середньовіччя на розвиток британської аграрної освіти суттєво вплинули створювані багатими землевласниками сільськогосподарські товариства. Наприклад, на кошти Одігемського сільськогосподарського товариства, створеного в 1783 р., обдаровані молоді люди мали змогу навчатися за кордоном. Для того, аби в подальшому працювати з тваринами, в основному їхали до Франції, де в містечку Ліон ще в 1762 р. була заснована перша ветеринарна школа в Європі.

Дотепер тривають наукові дискусії з приводу відставання Англії у ветеринарній освіті від континентальної Європи в кінці XVIII ст. Поясненням цьому, на думку Е. Котчіна, є ізольоване географічне положення Великої Британії, яка була захищена морем від епідемій, що лютували на материк [3].

У 1791 р. на кошти згадуваного вище Одігемського сільськогосподарського товариства був заснований Королівський ветеринарний коледж, якому судилося стати першим навчальним закладом, який почне підготовку лікарів-ветеринарів у цій острівній країні. Першим професором став француз Чарльз Віал (Charles Vial), в минулому – професор ветеринарної медицини Королівської школи Ліону. В той час Королівський ветеринарний коледж нараховував лише 14 студентів, викладацький штат складався з професора, асистента професора, секретаря, колектора, швейцара, трьох коновалів та п'яти конюхів [3].

В 1794 р. випускники коледжу отримали перші сертифікати. Цікавим є той факт, що екзаменаційна комісія складалася переважно з лікарів, які не були ветеринарами. Термін навчання спочатку був невизначеним і коливався від трьох до чотирьох місяців. З 1844 р. ветеринари почали навчатися два, а з 1876 р. – три роки. Чотирирічна підготовка розпочалася з 1885 р. і лише в 1932 р. був офіційно затверджений п'ятирічний термін навчання (у Великобританії цей документ чинний до теперішнього дня: бакалаври ветеринарної медицини, а також лікарі та стоматологи навчаються, як мінімум, п'ять років). Післядипломне навчання (postgraduate course) з ветеринарної патології та бактеріології було вперше організоване у 1894 р. на вимогу Військової ветеринарної служби [3, с. 120].

В середині XIX ст. до Королівського ветеринарного коледжу почали зараховувати талановитих вихідців з простих сімей. В 1878 р. у Королівському ветеринарному коледжі відкривається бібліотека, якою мали право користуватися всі студенти.

У 1823 р. сер Вільям Дік (Villiam Dick) заснував ветеринарний коледж в Единбурзі. Між лондонською і єдинбурзькою ветеринарними школами розпочалася жорстка конкуренція, до якої долучився ветеринарний коледж Глазго, заснований в 1862 р. сером Макколом (McCall). В 1904 р. у Ліверпулі була заснована ще одна ветеринарна школа [5].

У 1840 р. у Великій Британії працювало вже близько тисячі лікарів ветеринарної медицини. 1828 р. було засновано «Товариство практикуючих лікарів ветеринарної медицини» і опубліковано перший номер наукового журналу “The Veterinarian”. У 1829 р. в одній із статей цього журналу з'явився новий термін – «лікар ветеринарної хірургії». З того часу ветеринари у Великій Британії традиційно називаються лікарями ветеринарної хірургії (veterinary surgeons).

У 1836 р. утворилася перша «Ветеринарна медична асоціація». Багато членів Ветеринарної медичної асоціації були водночас членами «Королівського медико-хірургічного товариства», що вказує на спільні корені ветеринарії та медицини. «Ветеринарна медична асоціація» в 1952 р. була перейменована на «Британську ветеринарну асоціацію».

У 1844 р. Королівською Хартією був утворений Королівський коледж ветеринарних хірургів (ККВХ), а професія лікаря ветеринарної медицини офіційно визнавалася державою. В 1876 р. ККВХ отримало особливі повноваження: присуджувати почесні відзнаки ККВХ за значні заслуги у ветеринарній галузі [3, с. 73].

Згідно Закону «Про ветеринарну хірургію» (1881 р.) особам, які не мали ветеринарної освіти, заборонялося працювати лікарями ветеринарної медицини. У зв'язку з цим виникла необхідність розвивати мережу навчальних закладів з підготовки ветеринарних фахівців.

Е. Котчін виділяє два етапи розвитку ветеринарної освіти Великої Британії. Перший етап характеризувався відсутністю єдиних вимог до змісту, форм і методів навчання. В центрі уваги було конярство, іншим галузям ветеринарії відводилася другорядна роль. Другий етап, на думку науковця, розпочався на початку ХХ ст. В цей час відбувається значне зростання наукового потенціалу, чисельності викладацького штату, по-зв'язується науково-дослідна діяльність, виникають і активно фінансуються ветеринарні лабораторії. Науково-технічний прогрес значно послабив позиції конярства [3, с. 232].

З 1906 р. випускникам Королівського ветеринарного коледжу присуджується ступінь бакалавра природничих наук. У зв'язку з гострими соціальними проблемами, що виникли під час Другої світової війни, у Великій Британії в 1944 р. відбувається освітня реформа, результати якої виявилися значущими для всієї системи освіти, в тому числі й вищої. Були відкриті нові вищі ветеринарні навчальні заклади в Брістолі (1948 р.) та Кембриджі (1949 р.) [4].

Е. Котчін стверджує, що з середини ХХ ст. розпочався процес об'єднання ветеринарних коледжів з університетами, в результаті чого лікарям ветеринарної медицини почали присуджувати наукові ступені. В 1949 р. до структури Лондонського університету ввійшов Королівський ветеринарний коледж. З того часу випускники коледжу стали отримувати ступінь бакалавра ветеринарної медицини (BVetMed). Ступені магістра і доктора ветеринарної медицини почали присуджуватися відповідно у 1960 і 1966 рр. [3].

В тому ж таки 1949 р. з університетом Глазго був об'єднаний і місцевий коледж ветеринарної медицини. В результаті злиття коледж було перетворено на факультет ветеринарної медицини.

У 1966 р. набрав чинності Закон «Про ветеринарну хірургію», чинний до теперішнього дня. Цей закон визначає юридичні норми професійної діяльності лікаря ветеринарної медицини у Великій Британії [6].

Урядові комісії у 1988-1989 рр. провели ретельний аудит британської ветеринарної освіти і рекомендували ветеринарним навчальним закладам посилити практичну підготовку і післядипломну спеціалізацію на останніх курсах, урізноманітнити методи самостійної роботи студентів, перейти на проблемне навчання.

Нещодавно, у зв'язку з нестачею лікарів ветеринарної медицини, відкрився новий ветеринарний факультет Ноттінгемського університету, перший випуск бакалаврів відбувся в 2011 р.

В середині 90-х рр. ХХ ст. підготовка лікарів ветеринарної медицини у Великій Британії почала набирати особливих рис у зв'язку з впровадженням в навчальний процес новітніх інформаційних технологій і засобів навчання (наприклад, сенсорні муляжі тварин тощо) [2].

Висновки. Таким чином, становлення ветеринарної освіти Великої Британії мало чотири етапи:

- перший (1791 р. – кінець ХІХ ст.) – зародження ветеринарної освіти;
- другий (початок ХХ – середина ХХ ст.) – диверсифікація навчальних програм і об'єднання ВНЗ та вищих ветеринарних коледжів;
- третій (середина ХХ ст. – початок 90-х рр. ХХ ст.) – подальший розвиток ветеринарної освіти.
- четвертий або новітній (розпочався з середини 90-х рр. ХХ ст.) – активне впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних технологій і засобів навчання.

Список літератури

1. Рудик С. К. Курс лекцій з історії ветеринарної медицини: навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.] – К.: Арістей, 2005. – 131 с.
2. Calvert C. A. The heart sound simulator as an aid to teaching cardiac auscultation in the dog / C. A. Calvert // Journal of Veterinary Medical Education. – 1988. – № 15 (1). – P. 11-13.
3. Cotchin E. The Royal Veterinary College. London: a bicentenary history / E. Cotchin. – Buckingham (England), Barracuda Books, 1990. – 347 p.
4. Howard A. History of Education in the British Islands (1838-1945) / A. Howard. – University Press, 2003. – 231 p.
5. Kraft A. Liverpool veterinary school: the first 100 years / A. Kraft // Veterinary Record. – 2004. – № 155 (20). – P. 620-624.
6. Veterinary Surgeons Act of 1966 / Reproduced by permission of Reed Elsevier (UK). – Butterworths, 2007. – 32 p.

В статтє исследовано становление ветеринарного образования Великобритании. Автор выделил четыре этапа развития британского высшего ветеринарного образования: зарождение (1791г. – конец ХІХ ст.), объединение вузов с высшими ветеринарными колледжами (начало ХХ – середина ХХ ст.); дальнейшее развитие (середина ХХ ст. – начало 90-х гг. ХХ ст.) и новый (розпочався з середини 90-х рр. ХХ ст.).

Ветеринарное образование, ветеринарный колледж, ветеринарная школа.

The formation and development of the system of British veterinary education is investigated in the article. The roots and origin of British veterinary education are considered to be connected with the Royal Veterinary College established in 1791 and Edinburgh veterinary college that opened its doors in 1823. The rest of higher veterinary establishments were founded in the 19th – the first part of the 20th century. The last veterinary higher school was opened in the beginning of the current

millennium. In 1844 the Royal Charter declared the establishment of the Royal College of Veterinary Surgeons (RCVS). Thus, veterinary profession became officially recognized in Great Britain. RCVS got special authorities to award honorable certificates to veterinary surgeons that had some merits or passed special courses. According to British scientists' opinion in general the development of British system of veterinary education can be divided into two stages: in the XIX century veterinary studies were focused on horses while in the XX century the themes of veterinary curricula were considerably broadened. In 1906 graduates of the Royal Veterinary College were awarded with the Bachelor degree Diplomas for the first time. It was the beginning of the integration process between universities and higher veterinary schools. That process lasted till the middle of the XX century. For example, the Royal Veterinary College was integrated into London university structure in 1949. Since that time graduates of the Royal Veterinary College have been awarded with the degree of Bachelor of Veterinary Medicine (BVetMed). As the result of the reform of educational system, that took place after the Second World War, new higher veterinary establishments were opened in Bristol (1948) and Cambridge (1949).

According to the analysis the author has distinguished four stages of the development of British higher veterinary education:

- foundation (1791 – late XIX century);
- unification of universities and higher veterinary colleges (early XX – mid of the XX century);
- further development (mid of the XX – second part of the XX century);
- the newest (90-s of the XX century – present days).

Veterinary education, veterinary college, veterinary school.

УДК 004.8: 373.542

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПРИЙНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЇ В КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Д. Ю. Касаткін, кандидат педагогічних наук

В статті розглянуті основні принципи та особливості процесу сприйняття інформації в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. Наведено особливості використання гіпертексту у представленні навчального матеріалу.

Мультимедія, навчальне середовище, гіпертекст, інформація, електронний підручник, електронний курс

Актуальність дослідження. Поява мультимедія дозволила виявити принципово непереборний порок текстових навчальних матеріалів, який полягає в тому, що вони не дозволяють задіяти величезні резерви продуктивності людського мозку, пов'язані з його здатністю до швидкісної

обробки великих масивів, панорамно-сприйнятої інформації викладених у навчальних комп'ютерних середовищах.

Аналіз попередніх досліджень. Уявлення про освітнє середовище не нове для педагогічних досліджень (М. Басов, С. Шацький та ін.). У різні історичні періоди в це поняття вкладався і різний зміст. С.Френе вважав, що освітнє середовище слугує полем для різноманітної діяльності людей, розвитку їхніх творчих здібностей, де людина створює культурні цінності, вивчає реальний світ в атмосфері свободи вибору напрямів і знань, які її цікавлять. Сучасні педагогічні теорії не розділяють поглядів С. Френе і А.Нейла щодо ролі «вільної діяльності в середовищі», але зберігають відношення до людини як до суб'єкта діяльності, яка збагачує свій особистий досвід у процесі взаємодії з іншими суб'єктами в середовищі навчання.

На думку В. Красильнікової, освітнє середовище – це багато-аспектна, цілісна, соціально-психологічна реальність, що надає людині матеріальні і духовні умови для її освітньої діяльності, сукупність необхідних психолого-педагогічних умов, що забезпечує, для занурення людини в потік цілеспрямованої підготовленої інформації і способів її представлення до вивчення, усебічного розвитку особистості. С. Лобачова і В. Солдаткіна під освітнім середовищем розуміють сукупність інформаційних ресурсів, технологій навчання і забезпечення навчального процесу, реалізованого у рамках єдиних принципів побудови, що забезпечують повний цикл або логічно завершену частину. Д.Касаткін під комп'ютерно-орієнтованим навчальним середовищем розуміє *єдиний інформаційно-освітній простір, побудований на інформаційній інтеграції комп'ютерно-телекомунікаційних технологій (віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, оптимально структурований навчально-методичний комплекс) та спрямоване на саморозвиток особистості.*

Таким чином, поняття освітнього середовища розглядається багатьма авторами з різною повнотою віддзеркалення сутності.

Мета полягає у виокремленні особливостей процесу сприйняття інформації в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Винахід текстових книг і комп'ютерів з текстовим інтерфейсом було «протиприродньою» подією. По-перше, робоче поле зору відчутно звузилося, оскільки тілесний кут сторінки тексту або екрана текстового дисплея у багато разів менше фізіологічного поля зору. По-друге, значно зменшилася швидкість обробки інформації, бо зоровий аналізатор, створений еволюцією для швидкого сприйняття величезних масивів інформації, що знаходиться в ширококутному полі зору, миттєвого виділення з неї найбільш важливих відомостей і швидкого прийняття рішення, примусово почав працювати в штучно уповільненому, і тому неефективному режимі, неминуче при читанні лінійного тексту. По-третє, при читанні тексту виникає небажаний перекид у розподілі навантаження між двома зоровими підсистемами – центральної і периферійної, в результаті чого роль останньої виявилася ослабленою. Периферійна система більш важлива за центральну тому, що «для

адекватного розуміння зорової сцени важливіша здатність до одномоментного масштабного охоплення відносин між предметами, ніж можливість тонкого фовеального аналізу окремих деталей». З клінічної практики відомо, що поразка всіх периферійних зон поля зору при збереженій фовеальній (центральної) рівнозначно сліпоті [139]. Отже, використання текстових книг і комп'ютерів з текстовим інтерфейсом призводить до штучного відключення значної частини периферійного зору, що рівнозначно частковій «сліпоті» і виключенню з роботи значної частини мозку, внаслідок чого величезні резерви людського інтелекту не використовуються. Мабуть з цієї причини в сучасних програмних продуктах інтерфейс студента стає графічним [1, С.153].

Досвідчений викладач, прагнучи прищепити студентам у процесі засвоєння предмета методи наукового пізнання, завжди включає механізм візуального мислення, використовуючи властивості знакового навчального матеріалу [2]. Це – природньо по відношенню до всіх інших, оскільки, за М. Ідей, «... ті образи, які можна бачити, піддаються вивченню значно легше, ніж ефемерні образи, які сприймаються слуховий або сенсорної системами» [3 С.22]. У даній ситуації цілісний образ адекватно сприймається тоді, коли між його елементами студент вибудовує зв'язку, тобто формується логічний ланцюжок знань.

Невід'ємним елементом виступає вміння викладача подавати візуальну інформацію, знаходити образи, які адекватно передають істотні особливості досліджуваного предмету. У деяких ситуаціях малюнок, що зображує навіть окремий екологічний випадок, може нести в собі інформацію, виклад якої вимагало б значного часу, щоб сформулювати дане поняття в доступній формі для студентів. «Будь-який формений одяг стюардеси авіалайнера, офіціанта, залізничного службовця або поліцейського – це знак, який показує нам все різноманіття зв'язків цієї людини з нами і суспільством, знак дуже точний, ясний і тому економічний в сенсі «спресованості» величезного обсягу інформації, що міститься в ньому» [4, С.72; 8]. Викладач неодмінно прагне підкріпити ілюстраціями формування переконання, які служать сигналами до цілеспрямованих усвідомлених дій у пізнанні. Використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища дозволяє істотно підвищити ефективність «включення» у навчальний процес механізмів візуального мислення.

Властивість, яка притаманна візуальній інформації, дозволяє за допомогою спеціальної організації та оформлення природним шляхом впливати на різні сторони мислення: абстрактну і логічну. Однак цю властивість необхідно правильно реалізувати так, щоб значення понять, які породжують інформацію, стало наочним, видимим [7].

У комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі реалізується «інтерактивна наочність», дозволяючи побачити те, що не завжди можливо в реальному житті, навіть за допомогою самих чутливих і точних приладів. Більш того, з представленими у комп'ютерній формі об'єктами можна здійснити різні дії, вивчити їх не тільки статичне зображення, але і динаміку розвитку в різних умовах. При цьому комп'ютер дозволяє як

виокремити головні закономірності досліджуваного предмета чи явища, так і розглянути його в деталях. Різні форми представлення об'єкта можуть змінювати один одного як за бажанням студента, так і за командою програми, по черзі або одночасно використовуючи образне, аналітичне і мовне уявлення. Це дозволяє, як ущільнити інформацію з досліджуваного об'єкту, так і розширити її. Процеси, модельований комп'ютером, можуть бути різноманітними за формою і змістом, ставитися до фізичних, соціальних, історичних, екологічних та інших процесів. Наочність, що забезпечується комп'ютером, дозволяє говорити про новий потужний інструмент пізнання – комп'ютерну графіку, яка не лише представляє знання у вигляді образів-малюнків і тексту, дозволяє візуалізувати людські знання, для яких не знайдені текстові описи, або які вимагають вищих ступенів абстракції. Процес сприйняття інформації в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі прискорюється і спрощується за рахунок нового, не мовного, а функціонального середовища спілкування, подібного оточуючому нас світлу. Обмін інформацією відбувається у формі моделей (аналогічно тому, що замість книги для читання пересилається діючий зразок технічного пристрою або ідеї, що функціонує наочно, формули або теореми). Інформація в цьому випадку сприймається відразу і цілком, як образ. Відбувається імітація обміну користувачів предметами, хоч на справді, сконструйована інформація передається по інформаційним каналам. За допомогою інтелекту кінцевого пристрою, вона інтерпретується. У цьому випадку всі зручності інформаційної передачі збережено (необмежене розмноження, висока швидкість, низькі вартість і енергоємність), тобто передається «відчуття» реального світу речей, підвищується ергономічна якість інформації.

З розвитком комп'ютерних технологій нелінійна форма подання текстової інформації стала більш зручною, широко використовується комп'ютерно-орієнтованим навчальним середовищем, так званім гіпертекстом. На екрані монітора відображаються блоки текстових елементів, в яких виділені слова є покажчиками на суміжні за змістом тексти, що зберігаються в інформаційних базах, і мають різні географічні координати, аналогічно тому, коли в друкованому виданні є посилання на джерела, які можуть перебувати в різних бібліотеках і сховищах. Але в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі при використанні гіпертекстових технологій користувач не відчуває труднощів у доступі до інформації, обумовлених географічною віддаленістю. Зазначимо, що представлення тексту в гіпертекстовій формі, його читання, аналіз, не можуть бути здійснені без спеціальних програмних засобів, які «створюють зручності» для реалізації даних дій, в даному випадку забезпечують «підтримку зв'язків». Тому гіпертекст, як і інша операція, що виконується у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі, це не тільки форма організації текстового матеріалу, а й технології. Енциклопедію з нелінійної структурою текстового матеріалу може створити автор або група авторів, які є фахівцями з будь-якої предметної галузі. Складною є робота з організації зв'язку між текстами. Для фахівця

в даній галузі, який є користувачем, складним є проходження по маршрутах відповідно покажчикам і пошуком потрібних текстів. Гіпертекст усуває складності, як для викладача, так і для студента, якщо їхні навички роботи в комп'ютерному інформаційному середовищі аналогічні навичкам письма і читання.

За допомогою гіпертексту відбувається об'єднання теорії, концепції, ідеї, поняття, уявлення, забезпечуючи доступ до суміжних понять.

Гіпертекст широко використовуються при конструюванні комп'ютерно-орієнтованих навчальних середовищ. Це обумовлено завданнями навчання, які спрямовані на осмислення студентам понять, ідей, елементів знань та їх взаємозв'язків. Організація і маршрут взаємозв'язків визначається людиною, комп'ютер лише посилює цю здатність, звільняючи від рутинних операцій, тим самим, підтримуючи більш інтенсивний процес мислення, що сприяє більш ефективному з'єднанню знову формуються понять з раніше існували. Ефективними при використанні в навчальному процесі гіпертекст можуть бути тоді, коли для учасників цього процесу вони стануть не об'єктом вивчення, а інструментом в реалізації професійної діяльності викладача та пізнавальної діяльності студента.

При роботі в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі можна виділити описову, пояснювальну і проектувальну функції.

Описова функція однозначно і точно розкриває істотні аспекти практичного процесу навчання. Це означає, що незалежно від особистісних якостей, користуючись відповідним інструментарієм, будь-який фахівець однаково описує цей процес.

Пояснювальна функція виявляє компоненти навчання та їх комбінації, які забезпечують ефективність процесу (наприклад, ефективність тих чи інших методів і їх поєднання).

Оскільки технологічність передбачає відтворюваність процесу і результату, то проектувальна функція здійснюється на всіх рівнях, включаючи рівень педагогічної реалізації.

Л. Шереметов і В. Усков до функцій комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища відносять планування і адміністрування, підтримку створення електронних навчальних курсів, тестування і оцінку знань студентів, комунікації учасників навчального процесу, пошук інформації і деякі інші [5, 6].

При роботі у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі відбувається:

- опис кінцевих цілей (цілі) системи освіти;
- опис в діагностичних показниках проміжних цілей;
- обґрунтоване конструювання змісту навчання;
- рекомендація стандартних технологій навчання, що гарантують досягнення поставлених цілей і забезпечених методиками об'єктивного контролю якості навчання;
- опис організаційних форм і умов навчання.

Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище дозволяє:

– обробляти текст (використовуються текстові процесори (редактори));

– автоматизувати введення інформації – системи сканування і розпізнавання символів, системи мовного введення тексту, основними функціями яких є введення і подання текстової інформації, її зберігання, перегляд і друк (на прикладі текстового процесора – MS Word з групи MS Office);

– обробка графіки – програмні засоби, що дозволяють створювати і перетворювати графічні зображення. Графічне відображення інформації з табличних процесорів, баз даних або окремих графічних файлів у вигляді діаграм, графіків, гістограм. Технології ілюстративної графіки, що мають можливість створення ілюстрацій для різних документів;

– системи управління базами даних (СУБД) призначені для автоматизації процедур створення, зберігання, обробки та вилучення електронних даних.

До основних функцій СУБД відносять: створення, структурування, організація отримання даних різного призначення та формату, наприклад СУБД MS Access з пакету MS Office:

– гіпертекст – нелінійна організація блоків інформації, об'єднаних між собою спрямованими зв'язками;

– технологія мультимедіа – комбіноване подання інформації в різних формах (текст, звук, відео та ін.);

– гіпермедіа – сукупність мультимедійних об'єктів, об'єднаних між собою спрямованими зв'язками;

– мережеві технології;

– WWW-технологія, яка представляє собою розподілену систему гіпермедійних документів, відмінною особливістю яких, крім привабливого зовнішнього вигляду, є можливість організації перехресних посилань один на одного;

– електронна пошта (E-mail) – система для зберігання та пересилання повідомлень між людьми, що мають доступ до комп'ютерної мережі.

Висновки та подальше дослідження. Нами встановлено основні функції, які може виконувати комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище:

1) сприяє організації пізнавальної діяльності шляхом зовнішнього (предметного) і внутрішнього (розумового) моделювання;

2) забезпечує систему навчальних дій, їх контроль та корекцію;

3) створює нові форми навчального процесу, моделювання спільної діяльності типу «викладач↔комп'ютер↔студент», «комп'ютер↔студент», «комп'ютер↔група студентів», «викладач↔комп'ютер↔група студентів».

Підготовка майбутніх фахівців до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності в нашому дослідженні не є самоціллю. Кінцевим і основним завданням є побудова такого навчального середовища, коли навички використання інформаційних комп'ютерних технологій у майбутніх фахівців аграріїв стануть аналогічними навичкам

письма, читання та елементарних математичних рахунків, які є складовими ключових компетентностей.

Список літератури

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. - М. : Педагогика, 1987. - 264 с.;
2. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: Дис. канд.пед.наук, 13.00.01 – Х., 1997. – 312с.
3. Касаткін Д.Ю. Інформаційно-консультативне забезпечення АПК / Д.Ю. Касаткін // Науковий журнал Аграрна наука і освіта – Том.9 (№5-6) – Київ, 2008. – С. 180-188.
4. Касаткін Д.Ю. Специфічні принципи побудови профілю інформаційно-освітнього середовища навчання / Д.Ю. Касаткін // Науковий вісник НУБіП України. – Вип.159(2) – Київ, 2011. – С. 330-336.
5. Кулик Е.Ю. Проектирование информационной образовательной среды и личность преподавателя: [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.edu. №7003/1/3/1-3-2289.html>
6. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Методика створення електронних навчальних курсів / Н.В. Морзе, О.Г. Глазунова // Навч. посібник. – К.: «Агрармедіагруп», 2012. – 247 с.
7. Солсо Р. Когнитивная психология. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.
8. Рашкевич Ю.М.. Модель графічного інтерфейсу задання параметрів складеного унітерму / відповідальний Ю. М. Рашкевич, В. Овсяк, М. Нізьолек, Ю. Петрушка // Комп'ютерні науки та інформаційні технології : збірник наукових праць / Національний університет "Львівська політехніка". – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. - С. 151-154

В статье рассмотрены основные принципы и особенности процесса восприятия информации в компьютерно-ориентированной учебной среде. Приведены особенности использования гипертекста в представлении учебного материала.

Мультимедиа, учебная среда, гипертекст, информация, электронный учебник, электронный курс

The paper deals with the main principles and features of the process of information perception in computer-oriented learning environment. With the development of computer technology nonlinear form of presentation of textual information has become more convenient, so called hypertext is being widely used by the computer-oriented learning environment. Shown the peculiarities of use of hypertext in presentation of educational materials. Since the adaptability provides reproducibility of the process and results, the projecting function is carried out at all levels, including the level of teacher's implementation. The organization and the route is determined by human relationships, the computer only enhances this ability, freeing from routine operations, thereby supporting more intensive process of thinking that promotes more effective connection, pre-existing concepts are being formed again.

Multimedia, learning environment, hypertext, information, electronic textbook, e-course

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА РОЛЬ МУЗЕЮ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Т. І. Ковальчук, кандидат педагогічних наук

У статті висвітлено соціально-культурний потенціал музейної педагогіки. Охарактеризовано дослідження музею як соціокультурного інституту. Особливу увагу приділено чинникам впливу сучасного музею на духовно-моральне становлення особистості. Розглядаються етнопедагогічні підходи до організації дозвілєвої діяльності засобами музейної педагогіки у скансенах.

Музей, система «музей-університет», «музей-школа», соціально-культурна діяльність, вільний час, дозвілєва діяльність.

Актуальність теми дослідження. Модернізація культурного життя країни на початку ХХІ століття знайшла відображення у музейній сфері, втілюючись в інноваційні концепції її розвитку. Музей як соціокультурний інститут сьогодні розглядається переважно як категорія культурології і музеєзнавства. Проте музей, безпосередньо пов'язаний і з соціальними та культурними взаємодіями, несе в собі соціально-культурний потенціал. Сьогодні недостатньо вибудована система механізмів взаємодії музеїв з іншими соціальними інститутами.

Потреба музею як соціокультурного інституту має формуватися із урахуванням ступеня збереження культурної спадщини України та виступати важливим фактором духовного становлення молоді, формування її патріотичних якостей. З цих позицій тема статті є актуальною.

Стан вивченості проблеми. Професійний інтерес вчених до різних видів і рівнів впливу на духовно-моральний і патріотичний стан молоді достатньо високий. Витоки розробленості проблем духовно-морального становлення особистості знаходимо в античній філософії, перш за все, у працях Платона, Сократа, Аристотеля, а також у працях римських стоїків Марка Аврелія, Сенеки; мислителів Т. Кампанелли, Д. Локка та ін. Вони намагалися пояснити сутність і природу духовного, розкрити зміст і природу абсолютних духовних цінностей та ідеалів, найбільш типових для особистості того часу. Аристотель перший формулює ідею розвитку відносно психологічного стану людини, яка володіє пізнавальним і діяльним розумом.

У педагогічних працях К. Ушинського, Г. Ващенко проблема духовно-морального, патріотичного розвитку особистості пов'язувалась з вільним національним вихованням, становленням творчої натури і характеру, де головним духовним началом були загальнолюдські й християнські ідеали і цінності.

Питання розвитку духовного світу людини постійно перебували в центрі уваги провідних представників української культури – В. Антоновича, Б. Грінченка, М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Костомарова, М. Леонтовича, М. Лисенка, І. Огієнка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка та багатьох інших мислителів.

Важливу роль у формуванні особистості зіграли праці з музеєзнавства М. Адаме [1], А. Бакушинського, І. Гревса, Б. Лорда [11], А. Разгона; музейної педагогіки – Н. Бартрама, А. Данилюк [3], Н. Гейніке, А. Зеленко, А. Кирпан [5], Г. Кудриної [10], Е. Мединського, Я. Мексіна, Б. Райкова, М. Страхової, Н. Федорова [13], Н. Флерова, Ф. Шміта, М. Юхневича; виховних функцій музею, його місця в системі відтворення культури і соціалізації особистості (Е. Акулич, О. Беззубова, Ю. Зінов'єва, Ю. Іванова, Г. Вишина, С. Майсевич). Музей як соціокультурний феномен і як форма існування культури з позиції музейної комунікації розглянуті в роботах З. Бонамі, Д. Камерона, М. Кагана, Д. Равінковича. Експериментальна база педагогічних інновацій в системі «музей-освіта-особистість» представлена роботами Е. Ванслової, М. Гнідовського, О. Платонової, Л. Шиловой.

Вивченню духовно-морального становлення особистості присвячені роботи, автори яких з різних позицій розглядають цей феномен. Але, не дивлячись на великий науковий досвід, проблема формування духовно-моральних якостей молоді в умовах сучасного музею, а також проблеми співвідношення соціально-культурної діяльності музею в результаті динаміки соціокультурних функцій діяльності музею потребують поглиблених педагогічних досліджень.

Результати досліджень та їх обговорення. Сьогодні в умовах ведення національно-визвольної війни на сході нашої країни першочерговим завданням всієї освітньої сфери є формування у молоді знань, переконань, соціально-значущих якостей, любові до Вітчизни, ціннісного ставлення до української національної ідеї, символіки, історії й культури. Соціально-культурна діяльність музеїв може ефективно впливати на формування патріотичних та духовно-моральних якостей молоді.

Дослідження музею як соціокультурного інституту, музею-університету, школи-музею тощо визначається [4; 10]:

- необхідністю вивчення нових структурних елементів музею, які з'являються у результаті розширення його соціально-виховних функцій;
- потребою використання соціокультурного підходу до теоретико-методологічного дослідження соціально-культурної діяльності музею;
- потребою аналізу, прогнозування і пояснення процесів взаємодії музею і суспільства у формуванні духовно-моральних і патріотичних якостей молоді;
- необхідністю аналізу соціально-культурної діяльності музею у період появи сучасних музейних практик і соціально-культурних технологій;

- переосмисленням соціально-культурної функцій музеїв різних рівнів та напрямів у забезпеченні безперервної передачі вартостей і формуванні духовно-моральних та патріотичних якостей молоді;
- вивченням можливостей використання соціально-культурної діяльності музеїв в умовах глобалізації і впровадження інформаційних технологій в освіту;
- впливом музеїв на забезпечення національної самосвідомості і духовно-морального самовизначення молоді з урахуванням реалій війни на сході України та уваги до неї у сучасному світі.

Досвід свідчить, що соціально-культурна діяльність музею може ефективно впливати на формування духовно-моральних якостей молоді. Роль сучасного музею у формуванні особистості залежить від [6]:

- сутності і специфіки соціально-культурної діяльності музею;
- використання різноманітних засобів і форм соціально-культурної діяльності;
- використання ефективних технологій соціально-культурної діяльності;
- врахування вікових та індивідуально-особистісних якостей, властивостей, характеристик молоді;
- комплексного впливу на особистість в час активного контактування з музеєм;
- неперервності педагогічного процесу з різноманітними нетрадиційними формами і методами його активізації;
- здійснення впливу на формування духовно-моральних якостей молоді через освітню, емоційно-вольову, мислительну, творчу діяльність молодих людей;
- розроблених і реалізованих програм формування духовно-моральних якостей молоді на основі використання технологій соціально-культурної діяльності;
- наявності підготовлених фахівців з організації соціально-культурної діяльності в музеях.

Важливим у цій справі є метод історичної реконструкції, який дозволяє досліджувати простір музею, інтегруючи в єдність знання з філософії, теорії культури, музеєзнавства, етики й естетики, соціології, мистецтвознавства, теорії комунікації, теорії управління та ін. [9; 12]. Національний менталітет народу, його культура, багатообразні процеси функціонування народної художньої культури втілені у скансенах. Скансени – це живі музеї з насиченими анімаційними програмами відтворення історичного середовища [8]. Туристів приваблюють не лише окремі споруди та предмети сировини. Професійні працівники музею відтворюють побут, поведінку, матеріальну й духовну культуру попередніх епох, розкривають традиційні ремесла і види діяльності, характерні для відповідної місцевості та часу, наприклад, роботу мірошника, гончара, тесляра, ткача, коваля, винокура, пасічника та багато інших. Часто і самим відвідувачам музею пропонується спробувати свої сили під керівництвом фахівця. Кожен може відчути себе в ролі коваля чи гончара...

Основними метою і завданнями створення та функціонування музеїв під відкритим небом є збереження найцікавіших автентичних пам'яток архітектури; створення умов для вільного доступу до цих будівель широких верств населення, підвищення їх культурного рівня; показ у комплексі національної народної культури й архітектури, предметів побуту, знарядь праці, ужиткового мистецтва, тобто створення моделі середовища, ландшафту; допомозі відродженню народних ремесел і проведенню фольклорних свят; навчання та виховання підростаючого покоління на кращих народних традиціях; вирішення наукових проблем, пов'язаних з пошуком, збором, вивченням експонатів і традицій та звичаїв народу.

У світі нараховується близько 600 етнографічних музеїв під відкритим небом, а в Україні – 7 великих та середніх за площею. За масштабом діяльності (адміністративно-територіальною ознакою) скансени України можна поділити на: всеукраїнські – Музей народної архітектури та побуту в Києві; регіональні – Переяслав-Хмельницький музей архітектури та побуту Середньої Наддніпрянщини, Музей народної архітектури та побуту у Львові «Шевченківський гай», скансен у Чернівцях; обласні – Закарпатський музей народної архітектури та побуту у м. Ужгород, Музей народної архітектури та побуту Прикарпаття у с. Крилос, Івано-Франківська обл., Музей історії сільського господарства на Волині, с. Рокині.

Особливу роль у зборі та застосуванні етнонаціонального матеріалу та художньо-естетичної інформації творів мистецтва відіграють майстер-класи з гончарства, ковальства, видування скла, ткацтва, соломкоплетіння, вишивання, писанкарства, ліплення вареників, випікання хліба, приготування борщу тощо. У скансенах майстер-класи навчають азам народних ремесел [8].

За сезон у Музеї народної архітектури та побуту в Києві (Пирогово) проводиться близько двадцяти свят (День дитячої творчості, День вишивальниці і ткалі, День різьб'яра і майстра лозоплетіння, День гончара і коваля, День пасічника, День Незалежності, багато народних і релігійних свят), у тому числі театралізовані вистави, які відтворюють народні традиції та обряди [8].

У «Парку Київська Русь» відбуваються фестивалі: Міжнародний мега-фестиваль «Київська Русь XIII – XIV», Міжнародний фестиваль повітряних куль «Повітряні пригоди у Київській Русі», Міжнародний фестиваль культури та історії «Билини Стародавнього Києва IX – XI століть», Міжнародний фестиваль осені «Гості Стародавнього Києва XV століття»; проводяться ігрові дійства: «Зима стукає у ворота», «Княжі потіхи та забави», «Слов'янські ігрища», «Лісові духи»; відвідувачі спостерігають за турнірами «Витязь Київського Дитинця», Міжнародний турнір бойових мистецтв «Слов'янська доблесть», театралізовані дійства «Богатирські забави», «Літні забави» тощо [7, с. 98–99]. Тут діє власний професійний театр й унікальний кінний театр. Ці турніри, театралізовані й ігрові дійства, фестивалі допомагають глибше пізнати свою історію і

культуру, зануритися у етнонаціональні скарби через катарсис і рекреацію як відтворення людини у психічному (емоційному, інтелектуальному), фізичному і культурному аспектах.

Відтворення обряду «Куща» та святкове дійство «Вулиця» [8] під супровід троїстих музик, феєричний фольклорний фестиваль «Жилибули...» з колективами багатьох етносів, фестиваль української та польської культури «Україна – земля козаків» з феєричним кінно-каскадерським шоу, лицарським герцем (поєдинком) між українськими, російськими та польськими гусарами, «День калини», «День цвітіння черемхи», «День української козачки» (у вигляді квесту під назвою «Черевички для коханої козачки») тощо, що відбуваються на «Мамаєвій слободі» – це благодатний етнонаціональний матеріал для його практичного застосування у пізнавальній дозвілєвій діяльності дітей і молоді.

Успішному формуванню особистості сприяє використання інноваційних форм і методів навчання в умовах соціокультурного інституту (музею-університету, школи-музею тощо), що забезпечує удосконалення духовно-моральних якостей, властивостей і характеристик. За допомогою інноваційних форм роботи (лекцій-концертів, лекцій-візуалізацій, лекцій-досліджень художньо-естетичної інформації творів мистецтва, методу проєктів, етюдного методу, арт-креативних методів, акторського тренінгу, педагогічної імпровізації, театральної-художньої творчої діяльності, методу дискусій і театралізації, формування особистості відбувається як у музеях, так і в аудиторній та позааудиторній діяльності ВНЗ. Визначальну роль у цьому процесі відіграє викладач, його підготовленість до здійснення навчальної, виховної, методичної, наукової діяльності у сфері дозвілля, в галузі музейної педагогіки та педагогіки дозвілля.

Використання соціально-культурного підходу до вирішення прикладних завдань формування духовно-моральних значущих якостей молоді в умовах музейної діяльності впливає на свідомість і поведінку людини через включення в культурно-ціннісні і соціально-значущі форми роботи музею, у процесі яких відбувається створення єдиної системи духовно-моральних якостей особистості, що реалізуються в поведінці. Соціально-культурна діяльність музею – фактор формування духовно-моральних якостей молоді, що забезпечує збереження зв'язку поколінь, самореалізацію в соціально-культурній діяльності, формування громадянської позиції; підвищення активної участі молоді в суспільному житті.

Специфіка формування духовно-моральних якостей молоді базується на створенні ретроспективи культури на основі національних традицій, відновленні втраченої культури на основі системи свят, обрядовості, традиційних форм відпочинку і забав, відтворення народного мистецтва, ремесел, народних ігор, розвитку творчого потенціалу особистості, патріотизму і громадянськості.

Формування духовно-моральних якостей молоді в умовах соціально-культурної діяльності музею засобами педагогічного впливу форм і методів інтегровані в педагогічну систему музею. При цьому варто:

- збагачувати і доповнювати теорію соціально-культурної діяльності систематизованою і конкретизованою інформацією про особливості використання соціально-культурного потенціалу музею в духовно-моральному вихованні молоді;

- основні науково-теоретичні підходи до дослідження проблеми формування духовно-моральних якостей молоді доповнювати сучасними інноваційними підходами, що важливо у складній соціальній системі сьогоденного музею, яка являється частиною загальної соціально-культурної системи і сприяє проведенню комплексної, різносторонньої виховної роботи музею з усіма категоріями населення;

- розширювати можливості музею в організації дозвілля дітей та молоді і розвивати цілісне духовно-моральне становлення особистості, громадянську позицію, а також потребу у формуванні особистості засобами українських традицій, звичаїв та обрядів (творчі проекти студентів на теми: «Традиційний український одяг і прикраси», «Дитина у звичаях і віруваннях українського народу», «Народна мораль: дівування і парубкування», «Космогонічні уявлення та міфологія українців», «Ляльки-мотанки – обереги, краса і забава», «Київ – колыска слов'янських культур», «Українське весілля», «Українські вечорниці», «Україна дзвенить піснями» та ін.);

- узагальнювати можливості використання технологій соціально-культурної діяльності в умовах сучасного музею, сприяти формуванню почуттів, переконань і звичок моральної поведінки молоді, що дозволяє розширити теоретичні уявлення про духовно-моральне виховання;

- удосконалювати методики організації індивідуальної, групової дозвіллевої діяльності для виявлення результативності проведеної педагогічної роботи й одержувати характеристики, важливі для ціннісних орієнтацій педагогічного впливу, формування духовно-моральних якостей особистості;

- створювати програми, в яких реалізуються соціально-культурні заходи, а також методики дослідження духовно-моральних якостей особистості;

- використовувати методики проведення акцій («Я люблю малювати», «Я малюю музей» тощо), виставок («Музей очима дітей»), майстер-класів («Мистецтво в нашому житті», «Писанка – обєріг і мистецтво») для формування духовно-моральних якостей особистості мистецькими засобами музеїв;

- враховувати потенціал музею як культурно-історичного комплексу для зустрічі з духовно-моральним досвідом багатьох поколінь;

- здійснювати педагогічний вплив на формування духовно-моральних якостей молоді через освітню, емоційно-вольову, мисленнєву, творчу діяльність молоді;

- враховувати вікові та індивідуально-особистісні особливості дитячої й молодіжної аудиторії упродовж проведення мистецьких музейних заходів.

Висновки. Отже, специфіка соціально-культурної діяльності музеїв з формування духовно-моральних якостей молоді полягає у взаємодії й інтеграції традиційних музейних технологій і засобів соціально-культурної діяльності. Комплексне використання засобів соціально-культурної діяльності обумовлює ефективну взаємодію традиційних й інноваційних методів виховання. Соціально-педагогічна робота з формування духовно-моральних якостей молоді в умовах сучасного музею сприяє уявленню молоді про культуру народу через мистецтво українських традицій, звичаїв та обрядів, фольклору, збереження взаємозв'язку поколінь, розвиток світогляду молоді, підвищення їх духовно-пізнавальних потреб.

Спираючись на дослідження і досягнення суміжних наук – педагогіки, психології, соціально-культурної діяльності, культурології, менеджменту і маркетингу, музейна педагогіка збагачується арсеналом художніх форм, методів і засобів впливу на дітей та молодь. Соціально-культурна діяльність у рамках музейної педагогіки є одним з найбільш перспективних засобів формування духовно-моральних якостей особистості.

Список літератури

1. Адаме М. Д. Роль музея в распространении знаний / М. Д. Адаме // Музеум. – 2005. – №141. – С. 15–17.
2. Бушканец М. Г. Педагогическая сущность современного времени школьников / М. Г. Бушканец // Нач. шк. – 2008. – № 6. – С. 15–24.
3. Данилюк А. Музеї просто неба або Скансени у світі і в Україні // Краєзнавство. Географія. Туризм. 2006. – №7 (444). – С. 20–23.
4. Инновационные технологии обучения культурно-досуговой деятельности: сб. науч. статей. Вып. 5. / под науч. ред. А. Д. Жаркова. – М. : МГУКИ, 2004. – 182 с.
5. Кирпан А. Скансен – час зупинився, а життя триває // Всеукраїнський туристичний журнал. Карпати. Туризм. Відпочинок. 2008. – № 2(26).
6. Ковальчук Т. І. Педагогіка дозвілля: теорія і практика : [монографія] / Тамара Іванівна Ковальчук; за ред. доц. Т. Ф. Мельничук. К. : НАКККіМ, 2011. – 420 с.
7. Ковальчук Т. І. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до організації роботи у сфері дозвілля : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Тамара Іванівна Ковальчук. – К. – 2014. – 347 с.
8. Ковальчук Т. І. Організація роботи у сфері дозвілля: інформаційна складова : [монографія] / Т. І. Ковальчук, Т. Ф. Мельничук. – Чернігів : Видавець Лозовий В.М, 2013. – 536 с.
9. Кравченко О. В. Культурна політика України в парадигмах сучасності: теоретико-методологічні аспекти культурологічної інтерпретації : монографія / О. В. Кравченко. – Х. : ХДАК, 2011. – 288 с.
10. Кудрина Г. А. Музей и школа / Г. А. Кудрина. – М. : Просвещение, 2005. – 141 с.
11. Лорд Б. Менеджмент в музейном деле: учебн. пособие / Б. Лорд. М. : Логос, 2005. – 255 с.
12. Музей. Образование. Культура. Процессы интеграции. – М., 2008. – 423 с.

13. Федоров Н. Ф. Музей, его смысл и назначение / Н. Ф. Федоров. – М., 2002. – 620 с.
14. Museum for a new Century. Washington, 1985., 156 p.

В статье освещен социально-культурный потенциал музейной педагогики. Охарактеризованы исследования музея как социокультурного института. Особое внимание уделено факторам влияния современного музея на духовно-нравственное становление личности. Рассматриваются этнопедагогические подходы к организации досуговой деятельности средствами музейной педагогики в скансенах.

Музей, система «музей-университет», «музей-школа», социально-культурная деятельность, свободное время, досуговая деятельность.

The article highlights the social and cultural potential of museum pedagogy. The role of the museum as a sociocultural institution have been characterized during the research. Particular attention is paid to factors depending on the spiritual and moral formation of the individual in a modern museum.

Considered ethnopedagogical approaches to organization of leisure activities means in Skansen museum pedagogy. It is concluded that the specific social and cultural activities of museums is essential to build spiritual and moral qualities of the young. The interaction and integration of traditional museum technology and social and cultural activities are just another way to solve this problem; comprehensive use of socio-cultural means leads to an effective interaction of traditional and innovative methods of education; socio-pedagogical work in area of formation of spiritual and moral qualities of the young in today's museum promotes the notion of young people through arts, culture traditions, customs and rituals, folklore, etc. It's useful in maintaining relationships between generations, youth development philosophy too, as in enhancing their spiritual and cognitive needs.

Museum, museum-university, museum-school, social and cultural activities, free time, leisure activities.

УДК: 378.147

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ЗДІЙСНЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ»

С. П. Кожушко, кандидат філологічних наук

В статті розглядаються сутність та структура феномену «компетентність майбутнього фахівця у здійсненні професійної взаємодії». Окремо визначається поняття компетентності як спроможності кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. Виокремлюються компоненти та критерії основного феномену дослідження, який представляється як ланцюжок

таких взаємопов'язаних компонентів як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний. Доводиться, що представлена розгорнута характеристика кожного з компонентів дає підстави для більш чіткого визначення сутності феномену, що досліджується, конкретизувати його зміст та використовувати як платформу у подальших дослідженнях.

Професійна взаємодія, компетентність, компоненти взаємодії, мотиваційно-ціннісний компонент, когнітивний компонент, діяльнісний компонент, особистісний компонент.

Постановка проблеми. Умови сьогодення й особливості суспільного життя ставлять жорсткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, культури взаємодії майбутніх фахівців, а тому й до їх професійної та особистісної підготовки у системі вищої школи. Суспільству потрібен фахівець, компетентний у здійсненні професійної взаємодії, який ставиться до неї як до особистісної цінності, володіє культурою й технологіями взаємодії, майстерно використовує вербальні, невербальні й комп'ютерні засоби комунікації, вміє долати бар'єри взаємодії, спрямований на оновлення власного досвіду професійної взаємодії.

Компетентнісний підхід до підготовки фахівців з комерційної діяльності у вищих навчальних закладах полягає в набутті та розвитку у студентів набору ключових, загальногалузевих та предметних компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві. На відміну від терміну «кваліфікація» компетенції включають, крім суто професійних знань та умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості.

Формування компетентності є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти, а в зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення такого складного феномену як *компетентність майбутнього фахівця у здійсненні професійної взаємодії*.

Аналіз актуальних досліджень. Історія питання компетентностей викладена багатьма науковцями (Н. Євдокимова, Я. Єпутаєв, І. Зимня, Т. Ісаєва, З. Малькова, Д. Цодікова та ін.). Вони досліджували становлення поняття «компетентність», визначення його сутності, окреслення підходів до вивчення та впровадження, що у подальшому дало змогу вченим розкрити методологічну сутність компетентнісного підходу.

У педагогічній літературі констатується відсутність єдиного розуміння значення базових положень і понять компетентнісного підходу та їх взаємозалежності. Досягнення консенсусу з цього питання можливе за умови врахування як результатів теоретико-методологічних напрацювань (зарубіжних і вітчизняних), так і здобутків практичної імплементації компетентнісного підходу (здебільшого зарубіжний досвід).

Аналіз наукових джерел (Н. Бібік, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) засвідчує правомірність використання ключових понять компетентнісного підходу та їх взаємозв'язку у такому формулюванні: компетентність (у множині – компетентності) – здатність людини ефективно виконувати певну (у тому числі професійну) діяльність; компетенція (у множині – компетенції) – особиста якість людини, що визначає її поведінку та впливає на рівень виконання певної (зокрема професійної) діяльності; компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетенції є складовими компетентності; ланцюжок компетентнісного підходу (від меншого до більшого) є таким: індикатор → індикатори → компетенція → компетенції → компетентність → компетентності.

Питання застосування компетентнісного підходу ґрунтовно розглянуто в роботах В. Вербицького, Г. Зайчука, І. Зимньої, Д. Заводчикова, Н. Мурованої, О. Овчарук, , М. Сосніна, Н. Табачук, М. Філатова, А. Хуторського, Ю. Швалба та ін. Проте увага дослідників акцентується переважно на визначенні універсального або специфічно-професійного набору компетентностей, уточненні їх сутності, професійно-особистісних компетентностях сучасних фахівців з різних галузей тощо.

Щодо вагомості компетентнісного підходу як одного з провідних напрямів удосконалення національної системи освіти, то важливими виявилися дані, наведені В. Олійником. Науковець зазначив, що, за даними статистики, щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань. [7]. Зазначені дані переконують у тому, що традиційна орієнтація процесу підготовки майбутніх фахівців на передачу необхідних для майбутньої професійної діяльності знань від викладача до студента стає утопічною.

На думку С. Клепко, Є. Огарьова, «компетенізація освіти» експлікується як зміщення акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [3, с. 23].

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «компетентність» є досить складним багатозначним поняттям, що викликає широкі дискусії у науковому світі.

Мета дослідження. Визначити сутність та структуру феномену «компетентність майбутнього фахівця у здійсненні професійної взаємодії».

Виклад основного матеріалу. Перш за все, вважаємо за доцільне навести визначення поняття компетентності як спроможності кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності [4, с. 8-9].

Далі детально зупинимося на структурному аналізі феномену «компетентність майбутнього фахівця у здійсненні професійної взаємодії».

Структуру компетентності майбутнього фахівця у здійсненні професійної взаємодії можна уявити як ланцюжок взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний.*

Мотиваційно-ціннісний компонент. Провідна функція цього компоненту полягає: у глибокому розумінні майбутнім фахівцем універсальних людських цінностей освіти, знань, навчання, розвитку, що зумовлюють фахові цінності; усвідомленні комунікативних цінностей; пробудженні у студентів інтересу до осмислення потреби професійної взаємодії, оволодіння різновидами тактик та стратегій взаємодії, діалогу, зокрема іншомовним, оскільки іншомовний діалог дає можливість майбутньому фахівцю глибше осмислити особливості вітчизняних та міжнародних торговельно-економічних відносин. Цей компонент відображає систему мотивів, ціннісних орієнтацій і смислових установок фахівця, які визначають загальну спрямованість ділового спілкування, характер та успішність взаємодії з партнерами.

Мотивація є ключовим психологічним фактором, що впливає на характер взаємодії між фахівцями, які вступають у спілкування, оскільки у них є до цього мотив («рушій діяльності»; «вербалізація мети і програми, що дає можливість особистості розпочати певну діяльність» [5]).

Особливе місце в структурі мотиваційно-ціннісного компоненту займає, на нашу думку, потреба в самореалізації, самоутвердженні завдяки реалізації всіх її здібностей, талантів, яка є фундаментальною потребою людини.

Представники гуманістичної психології бачать людину активним творцем власного життя, що володіє свободою вибору, розробляє та розвиває індивідуальний стиль життя. Так, К. Роджерс [8] довів, що людині притаманна тенденція розвивати свої здібності, щоб зберегти та розвивати особистість. На думку А. Маслоу [6], людина через самоактуалізацію намагається стати тим, ким вона може стати. Вчений визначає самоактуалізацію як повне використання талантів, здібностей, можливостей.

Цікавими для нас стали і думки Ж. Сартра, який стверджує, що людина сама себе обирає [9, с.75]. Ми також визнаємо вагомість такої здатності людини як самотворення. Дійсно, від внутрішніх прагнень компетентного фахівця залежить і формування активної життєвої позиції, і визначення цілей власної діяльності, і прагнення утвердити себе як особистість, конкурентоздатний фахівець.

Фактором, що оптимізує дієвість мотиву, є усвідомлення суб'єктом результатів своєї діяльності (за [10, с. 173]). Мотиваційно необхідною підставою спілкування є такі комунікативні потреби: в іншій людині та взаємовідносинах з нею; приналежність до соціальної спільноти; співпереживання та співучасть; підтримка з боку інших; встановлення

ділових зв'язків для здійснення спільної діяльності та співробітництва; постійний обмін досвідом, знаннями; оцінка з боку інших; повага [2, с. 54].

Цей компонент визначається такими критеріями, як рівень потреби у досягненні певних цілей (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення), потреби у взаємодії, спрямованості на взаємодію.

Когнітивний компонент. Когнітивний компонент передбачає глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями сутності професійної взаємодії, розуміння студентами її вагомості, ідей розвитку та саморозвитку, та включає взаємопов'язані складові: чуттєвий (відчуття, сприйняття, уявлення) і логічний (поняття, судження). При цьому ми спираємося на погляди науковців щодо природи і функцій пізнання. Найважливішою тезою у нашому дослідженні є теза про пізнання як сутнісну характеристику буття культури [13]. Основою когнітивного компонента є система теоретичних знань достатньо високого рівня узагальненості, що забезпечує їх використання та широке перенесення у відповідні професійні ситуації.

Когнітивний компонент характеризується такими критеріями як прагнення до здобування знань і їх застосування у професійній діяльності, рівень знань з проблеми професійної взаємодії (усвідомлення вагомості наявності компетентності професійної взаємодії, необхідність у встановленні взаєморозуміння між суб'єктами взаємодії, знання про засоби, мотиви, стимули взаємодії у професійній діяльності), потреба в пізнанні.

Діяльнісний компонент. Виокремлюючи даний компонент ми спиралися на такі міркування. Значна кількість дослідників, аналізуючи впровадження компетентнісної системи освіти, подекуди переводять на другий план знання, навички і вміння, хоча уважний аналіз компетентностей дає змогу помітити замасковане поняття «уміння». Більш помірковані з них цілком справедливо вважають знання, навички і вміння складовою компетентності людини. Ми підтримуємо позицію, що знання, навички і вміння є основною складовою компетентності людини. Ця позиція ґрунтується на таких, майже аксіоматичних, твердженнях: без знань не буває вмінь; без умінь неможливо репрезентувати та виміряти переважну більшість задекларованих у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі компетентностей.

Отже, даний компонент являє собою сукупність вмінь, що забезпечують ефективну професійну взаємодію

Проблема професійних умінь безпосередньо пов'язана з фаховою діяльністю. У її вирішенні значне місце належить працівникам педагогіки та психологів загальнотеоретичного плану, таких як Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн.

Щодо комунікативних умінь, то науковці Н. Волкова, Н. Кузьміна, Т. Шепеленко, С. Рубінштейн, Т. Шепеленко та ін. пов'язують їх з організацією взаємовідносин, взаємодії та тлумачать їх як: вміння встановлювати правильні взаємовідносини і перебудовувати їх у відповідності з розвитком партнера (а саме, учня) та його вимог до

спілкування [11]; інтегративну властивість особистості, яка набута на основі раніше засвоєних знань, навичок і виявляється у здатності виконувати комунікативну діяльність в нових умовах [12].

З урахуванням думки дослідників, які фахово займалися проблемами професійної комунікації (А. Бусигін, М. Ізмайлова, Т. Кадзума, Т. Крамаренко, О. Маслова, О. Орлов), нами визначено такі основні групи комунікативних умінь: *професійно-комунікативні* бути відкритим до сприйняття, розуміння, пізнання «значущого іншого» за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації; аргументовано формулювати власну точку зору, бути готовим до її коригування; організовувати діалогове / полілогове спілкування з метою раціонального вирішення виникаючих виробничих проблем, *операційно-діяльнісні* (визначати виробничу проблему і розробляти програму її вирішення (мета, зміст, способи, результат), орієнтуючись на індивідуальний і загальний успіх; адекватно оцінювати власні можливості і потенції інших у професійній діяльності; об'єднувати, координувати спільні зусилля спільної діяльності і одночасно розподіляти повноваження з метою підвищення її ефективності; долати виникаючі проблеми – перешкоди за допомогою розробки альтернативних варіантів їх вирішення та надавати необхідну допомогу та підтримку; адекватно застосовувати прийоми рефлексивного і нерелфлексивного слухання; адекватно застосовувати прийоми рефлексивного і нерелфлексивного слухання враховувати етнопсихологічні особливості суб'єктів взаємодії), *перцептивно-регулятивні* (встановлювати продуктивно-комфортні «суб'єкт-суб'єктні» ділові відносини в умовах конкурентності; позитивно-стійко сприймати «значущого іншого» на основі емпатії, толерантності, довіри, прагнення до співробітництва; адекватно діяти під час взаємодії з людьми, знаходити компроміси і шляхи вирішення конфліктних ситуацій у діловій сфері; *предметно-інформаційні* (вільно оперувати професійно значущими спеціальними та загально предметними знаннями, вміннями, навичками; здійснювати пошук, обробку, передачу і обмін професійно-значущої інформації для досягнення спільних цілей; співвідносити професійно-значущі цінності і норми зі змістом здійснюваної діяльності; моделювати оптимальні варіанти виходу із конфліктних ситуацій та бар'єрів взаємодії; усвідомлено керувати поведінкою в різних ситуаціях спілкування).

Особистісний компонент. Досягти високого рівня компетентності у здійсненні професійної взаємодії неможливо без наявності в майбутнього фахівця відповідних особистісних якостей.

Перш за все акцентуємо увагу на *соціальному інтелекті*, який дослідники розглядають як здібність правильно розуміти свою поведінку й поведінку інших людей. Ця здібність забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії й успішність соціальної адаптації; реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображення соціальних об'єктів – людини як партнера по спілкуванню й діяльності, а також групи людей [14, с. 8]. Наша позиція співпадає з поглядами тих науковців, які зазначають,

що соціальний інтелект є інтегральною властивістю особистості у визначенні успіху взаємодії, зокрема професійної, кар'єрному зростанні.

Наступним складником особистісного компоненту виокремлюємо *здатність до рефлексії*. На наш погляд, рефлексивна діяльність пронизує все розмаїття комунікацій фахівця професійна діяльність якого відноситься до типу «людина – людина». Запорукою її успіху є взаємне вислуховання, послуговування ціннісними набутками, переживання.

Щодо рефлексії фахівців у здійсненні ним професійної взаємодії, то вона визначає ставлення фахівця до самого себе як до суб'єкта професійної взаємодії й діяльності, допомагає спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати власні дії, поведінку; передбачити власну поведінку у різноманітних ситуаціях фахового спрямування. Здатність порівнювати, зіставляти бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає усвідомити те, яким він у дійсності сприймається й оцінюється іншими (колегами, клієнтами та ін.). Вагомим складником особистісного компонента компетентності у здійсненні професійної взаємодії є *толерантність* як особистісна якість може допомогти організації ефективної професійної взаємодії фахівців будь-якого профілю, попередженню конфліктів, проявів байдужості, агресивності, жорстокості, егоїзму, безвідповідальності.

Під час здійснення професійної взаємодії фахівцям з різних галузей доволі часто доводиться зіштовхуватися з різноманітними бар'єрами взаємодії. Спираючись на наукові здобутки І. Глазкової [1], нами виокремлено як складник особистісного компонента *бар'єропревентивність*, яку визначаємо як якість особистості майбутнього фахівця, що дозволяє йому вчасно й ефективно запобігати бар'єри професійної взаємодії на основі прагненням до компромісу, співробітництва, що підкріплюється витримкою й терпінням.

Дана якість характеризується здатністю здійснювати усвідомлений прогноз, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, приймати як миттєві рішення, так і виважені на основі глибокого аналізу різновидів професійної взаємодії. Означена якість виявляється в нестандартних, оригінальних професійних діях, що зменшують напругу ситуацій професійної взаємодії, тим самим підвищуючи їх ефективність. Витримка, установка на компроміс, співробітництво знижують ймовірність виникнення бар'єрів професійної взаємодії.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що нами виокремлено компоненти та критерії основного феномену дослідження, а саме компетентності майбутніх фахівців з комерційної діяльності у здійсненні професійної взаємодії: *мотиваційно-ціннісний* (рівень потреби у досягненні, потреби у взаємодії, спрямованості на взаємодію); *когнітивний* (прагнення до здобування знань і їх застосування у професійній діяльності, рівень знань з проблеми професійної взаємодії, потреба в пізнанні); *діяльнісний* (сукупність комунікативних умінь (професійно-комунікативних, практико-діяльнісних, відносно-регулятивних, предметно-інформаційних) та рівень контактності та гнучкості у спілкуванні);

особистісний (соціальний інтелект, здатність до рефлексії, здатність до співробітництва, толерантність, бар'єропревентивність).

Таким чином, компонентно-структурний аналіз феномену компетентності майбутніх фахівців у здійсненні професійної взаємодії дає підстави для більш чіткого визначення його сутності, конкретизувати його зміст та використовувати як платформу у подальших дослідженнях .

Список літератури

1. Глазкова І. Я. Теоретико–методичні засади формування у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів у процесі професійної підготовки: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійного навчання/ І. Я. Глазкова. – Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2013. – 552 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Спб. : Изд–во "Питер", 2000. – 324 с.
3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б–ка з освітньої політики).
5. Леонтьев А.А. Психология общения / А. А. Леонтьев. –М.: Смысл, 1997.–364 с.
6. Маслоу А.Г. Самоактуализация/А.Г. Маслоу// Психология личности. – М.; 1982. – 247 с.
7. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих / В. В. Олійник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/453>.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию //Становление человека: Пер. с англ. /Общ. ред. и предисл. Е.И.Исениной. – М.: Изд. группа "Прогресс"; "Универс", 1994. – 480с.
9. Сартр Ж.–П. Экзистенциализм – это гуманизм / Сумерки богов / Ж. Сартр. – М.: Политиздат, 1990. – 323 с.
10. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модуль «Направленность» / В.А. Семиченко. – К.: Міленіум, 2004. – 521 с.
11. Шепеленко Т.Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого–педагогических дисциплин: Дисс. ... канд. психолог. наук. / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К., 1998, – 221с.
12. Bertalanffy L. Problems of Life. – N. Y., 1960. – P 148.
13. Fiona Doloughan Perspectives on Education Policy. Communication skills and the knowledge economy: language, literacy and the production of meaning. Institute of Education University of London, London, 2001, 47 p.
14. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 294 p.

В статье рассматриваются сущность и структура феномена «компетентность будущего специалиста в осуществлении профессионального взаимодействия». Дается определение понятия компетентности как способности квалифицированно осуществлять деятельность, выполнять

определенные задания или работу. Выделяются компоненты и критерии исследуемого феномена, который представляется как цепочка взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, личностный. Доказывается, что представленная развернутая характеристика каждого из компонентов дает основание для более четкого определения сущности исследуемого феномена, конкретизации его содержания и использования в качестве платформы в последующих исследованиях.

Профессиональное взаимодействие, компетенция, компоненты взаимодействия, мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, личностный компонент.

The article deals with the essence and structure of the phenomenon "competence of future specialist in performing professional interaction". The notion of competence is treated as an ability to conduct an activity, perform certain work or fulfill certain tasks. The structural elements and the criteria of the phenomenon under investigation are singled out. They are presented as a chain of interconnected components. These components are: motivational-and-value, cognitive, functional, and personal. Motivational-and-value component is characterized by such criteria as the aspiration to the achievement of some goals, necessity for interaction and orientation to interaction. Cognitive component is described as a system of generalized theoretical knowledge, which guarantees its usage and porter to certain professional situations. Functional component is treated as a constellation of skills, which guaranty high professional effectiveness. Personal component embodies the occurrence of social intelligence, tolerance, the ability to introspect and to prevent the erection of certain barriers (professional, communicational). Detailed characteristics of each element provides the ground for more clear description of the essence of the phenomenon which is studied, gives the chance to reveal its particular substance and to use this characteristics as the platform for further investigations.

Professional interaction, competence, components of interaction, motivational-and-value component, cognitive component, functional component, personal component.

УДК 37.012:378

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ

Н. В. Колісник, аспірантка

В статті висвітлені основні підходи до формування комунікативної компетентності на засадах принципу наступності. Проаналізовано різні точки зору науковців на формування комунікативної компетентності студентів залежно від застосування педагогічних підходів. Обґрунтовано важливість поєднання традиційних та нових підходів викладання при підготовці студентів.

© Н. В. Колісник, 2014

Компетенція, комунікація, компетентність, комунікативна компетентність, наступність, підходи

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні тенденції освіти в суспільно-політичних і економічних умовах нашої країни спрямовані на посилення комунікабельних здібностей людини, формування потреби постійного підвищення професійної кваліфікації і мобільності.

Роботи, присвячені формуванню комунікативної компетентності фахівців як важливого чинника їхнього професіоналізму висвітлюють у своїх роботах вчені: С. Амеліна, Л. Барановська, О. Гаврилук, В. Галузинський, В. Гриньова, М. Євтух, О. Жук, Г. Мелхорн, Л. Мітіна, Є. Пасов, У. Риверс, Е. Софьянець.

Мета нашого дослідження – проаналізувати основні підходи до формування комунікативної компетентності на засадах принципу наступності.

Виклад основного матеріалу. Стратегічними завданнями вищих навчальних закладів України є створення належних умов для досягнення студентами якісно нового рівня знань з економічних дисциплін, формування особистості з високою комунікативною компетентністю, яка здатна до спілкування в усіх сферах економіки. Важливим для нашого дослідження є аналіз і врахування основних дидактичних підходів до навчання економічних дисциплін з метою розвитку загальних і комунікативних компетенцій, що ґрунтуються на вміннях та навичках у всіх видах економічної та управлінської діяльності.

Проблема застосування на практиці ефективних та дієвих дидактичних підходів до навчання економічних дисциплін є актуальною в сучасній системі вищої освіти.

Основним стратегічним завданням вищих навчальних закладів на даному етапі розвитку суспільства і освіти є забезпечення ефективного навчання і виховання, розвиток активності, творчого мислення та потенціалу, здібностей. Даному процесу сприяють дидактичні підходи.

На даному етапі найбільш прийнятними підходами до навчання економічних дисциплін прийнято вважати комунікативно-функційний та особистісно-орієнтований. Безумовно, формування комунікативної компетенції бере за основу вказані вище підходи, проте більш правельним є врахування не тільки цих двох підходів, а й інших, важливих для розвитку комунікативних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів, таких як: компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, проблемно-пошукового, інтерактивного.

Розвиток вищої освіти на сучасному етапі дає підстави визначити основний напрям у економічних дисциплін – *компетентнісний*, який ґрунтується на набутті студентами необхідних ключових, предметних компетентностей. Необхідно відзначити, що компетентнісний підхід не заперечує, проте змінює роль знань і робить акцент на тому, що знання повинні підпорядковуватися вмінням та навичкам. Даний підхід покли-

каний привести економічну освіту у вищому навчальному закладі у відповідність із потребами сучасного суспільства [9].

Сучасний випускник вищого навчального закладу має вміло і легко використовувати відповідно до потреб власні комунікаційні здібності, орієнтуватися в економічному процесі, не відчуваючи дискомфорту. Формування такої особистості здійснюється за умов якісної реалізації компетентнісного підходу.

На нашу думку, компетентнісний підхід в навчанні економічних дисциплін потрібно поєднувати з комунікативно-діяльнісним підходом, тому що студент здатен виявити власну комунікативну компетентність лише у мовленнєвій діяльності серед членів суспільного середовища. Вищий навчальний заклад має готувати студентів до успішної професійної діяльності в соціумі, готовності самонавчатися та самовдосконалення впродовж всього життя, виявляти оригінальність мислення, вільно, комунікативно доцільно виражати власну думку, творчо й нестандартно розв'язувати професійні завдання та різні життєві ситуації. Досягти цього неможливо без формування комунікативної компетентності студентів вищого навчального закладу, розвитку їх комунікативної здатності.

Наведена інформація актуалізує компетентнісний підхід до навчання економічних дисциплін, оскільки вміння вільно спілкуватися є одним із засобів розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності й самореалізації студентів вищих навчальних закладів у майбутній професійній діяльності. В той же час компетентнісний підхід потребує системного формування комплексу економічних, статистичних, математичних, комунікативних умінь та навичок студентів, пов'язаних із розумінням, запам'ятовуванням і використанням інформації. У зміст навчання економічних дисциплін на основі компетентнісного підходу мають бути включені знання, необхідні для формування вмінь і навичок, водночас акцент слід робити на застосуванні знань і вмінь у різних життєвих ситуаціях.

У сучасних умовах розвитку вищої освіти домінує особистісна орієнтація навчання економічних дисциплін, що передбачає забезпечення належних умов для різнобічного розвитку кожного студента. *Особистісно орієнтований підхід* забезпечує «послідовне ставлення викладача до студента як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта навчальної взаємодії [8, с. 96]». Процес формування комунікативної компетентності студентів, який базується на особистісно-орієнтованому підході ґрунтується на діалогічному типі міжособистісного спілкування викладача та студента. Завдяки цьому студент адекватно осмислює і погоджується з поданим навчальним матеріалом та краще засвоює інформацію. Використання під час заняття системи ситуативних завдань, різнотипних комунікативних вправ скерує діяльність студента на самостійне розв'язання поставлених проблем, цілеспрямовану роботу вирішення їх і на основі цього формуватимуться економічні знання, вміння та навички.

Саме тому, перспективним під час формування комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів на засадах принципу наступності є особистісно орієнтоване навчання економічних дисциплін, що створює можливості для всебічного розвитку особистості студента, реалізації його інтелектуальних та креативних здібностей та активну участь студента в навчальному процесі. Принцип реалізації особистісного підходу до визначення змісту навчання економічних дисциплін повинен виявлятися в такому конструюванні змісту, за якого максимально сприятливого для розвитку студента, формуватиметься не лише професійна, а й комунікативна компетентність.

Досить перспективною є ідея вивчати економічні дисципліни на основі *комунікативно-діяльнісного підходу*, що є одним із стрижневих в освіті. Комунікативно-діяльнісний підхід полягає в такій організації навчання, коли засвоєння матеріалу відбувається безпосередньо в процесі комунікативної діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями і навичками. Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на формування комунікативної компетентності – здатності користуватися знаннями та висловлювати власні думки залежно від конкретної ситуації. Такий підхід забезпечить навчально-виховний процес підготовки студентів вищих навчальних закладів, який сприятиме формуванню комунікативних умінь і навичок майбутніх менеджерів агропромислового комплексу.

Вказаний вище підхід вимагає від викладача створення під час заняття таких умов, які спонукали б студентів спілкуватися, висловлюватися, доводити й аргументувати свої думки, впливати на учасників комунікації. Найефективніше комунікативно-діяльнісний підхід в процесі вивчення економічних дисциплін здійснюється, на нашу думку, в результаті впровадження у навчальний процес активних, діяльнісних, комунікативно орієнтованих методів та прийомів навчання, а саме за рахунок системи комунікативних вправ із поступовим ускладненням рівня завдань до них, а також унаслідок моделювання різнотипних навчальних ситуацій, застосування проблемних завдань, ділових та рольових ігор, проектів, диспутів, мозкових штурмів.

Формування комунікативної компетентності студентів неможливе без урахування *функційно-стилістичного підходу*, сутність якого полягає в навчанні не тільки відомостей про економіку, а й у засвоєнні можливостей суб`єктів економіки, особливостей їх функціонування. Функційно-стилістичний підхід у формуванні комунікативної компетентності студентів повинен передбачати врахування зв'язків між економічними явищами, розгляд економічних категорій в єдності форми, значення і функцій.

Багатоаспектне вивчення економічних явищ дає змогу розглядати їх комплексно в єдності структури, значення (семантики) і функції – побачити структурованість, внутрішню організованість, семантичний простір економічних засобів, особливості їх функціонування в задачах різних стилів з метою розв'язання адресатом комунікативних завдань. Перспективність такого підходу очевидна, оскільки він поєднує вивчення

економічної теорії з розвитком не лише економічних знань студентів, а й формуванням їхньої комунікативної компетентності.

Вивчення економічних дисциплін у функційно-стилістичному аспекті вимагає комплексного систематичного формування стилістичних знань, умінь і навичок, що є необхідною умовою глибоких і стійких комунікативних знань, які сприятимуть виробленню комунікативних умінь і навичок студентів вищих навчальних закладів.

Таким чином, під час створення системи формування комунікативної компетентності студентів функційно-стилістичний підхід до навчання повинен займати одне з центральних місць, адже цей аспект пов'язує економіку й комунікацію, розглядає спілкування як функційну систему і забезпечує перехід від вивчення економіки як системи до вивчення економіки у її дії, практичну спрямованість навчання економічних дисциплін, що надійно розвиватиме комунікативну компетентність студентів вищих навчальних закладів на засадах принципу наступності.

Ще одним, не менш важливим, підходом у системі вищої освіти є *проблемно-пошуковий підхід*, оскільки він безпосередньо спрямований на саморозвиток студентів, на формування їхньої пізнавальної і творчої самостійності. Обов'язком викладача економічних дисциплін в даному випадку є спромогтися, щоб студенти не лише сприймали пропоновану ним інформацію, а й аргументовано висловлювали власне бачення проблеми, переконливо обстоювали власні думки.

Істотним елементом освітньої реформи і доречним напрямом у формуванні комунікативної компетентності студентів є *інтегративний підхід* при вивченні економічних дисциплін. Аналіз сучасних педагогічних досліджень свідчить про зацікавленість науковців і викладачів проблемою інтегрованого навчання. Інтеграція розглядається як об'єднання в одне ціле частин чи елементів і є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна створити у студентів цілісну картину світу [2], а інтегративний підхід до навчання – це реалізація ідей інтегрування в навчально-виховному процесі. Інтеграція в дидактиці розглядається як повна і часткова. Повна інтеграція дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості із суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань. Часткова інтеграція, сутність якої передбачає поєднання змістового матеріалу з різних предметів, і становить основу побудови інтегрованих занять, які, вважаємо, слушно застосувати під час формування комунікативної компетентності студентів, оскільки це дасть змогу наповнити власне висловлювання змістовим матеріалом широкого спектру інформаційності.

Під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються в усіх сферах суспільства, сучасна лінгводидактика зазнає суттєвих змін, одним із проявом яких є застосування когнітивного підходу у навчанні економічних дисциплін, що дасть змогу зробити комунікативну методику більш динамічною і надасть новий імпульс для оновлення методичної науки. Нині теоретично розробляється і практично реалізовується

когнітивно-комунікативний підхід до навчання, що є певною модифікацією комунікативного підходу до навчання економічних дисциплін. Когнітивно-комунікативний підхід «передбачає активність суб'єкта, формування якої складає одну з цілей навчання, що виникає в результаті пізнання й об'єкта в рамках проблемної ситуації [6]».

Когнітивний підхід передбачає посилення практичної спрямованості змісту економічних дисциплін, зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток за рахунок репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності. Метою когнітивної методики навчання економічних дисциплін, є опанування студентами економічних знань, з метою формування умінь адекватного сприйняття інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру [7].

Без сумніву, реалізація когнітивно-комунікативного підходу активізує навчально-виховний процес і дозволяє вирішити низку актуальних проблем комунікативної методики, зокрема формування комунікативно компетентної особистості, розвитку її мовної та концептуальної картини світу. Когнітивно-комунікативний підхід до навчання економічних дисциплін базується на принципі системності: спочатку визначається кінцевий результат, мета діяльності, а потім завдання, які приведуть до кінцевого результату. Цей принцип у реалізації когнітивного підходу має безпосередній стосунок і важливе значення у процесі проектування експериментальних технологій у площині порушеної проблеми дослідження.

Висновки. Необхідною умовою розвитку комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів є взаємодія та поєднання різнотипних підходів до вивчення економічних даних. Водночас, рівень її сформованості найбільш повно розвиватиметься і підвищуватиметься у випадку, коли освітній процес буде спиратися на взаємодію таких змістовно-дидактичних підходів, як компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, когнітивно-комунікативним.

У процесі формування комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів передбачаємо поєднання і взаємодію традиційних та нових підходів при викладанні економічних дисциплін. Компетентнісний та особистісно орієнтований підходи опрацювання економічного матеріалу у взаємозв'язку з комунікативно-діяльнісним, функціонально-стилістичним, когнітивно-комунікативним допоможуть студентам набути комунікативну компетентність, при цьому ці лінгводидактичні аспекти будуть виховувати й розвивати їх як свідому, багату знаннями особистість. Взаємодію визначених різнотипних підходів до навчання економічних дисциплін потрібно утілювати на основі принципу наступності за рахунок поступового засвоєння студентами економічної теорії та практики, економічних понять, послідовного розвитку різних видів

їхньої комунікативної діяльності, що в результаті і становитиме певний рівень сформованості їхньої комунікативної компетентності.

Список літератури

1. Абрамович С. Мовленнєва комунікація : підручник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарьова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник / Іван Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Голобородько Є. П. Загальні питання інтерактивного навчання / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць: Інтерактивне навчання: Досвід впровадження / За заг. ред. В. Д. Шарко. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2000. – С.3–6.
4. Довженко І. В. Інтеграційний підхід до формування професійного мовлення студентів навчальних закладів сфери побутового обслуговування / І. В. Довженко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2007. – С. 54–57.
5. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – М. : Высшая школа, 1980. – 224 с.
6. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
7. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Марія Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2012. – 256 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [За ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

В статье отражены основные подходы к формированию коммуникативной компетентности на основе принципа преемственности. Проанализированы различные точки зрения ученых на формирование коммуникативной компетентности студентов в зависимости от применения педагогических подходов. Обоснована важность сочетания традиционных и новых подходов преподавания при подготовке студентов.

Компетенция, коммуникация, компетентность, коммуникативная компетентность, преемственность, подходы.

The article highlighted the main approaches to the formation of communicative competence based on the principle of continuity. Been analyzed different viewpoints of scientists on the formation of the communicative competence of students depending on the use of pedagogical approaches. Proved the importance of a combination of traditional and new teaching approaches in teaching students.

Competence, communication, competence, communicative competence, continuity, approach

НАУКОВО – ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВЕТЕРИНАРНОЇ МЕДИЦИНИ

В. А. Лашкул, аспірант

Професійно - етична компетентність як базова складова професійності ветеринарного лікаря віддзеркалює його духовність, моральність, внутрішню культуру, здатність приймати адекватні моральні рішення та діяти відповідно до норм етики. Саме це дозволяє лікарю ветеринарної медицини визначити ставлення до своїх професійних обов'язків і передусі до тварин, з якими він контактує у процесі діяльності. Дана стаття спрямована на актуалізацію педагогічної проблеми формування професійно-етичної компетентності студентів вищих навчальних закладів ветеринарного профілю. Для реалізації поставленої мети у статті висвітлено науково-педагогічні засади формування професійно-етичної компетентності у студентів на прикладі підготовки фахівців ветеринарної медицини.

Професійно-етична компетентність, моральність, професійна підготовка, ветеринарний лікар, етичні правила, моральні рішення.

Постановка проблеми. Моральне відродження і духовне вдосконалення людини – мета і засіб прогресивного розвитку українського суспільства та людства в цілому. Важливу роль у формуванні моральної культури людини й суспільства має відігравати етичне просвітництво, що несе знання про моральні цінності, дає розуміння морального виміру поведінки особистості, дій соціальних суб'єктів, життя суспільства [6].

Освіта в Україні вважається одним із основних компонентів загальнолюдських цінностей, метою якої є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [13]. Тобто зміст державної української освіти передбачає всебічний та гармонійний розвиток людини як у патріотичному, трудовому, національному, правовому, так і в моральному та духовному аспектах.

У зв'язку з цим Президія Національної академії наук України видала постанову № 45 від 28.02.2007 р. про Концепцію цільової комплексної програми наукових досліджень НАН України “Розвиток інтелектуального і духовного потенціалу та модернізація сфер науки, освіти, культури, управління” [12]. Одним із завдань програми є дослідження системи духовних цінностей і моральних норм як умов забезпечення політичної і

соціальної стабільності суспільства, розробка проблем піднесення ролі гуманітарних чинників у сучасному суспільному розвитку, збереження й актуалізація в нових історичних умовах культурного, духовного надбання українського народу.

Аналіз останніх джерел і публікацій.

З огляду на важливість вирішення даної проблеми актуальними є праці багатьох науковців. Зокрема, питання пов'язані з реформуванням, оновленням змісту освіти та концептуальними засадами професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Е. Зеєр, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Сидоренко та інші вчені. Проблеми змісту, методів та форм навчання і виховання майбутніх фахівців знайшли відображення у працях С. Сисоєвої, Н. Тверезовської, та інших науковців. Питання аналізу і розвитку професійної компетентності сучасного фахівця, її складових вивчали Н. Бібік, О. Овчарук, Дж. Равен, І. Зимня, А. Маркова, А. Хуторської, С. Шишов та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях накопичено певний досвід щодо етичної підготовки студентів, який не може нині вважатися достатнім. Доцільно підкреслити, що проблема морального вдосконалення лікаря привертала увагу мислителів античності – Аристотель, Гіппократ, Сократ, М. Квінтіліан. Проблеми етики та деонтології гуманітарної медицини вивчали М. Пірогов, І. Бенедиктова, А. Білібіна, Г. Царегородцева, С. Гуревич, В. Петренко та ін. Процес формування етичних знань у галузі ветеринарної медицини також цікавить багатьох науковців. Серед вітчизняних науковців слід насамперед виділити: І. Панька, Л. Матвеева, І. Заянчковського, Ф. Сизоненка.

У зарубіжному етикознавстві питанням етичного просвітництва лікарів ветеринарної медицини приділяється значно більше уваги і вони більш широко висвітлені у суспільстві. Сюди ми можемо віднести праці таких науковців: С. Адамс, С. Армстронг, Т. Баухамп, М. Бекофф, С. Холл, П. Сандо, П. Зінгер, Б. Роллінг, Д. Танненбаум та ін.

Не зважаючи на більш широке висвітлення питання етичного просвітництва серед ветеринарних лікарів західних країн та Сполучених Штатів Америки у вітчизняному етикознавстві на сьогодні бракує фундаментальних досліджень різних аспектів формування зазначеної компетентності з урахуванням специфіки навчання майбутніх ветеринарів. Аналіз літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що проблема професійно - етичної компетентності студентів-ветеринарів все ще не отримала всебічного наукового висвітлення та не була предметом спеціального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Щоб забезпечити реалізацію суспільної потреби в спеціальній підготовці людей до багатьох видів професійної діяльності, потрібно розширити діапазон впливу моральної регуляції на сфери обслуговування, охорони здоров'я, освіти [4].

Вітчизняна дослідниця етико-педагогічних основ формування особистості Н. Вознюк зазначає: “Зміни, які відбуваються нині в політич-

ному, економічному житті українського народу, потребують проведення реформ у формуванні духовності його, зокрема в сфері моралі” [4].

Отже, сучасна система освіти в Україні передбачає підготовку спеціалістів з якісною професійною підготовкою та високими морально-духовними рисами. Одним із провідних інструментів здійснення цього завдання має стати викладання професійної етики для спеціалістів різних сфер діяльності. Професія ветеринарного лікаря потребує приділення особливої уваги питанням професійної моралі. Вона є тим видом професійної діяльності до якої суспільство висуває підвищені моральні вимоги. Це пояснюється тим, що робота ветеринарного лікаря пов'язана із правом впливати на життя тварини, і тут йдеться не лише про рівень моральності, але й про належне виконання своїх професійних обов'язків. На сьогодні вже виділяють конкретні види професійної етики: юридичну, медичну, педагогічну, військову, партійну, спортивну та. ін. Етиці спеціалістів ветеринарної медицини ще не приділено належної уваги. Але їхня роль у збільшенні якісних продуктів харчування особливо значна: запобігаючи виникненню різних хвороб тварин ветеринарні лікарі одночасно охороняють і здоров'я людей [10].

З цього положення випливає напрям розв'язання проблеми – підготовка ветеринарів-професіоналів з високими моральними якостями та усвідомленням відповідальності за результати своєї діяльності, оскільки ефективна підготовка ветеринарного лікаря до професійної діяльності неможлива без забезпечення готовності до здійснення етичної компетентності.

Ветеринарія – розділ медицини, що займається лікуванням переважно свійських, рідше диких тварин. Завданням ветеринарії є лікування та вивчення захворювань тварин, вдосконалення понять про анатомію тварин. Під поняттям “ветеринарія” також часто розуміють засоби держави, спрямовані на збереження здоров'я тварин. Вчені та медики, що працюють у галузі ветеринарії називаються ветеринарами.

“Медицина лікує людину, а ветеринарія зберігає людство” [14]. Цими словами відомий ветеринарний лікар і публіцист Євсеєнко Сергій Степанович характеризував значення галузі ветеринарної медицини. Ветеринарний лікар виконує головне завдання – недопущення захворювання людей і тварин, ветеринарна служба займається не тільки лікувальною роботою, але й профілактикою, інспектуванням всіх переробних підприємств, ринків, великих і малих свиноферм, птахоферм, молокопереробних підприємств.

Ветеринарна допомога з елементами лікування тварин з'явилася в період одомашнювання. Найдавніші відомості належать до IV ст. до н.е. (Єгипет, Індія). Наданням ветеринарної допомоги займалися пастухи, жреці, скотарі. В древній Греції тварин лікували гіппіатри (від *hippos* – кінь і *iatros* – лікар), а іноді і медики. Ветеринарія розвивалася в Греції, Римі, арабських і інших країнах. Хвороби тварин описані в працях римських вчених, таких, як Катон Старший, Варрон і Колумелла, в працях якого

вперше були використані терміни “ветеринарна допомога”, “ветеринар”, “ветеринарна медицина”.

На сьогоднішній день ветеринарна медицина пішла далеко вперед. Якість лікування за останні роки значно зросла. Нашим четвероногим друзям проводять такі технічно-складні операції, як пересадку рогівки і кришталика, стоматологічні процедури, пластику шкіри, підсадку штучної нирки, магніто-резонансну томографію, кліткову терапію, хіміотерапію і багато інших складних процедур, про які років 10 назад спеціалісти ветеринарної медицини навіть не мали уявлення. Слова “примусове усипання” та “евтаназія” вимовляються набагато рідше.

Сучасна ветеринарна медицина об'єднує три умовно виділені групи дисциплін:

Ветеринарно-біологічні, які вивчають будову і життєдіяльність здорового і хворого організму, збудників хвороб, вплив на організм лікарських засобів. Це такі науки як фізіологія, морфологія, мікробіологія, фармакологія та ін.

Клінічні – вивчають хвороби тварин, способи діагностики, профілактики і лікування. До них відносяться епізоотологія, терапія, акушерство та ін.

Ветеринарна санітарія – вивчає дію на організм зовнішніх факторів, проблеми оптимізації середовища проживання тварин, покращення якості продукції тваринництва. Цих знань студенти набувають на заняттях з таких дисциплін як зоогігієна, ветеринарно-санітарна експертиза.

Крім цього ветеринарна медицина тісно пов'язана з багатьма іншими галузями – тваринництво, харчова і легка промисловість, транспорт, імпорт і експорт.

Стан розвитку ветеринарної галузі визначається суспільним розвитком країни, рівнем економіки, розвитком науки і освіти.

За статистикою професія ветеринарного лікаря в західних країнах входить в десятку найбільш поважних і високооплачуваних спеціальностей: в Німеччині – 4 місце, в Канаді – 4 місце, в Ізраїлі – 3 місце; випереджують тільки архітектори, косметичні і нейрохірурги.

Пацієнти ветеринара не можуть на свій розсуд змінити лікаря або поскаржитися керівництву клініки. Їх права не захищені законом і клятвою Гіппократа. Дотримання норм етики і любові до тварин – ось основні якості фахівця ветеринарної медицини.

Результати праці ветеринарного лікаря втілюються в багатьох галузях народного господарства: тваринництві, легкій і харчовій промисловості, медицині, мисливському та рибному господарстві тощо.

Поки ветеринарна служба не мала належного розвитку, на земній кулі нерідко виникали епідемії і пандемії інфекційних захворювань тварин, в результаті яких гинула худоба, завдаючи величезні збитки, прирікаючи багатьох людей на голод і зuboжіння. Захворювання тварин призводили і до значних людських жертв.

У наш час подібні “пошесті” рідкість, але це не означає, що вони пішли в небуття. Більше того, у сучасних умовах життя суспільства є багато чинників, що сприяють розповсюдженню інфекційних захворювань. І в “раті” борців з ними рицарем виступає ветеринарний лікар. Він постійно стежить за своїм “ворогом”, вивчає його поведінку, прогнозує можливі шляхи розповсюдження, ступінь ризику зараження тварин і людей.

До 1916 р. вищі ветеринарні навчальні заклади присвоювали своїм випускникам звання “ветеринар”. Ветеринарні лікарі при отриманні диплома давали обіцянку, схожу на клятву Гіпократата у медицині, текст якої друкувався на звороті диплома: “Приймаючи з належною вдячністю диплом, що дає мені право ветеринара, я даю обіцянку сумлінно виконувати обов’язки свого звання, сприяти збереженню домашніх тварин та по можливості виліковувати їх від хвороб”.

Як відомо, описом особливостей певної професії, її змісту, вимог займається *професіограма*, що описує психологічні, виробничі, технічні, медично-гігієнічні, етичні та інші особливості спеціальності. У ній вказуються функції цієї спеціальності та складності в її опануванні, пов’язані з певними психофізіологічними якостями людини та з організацією виробництва.

Розглянемо структуру професіограми на прикладі спеціальності ветеринарного лікаря: [15]

Комплекс службових обов’язків ветлікаря включає:

- спостереження за життям та поведінкою тварин;
- виявлення причин захворювання тварин;
- встановлення діагнозу хвороби тварини і призначення лікування;
- профілактичні заходи щодо попередження захворювань тварин і людей;
- контроль за виконанням санітарних норм на фермах та в місцях проживання тварин;
- проведення ветеринарної експертизи продовольчих продуктів тваринного походження (м’яса, яєць, молока, масла, меду та ін.);
- проведення штучного запліднення тварин та подання їм акушерської допомоги.

Спостерігаючи за життям та поведінкою тварин, проводячи профілактичні огляди, ветеринарний лікар визначає стан їх здоров’я. При виявленні хворих тварин він ставить діагноз хвороби, вживає необхідних заходів до їх лікування і профілактики захворювання інших тварин. Крім того, він веде амбулаторний прийом.

Ветеринарний лікар виконує основні діагностичні та лікувальні процедури (термотерапію, визначення пульсу, взяття крові на аналіз, розтирання, масаж, діагностичні та профілактичні щеплення, приготування лікарських препаратів, видачу ліків), нескладні хірургічні операції на тваринах з дотриманням правил антисептики та техніки безпеки.

В разі виявлення інфекційних захворювань тварин ветлікар готує дезінфікуючі розчини, разом з допоміжним персоналом проводить

дезінфекцію тваринницьких приміщень і прилягаючих територій, встановлює карантин на обумовлений термін. При пошесті ветлікар робить розтин трупів тварин, установлює діагноз, визначає ветеринарно-профілактичні заходи для попередження поширення захворювання.

На м'ясокомбінатах і колгоспних ринках ветлікар проводить ветеринарну експертизу продуктів тваринництва, визначає їх придатність для вживання в їжу людині, вибраковує уражені органи чи навіть цілі туші відповідно до ветеринарного законодавства.

Більшість ветеринарних лікарів працює в сільському господарстві. До їх обов'язків входить постійне спостереження за станом тварин, виконанням правил догляду за ними, годування, утримання та відтворення. Ветлікар здійснює систематичні профілактичні заходи (щеплення, відбраковування та ін.), суворо контролює виконання санітарно-гігієнічних норм на фермах. У випадку захворювання тварин він з'ясовує причини хвороби, ставить діагноз, призначає лікування і проводить профілактичні заходи на м'ясо переробних та інших підприємствах з переробки продуктів тваринництва.

Ветеринарні лікарі розробляють і здійснюють заходи щодо виявлення хворих тварин, контролюють якість сировини та готової продукції, запобігаючи цим самим захворюванню людей, не допускають вживання в їжу неякісних продуктів тваринного походження.

Професійно-етична компетентність ветеринара визначається специфікою описаної у цій статті професійної діяльності, на основі якої складається нормативна база професійної етики ветеринарного лікаря.

Компетентність в свою чергу можна охарактеризувати через її зовнішні прояви як здатність людини діяти за межами навчальних сюжетів та ситуацій або здатність до переносу знань, умінь та навичок за межі умов, у яких ці знання, вміння та навички початково сформувались, здатність формулювати кваліфіковані судження, приймати адекватні рішення у проблемних ситуаціях, досягаючи у результаті поставленої мети [12].

Ці визначення вимагають включення у структуру компетентності певних характеристик мислення, зокрема творчих характеристик, що забезпечують здатність переносити знання та вміння у нові галузі їх використання, самостійність у прийнятті рішень, здатність розв'язувати проблеми.

На основі осмислення вищенаведеного сформулюємо розуміння феномену професійно – етичної компетентності у ракурсі інтересу нашого дослідження. **Професійно - етична компетентність лікаря ветеринарної медицини** – це характеристика суб'єкта ветеринарної діяльності, яка визначається наявністю етичних професійно важливих якостей, а також сукупності професійних знань про етичні поняття та норми поведінки й вмінь свідомого застосування їх у ветеринарній практиці з метою розв'язання етичних проблем. Це складне індивідуально-психологічне утворення повинно об'єднувати теоретичні знання з професійної етики та професійні практичні вміння ветеринар-

ного лікаря,, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм. Процес дотримання етичних норм та розв'язання складних етичних ситуацій під час професійної діяльності ми будемо називати професійно-етичною діяльністю яка є неможлива без сформованості у студентів професійно – етичної компетентності.

Висновки. Аналіз даної статті, а також філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє нам зробити такі висновки щодо важливості етичного компоненту професійної діяльності ветеринарного лікаря.

По-перше, професія ветеринара виконує важливу суспільну функцію. Ветеринар у своїй професійній діяльності керується двома мотивами, які мають суто морально-етичний характер: внутрішнім, який спирається на моральну свідомість особистості, та зовнішнім, який базується на силі професійного кодексу спеціаліста.

По-друге, вивчення компонентів професійної компетентності ветеринарного лікаря вивело нас на системоутворюючий характер особистісного компоненту, який у свою чергу розпадається на дві компетенції, одна з якої відноситься до морально-етичної сфери спеціаліста, а інша до професійної.

По-третє, розгляд досліджень вітчизняних та іноземних фахівців у сфері професійної етики показав недослідженість аналізованої проблеми, але вказав на важливість її розв'язання для забезпечення належного рівня професійної діяльності ветеринарного лікаря.

Перераховані вище положення дають нам обґрунтовану підставу для виділення етичної складової професійної діяльності лікаря ветеринарної медицини в самостійну значущу **компетентність**, необхідну для успішного виконання спеціалістом своїх професійних обов'язків та задоволення суспільної потреби. З урахуванням існуючих різновидів ключових компетентностей в освіті слід виділити професійний та етичний компоненти у компетентності майбутніх лікарів ветеринарної медицини. Професійний компонент покликаний відобразити ідеологію професійної діяльності ветеринарного лікаря, а етичний – ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо.

Перспективи подальших досліджень. На мою думку до складу професійних компетентностей ветеринарного лікаря слід ввести поняття “професійно - етична компетентність”; розкрити її сутність як структурного компоненту у професійній підготовці майбутніх ветеринарів; визначити структурно-компонентний склад та механізм функціонування; розробити педагогічні засоби, що забезпечують ефективність формування етичної компетентності у студентів, які навчаються за спеціальністю “Ветеринарна медицина”.

Список літератури

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / Сергей Яковлевич Батышев. – М.: Профессиональное образование, 1997. – 512 с.

2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Лучшие страницы педагогической прессы. Журнал-дайджест. – 2004. – № 2. – С. 3–5.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Учеб. пособие. – Ростов на Дону: Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
4. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навч. посібник / Ніна Миколаївна Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
5. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / Иосиф Ханаанович Дворецкий. – [7-е изд., стереотип.]. – М.: Русский язык, 2002. – 846 с.
6. Етика: Навч. посібник / В. О. Лозовий, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін. [ред. В. О. Лозовий]. – К.: Юринком Інтер, 2005. – 224 с.
7. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. Серия “Учебники, учебные пособия”. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 288 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Изд-во “Институт практической психологии” Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
10. Панько И. С. Профессиональная этика врача ветеринарной медицины: Учебн. пособие / Иван Семенович Панько. – СПб.: Лань, 2004. – 285 с.
11. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Ирина Ленаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 29 с.
12. Хазова С. А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту / С. А. Хазова – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2010. – 254 с.
12. Офіційний веб-сайт НАН України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nas.gov.ua.
13. Закон України про освіту. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00
14. Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. “Ветеринарія” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
15. Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю 7.13051 “Ветеринарна медицина” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://smcae.kiev.ua/osvita/vishia/standarty/5.2.pdf>

Професійно - етична компетентність як базова складова професіоналізму ветеринарного лікаря відображає його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність приймати адекватні моральні рішення і діяти відповідно до норм етики. Саме це дозволяє лікарю ветеринарної медицини визначити стосунки до своїх професійних обов'язків і перш за все до тварин, з якими він контактує в процесі діяльності. Ця стаття спрямована на актуалізацію педагогічної проблеми формування професійно- етичної компетентності студентів вишів ветеринар-

ного профіля. Для реалізації поставленої цілі в статті освітлені науково-педагогічні основи формування професійно-етическої компетентності студентів на прикладі підготовки спеціалістів ветеринарної медицини.

Етическа компетентність, моральність, професійна підготовка, ветеринарний лікар, етическі правила, моральні рішення.

Humanistic and democratic trends in the modern society development along with its moral principles importance growth led to significant changes in educational priorities and values.

Today, the one of the most important components of the process of professional training is the component of professionally - ethical competence of future agricultural specialists, including doctors of veterinary medicine.

Professionally - ethical competence is a basic component of professionalism of a doctor of veterinary medicine. It reflects the level of veterinary doctor's morality, culture and the ability to make appropriate moral decisions and to act in accordance with the ethical standards. Professionally - ethical competence allows to define professional attitude to the work duties of the doctor of veterinary medicine especially to analyze professionalism of work contact with pets and animals.

This article is focused on the actual priority of studying pedagogical problems of professionally - ethical competence formation to implement in the university education for the students of veterinary faculties. Accordingly to this pedagogical mission the article highlights the scientific and pedagogical fundamental codes of professionally - ethical competence formation by analysis of education of doctors of veterinary medicine. High level of professional and ethical competence is the key to a successful career for a doctor of veterinary medicine.

Professional - ethical competence, morality, professional training, veterinarian doctor, ethical standards, moral decisions.

УДК 371.132

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОРГАНІЗАТОРІВ ВИРОБНИЦТВА

Л. М. Лісовська, аспірант

В статті розглянуті механізми впровадження компетентнісного підходу під час підготовки молодших спеціалістів в галузі управління в контексті інноваційного розвитку вищого навчального закладу. Автор здійснює аналіз взаємозв'язку професіоналізму та професійної компетентності майбутніх менеджерів, сутності особливостей підготовки студентів в економічних коледжах.

Компетентісний підхід в освіті, професійна компетентність, інновації в вищому навчальному закладі, організатори виробництва, професійна діяльність.

© Л.М. Лісовська, 2014

Постановка проблеми у загальному вигляді. Європейська та світова інтеграція, яку обрала Україна зумовила необхідність змін, які знаходять свій відбиток в політичній, соціальній та економічній сферах життя нашої країни. Національна доктрина розвитку нашої освіти - це певна орієнтація на інноваційну освіту, конкурентоспроможність на ринках праці, виховання молоді щодо особистісного підходу, духовної, інтелектуальної, психологічної компетентностей, молоді, яка буде спроможна до конкуренції, здатна до активної життєвої позиції, володітиме необхідними знаннями та компетентностями щодо навчання впродовж всього життя. Освітня модель підготовки фахівців в галузі управління уже не задовольняє сучасні вимоги ринку праці, де необхідні фахівці з високим професіоналізмом, новим мисленням та прогресивними методами управління, які спроможні творчо застосовувати свої знання у виробничих ситуаціях.

За таких умов професійна освіта вимагає особливих підходів до організації навчального процесу і має забезпечувати інтеграцію якостей особистості, яка відображає її професійну компетентність у професійній, соціальній та творчій сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної компетентності піднімалися у працях багатьох вчених (С.Сисоєва, Н.Баловсяк, О.Головка, Л.Зеленська, Ю.Пінчук, А.Хуторський). С.Батишов, А.Роботова, В.Попов, Є.Данильчук та ін. досліджують ефективність формування професійної компетентності в світлі майбутньої професійної діяльності в процесі навчання.

Мета – розкрити сутність зв'язку інноваційних процесів та компетентісного підходу в коледжі та їх вплив на формування професійної компетентності молодших спеціалістів – майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інновації – це одна із головних умов, яку ставить суспільство сучасній освіті. Вони сприяють ефективності навчального процесу, за допомогою їх створюється організаційний механізм, що забезпечує коледжу ефективність роботи стосовно виконання поставлених завдань [7, с.254]. Проблемою впровадження компетентісного підходу до підготовки молодших спеціалістів є певна необхідність щодо організаційної та технологічної готовності навчально-виховного процесу у відповідності новим вимогам, які неможливі без інновацій.

Сутність інновацій в освіті – це цілий комплекс організаційних, управлінських, технічних, фінансових, правових рішень, які спираються на практичний досвід, відповідають певним методикам, направлені на відповідну діяльність ВНЗ, результатом роботи якого є досягнення рівня якості. З погляду на це можемо сказати, що об'єктами інновацій є:

- 1) наукова діяльність, тобто створення нових інтелектуальних продуктів;
- 2) навчально-методична діяльність – створення та впровадження нових методик навчального процесу;

3) матеріально-технічна база ВНЗ, яка включає в себе інформаційну базу, впровадження сучасних технологій навчання;

4) адміністративна сфера – виконання організаційних рішень, які покращують зміст організації будь-якої сфери діяльності ВНЗ [4].

Компетентнісний підхід за своєю сутністю є інновацією навчально-виховного діяльності будь-якого навчального закладу, це нововведення орієнтує навчальні програми на набуття ключових компетенцій, створення механізмів їх запровадження у навчальних закладах і тому їх впровадження необхідно розглядати під призмою контексту інноваційного розвитку навчального закладу.

Всі знання та вміння, які студенти набувають у процесі навчання у ВНЗ I-II рівнів акредитації та їхні навички на основі цих категорій беззаперечно повинні бути сформовані в певні компетентності, які на думку зарубіжних вчених є індикаторами, що визначають готовність молодшого спеціаліста до професійної діяльності, самостійного життя, та активної життєвої позиції.

На думку російських вчених складовими професійної компетентності є той мінімальний, але достатній набір власних конструкторів, які будуть відповідати стандартам кваліфікації з певної спеціальності та визначатимуть професійну компетентність фахівця.

До них можна віднести:

1) компетентність духовного характеру – розуміння сенсу життя, відношення до професійної діяльності;

2) компетентність психологічного характеру – тобто наявність здібностей та умінь ефективного самоврядування психікою підлеглих в певних умовах праці;

3) компетентність фізичного характеру – ефективне керування фізичним станом своїм та станом організму підлеглих;

4) компетентність інтелектуального характеру – наукові знання, вміння та навички з певної спеціальності та потреба до постійного оновлення цих знань;

5) компетентність технологічного характеру - робота з технічними засобами стосовно виконання діяльності за фахом;

6) компетентність соціального характеру – виконання своїх повноважень щодо ефективного використання відносин підлеглого та керівника[12].

Формування складових професійної компетентності організаторів виробництва повинно здійснюватися в умовах створення в навчально-виховному процесі підґрунтя майбутньої професії. Це підґрунтя можливо створити за допомогою інновацій, які впроваджуватимуться в навчальний процес, за допомогою ситуаційних завдань з реальних практичних ситуацій, наближених до життя. Створення навчальних центрів зі спеціальностей, де майбутні фахівці можуть застосувати свої знання і досить близько стикнутися із всією специфікою обраної професії. Безперечно, це вимагає додаткових фінансових ресурсів, а також певних зусиль не тільки викладачів, а й всього колективу.

В Оріхівському сільськогосподарському технікумі створено та функціонує:

1. Навчальна бухгалтерія(економічне відділення), де майбутні бухгалтери та комерсанти працюють із первинними документами підприємств району та області, складають реєстри синтетичного та аналітичного обліку підприємств, працюють в програмі 1С-підприємство;

2. Навчальний магазин(економічне відділення), де майбутні комерсанти здійснюють приймання продукції, її реалізацію, розраховують виручку та прибуток магазину;

3. Навчально-практичний центр із організації виробництва (відділення механізації та управління), де майбутні організатори виробництва здійснюють вивчення та пропагування сучасних методів управління, проходять технологічну та переддипломну практику, вивчають основні шляхи поліпшення фінансового стану підприємств, вказують заходи щодо фінансового оздоровлення досліджуваних підприємств, здійснюють розробку нових технологій щодо планування діяльності підприємства та управління фінансовими ресурсами, вивчають передовий досвід підприємств.

Система оцінювання також повинна сприяти досягненню того рівня підготовки, який необхідний сучасному бізнесу, але поки що досягнення необхідних життєвих компетентностей не завжди виступають результатом навчання. З огляду на це у ВНЗ I-II рівнів акредитації запроваджено модульно-рейтингову систему організації навчального процесу, за допомогою якої якісно змінився зміст, методи та форми організації підготовки молодших спеціалістів- організаторів виробництва.

Дуже важливо, щоб впровадження компетентнісного підходу щодо організації навчального процесу, співпадало із готовністю викладача до реалізації нових завдань у світлі викладених проблем.

Професійний рівень викладацького складу зростатиме, коли викладачі беруть участь в науково-практичних конференціях, презентаціях, виставках інноваційних досягнень, які проводяться на всіх рівнях – від місцевого до державного.

Комп'ютеризація навчальної та виховної діяльності є необхідною умовою та запорукою впровадження новітніх комунікаційних технологій. Названі навчальні центри, лабораторії та кабінети необхідно обладнати мультимедійною технікою, спеціальним програмним забезпеченням, сучасною технікою, вільним доступом до мережі Інтернет, а сайт не тільки навчального закладу, але й викладачів повинен містити в собі вичерпну інформацію для абітурієнтів, студентів закладу та громадськості.

Отже, інноваційні процеси – це інструмент компетентнісного підходу у ВНЗ та головний елемент, який передбачає модернізацію освіти, зміну всієї педагогічної системи, який спрямований на вдосконалення існуючої освіти.

Компетентнісний підхід дає значний поштовх для розвитку особистості майбутніх фахівців та до їх активної життєвої позиції, тому

пошук тих категорій, за допомогою яких буде впроваджуватись цей підхід необхідно здійснювати в контексті розвитку ВНЗ.

Висновки. Отже, інноваційні процеси – це інструмент компетентнісного підходу у ВНЗ та головний елемент, який передбачає модернізацію освіти, зміну всієї педагогічної системи, який спрямований на вдосконалення існуючої освіти.

Компетентнісний підхід дає значний поштовх для розвитку особистості майбутніх фахівців та до їх активної життєвої позиції, тому пошук тих категорій, за допомогою яких буде впроваджуватись цей підхід необхідно здійснювати в контексті розвитку ВНЗ.

Список літератури

1. Богомоллов В.А. Обзор бесплатных систем управления обучением [Электронный ресурс] / В.А. Богомоллов // Образовательные технологии и общество. - 2007. - Т. 10, № 3. - С. 439-460.

2. Болюбаш Н.М. Шляхи активізації пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційної форми навчання [Текст] /Н.М. Болюбаш // Наукові праці:Науково-методичний журнал. Т. 71. Випуск 58. Педагогічні науки. – Миколаїв:Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – С. 65-70.

3. Боно Э. Логика.Пер. с англ. Е.А.Самсонова. – Мн.: Попурри, 2006. – 240 с.

4. Гершман М.А. Инновационный менеджмент / М.А. Гершман // Инновационный менеджмент.– М.:Маркет ДС,2008. –200 с.

5. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г.И. Ибрагимов // Образовательные технологии и общество(Educational Technology & Society). - 2007. - 10 (3). - С. 361-365.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.:«К.І.С.», 2004. – 112 с.

7. Куртяник Д.М. Механізми управління інноваційними процесами у вищому навчальному закладі /Д.М. Куртяник // Актуальні проблеми державної служби та адміністративного менеджменту. – Тернопіль, 2011. –415 с.

8. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2009. – 352с.

9. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис... д-ра пед. наук:13.00.08 - теория и методика профессионального образования / Митяева Анна Михайловна. - Волгоград, 2007.

10. Освіта України. Нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. - К.: Міленіум. 2001. - 470 с.

11. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.-К.: “К.І.С.”, 2003. - с. 13-125.

12. Трифонов Е.В. Психофизиология человека: русско-англо-русская энци-клопедия [Электронный ресурс] / Е.В. Трифонов. – [12-е изд.]. – 1996-2008. –5000 с. – Режим доступа: <http://tryphonov.narod.ru/tryphonov6/terms6/cm-prst.htm>. – Заголовок з екрану.

13. Чернишов О. Упровадження компетентнісного підходу / О. Чернишов // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. - 2007. - № 10. - С. 9-16.

14. Хоменко М.П. Практична підготовка студентів у вищих аграрних навчальних закладах/ М.П. Хоменко.– К.: Аграрна освіта, 2004. –195 с.

В статье рассмотрены механизмы реализации компетентного подхода при подготовке младших специалистов в сфере управления в контексте инновационного развития высшего учебного заведения. Автор анализирует взаимосвязи профессионализма и профессиональной компетентности будущих менеджеров, сущности особенностей подготовки студентов в экономических колледжах.

Компетентностный подход в образовании, профессиональная компетентность, инновации в высшем учебном заведении, организаторы производства, профессиональная деятельность

In the article the mechanisms for implementing competence-based approach in the preparation of young specialists in the innovative development of higher education. Characterized the issue of formation of professional competence specialists.

Specified on the need for an integrated application of competence and personal approaches to training managers, which provides an optimal combination of methods and forms in the learning process. The meaning of contemporary approaches in development of professional competence specialists.

It is proved that the factors that affect the educational changes and trends in innovation in modern education cause of hazards as defined must be made at the level of existence of the national education system as a whole and at the level of a particular university.

The author analyzes the relationship of professionalism and professional competence of managers, nature features training of students in colleges of Economics .

Competence approach in education, professional competence, innovation in higher educational institution, organizers of production, professional activity.

УДК 378.147.111:332.3.007.2

ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ СКЛАДНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ

**П. Г. Лузан, доктор педагогічних наук, професор,
Л.Ю. Кочеригін, аспірант**

У статті розглядаються теоретичні аспекти визначення складності професійно орієнтованих учбових дій зі спеціальних дисциплін для майбутніх землевпорядників. На основі теорії поетапного

© П. Г. Лузан, Л. Ю. Кочеригін, 2014

формування розумових дій виділено показники опису навчальних дій у послідовності їх формування.

Навчальна дія, теорія поетапного формування понять, складність, навчання, показник, індивідуальне й тестове завдання.

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної системи освіти обумовлює пошук нових, прогресивних підходів до підвищення її якості. Один з них пов'язаний з розвитком теорії контролю навчальних досягнень студентів. Розробка таких методів перевірки та оцінювання знань, що дозволить ефективно управляти особистісно орієнтованим процесом навчання, актуалізує розробку дидактичних проблем, пов'язаних із аспектами формування професійних знань, умінь та навичок. Особливо важливим і доцільним видається дослідження питань контролю сформованості умінь і навичок у тих, хто оволодіває майбутньою професійною діяльністю у галузі землеустрою. Наприклад, тести, які сьогодні застосовуються для оцінювання рівня професійної компетентності випускників, часто складаються інтуїтивно, без чіткого аналізу тих дій, якими має володіти землепорядник за результатами навчання. Крім того, про рівень складності тестового завдання більше говорять, чим його визначають на практиці: конкретних, практично заземлених методик, що дозволяють оцінити складність навчального (а значить, і тестового) завдання, вкрай мало.

Відмітимо, що технологія оцінювання складності навчального завдання дозволить викладачу:

- розробляти систему навчальних завдань студентам за відповідним правилом дидактики «від простого до складного»;
- шляхом цілеспрямованого підбору завдань з певним ступенем складності розвивати навчально-пізнавальну діяльність студентів від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих;
- однозначно інтерпретувати результати контролю знань і умінь та ефективно управляти навчальним процесом;
- об'єктивно оцінювати навчальні досягнення студентів засобами різнорівневих індивідуальних професійно орієнтованих та тестових завдань.

Зважаючи на зазначене, проблема розробки технології визначення складності навчальної дії є вкрай актуальною як для педагогічної теорії, так і для практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На думку багатьох учених, провідною дидактичною характеристикою навчального завдання є його складність. Частина дослідників складність завдання пов'язують з кількістю операцій щодо його розв'язання. Інші учені (Б.Блум, В.Беспалько, В.Максимова, С.Смирнов), опікуючись теорією тестів, пропонують розраховувати складність навчального завдання з урахуванням рівнів мислення і засвоєння матеріалу.

У кандидатській дисертації О.Наймушиної, присвяченій розробці технології оцінювання складності навчальних завдань з фізики [7],

пропонується при розрахунках враховувати такі фактори складності: технічна складність (кількість дій при рішенні задач); когнітивна складність (знання формул, законів, процесів, творче застосування знань тощо); додаткова складність (значний за обсягом текст, система рівнянь, незвичайна задача, пропорції, зайві дані тощо). Не важко помітити, що зазначений підхід є досить складним для практичного застосування, а кількісні оцінки значимості факторів мають ймовірний характер.

Алгоритм оцінювання структури і процесу навчального завдання пропонує Г.Кирилова [5]. Учена наводить формулу, за якою рекомендує оброблювати трудність навчального завдання:

$$T_{pz} = f(T, K, H, N_h, N_a, N_z, N_w),$$

де, функція *трудності завдання* (T_{pz}) залежить від часу (T), кількості спроб (K), частоти прийняття рішення (H), кількості помилкових рішень (N_h), кількості правильних рішень (N_a), кількості об'єктів і операцій (N_z, N_w).

Отже, в основі технології оцінювання складності навчального завдання Г.Кирилової лежить серйозна експериментальна робота з накопичення статистичних даних за результатами педагогічних вимірювань (час виконання завдання, кількість помилкових та правильних рішень тощо), що, на нашу думку, знижує її практичне значення.

Нам імпонує підхід до розв'язання цієї проблеми А.Дьоміна, який вивчав складність і трудність об'єктів техніки у процесі розвитку пізнавальної діяльності учнів середньої школи [2]. Відмітимо основні положення його теорії щодо предмета нашого розгляду:

– поняття «складність» виражає те, що об'єкт (система, предмет, явище, об'єкт) складається з систем, підсистем, частин систем, елементів. Сама назва (складність) орієнтує, насамперед, на кількісний склад об'єкту;

– «трудність» – це суб'єктивне відображення складності об'єкту, його характеристика з точки зору навчально-пізнавальної діяльності. При цьому трудність і визначається властивостями об'єкту, що вивчається; носієм трудності є навчальний об'єкт;

– при відборі змісту навчання необхідно, насамперед, враховувати об'єктивні дидактичні умови, які і визначають трудність об'єктів для вивчення (наявність в об'єкті складних деталей; доступність об'єкту для огляду; щільність розташування деталей приладів та обладнання тощо).

Методика визначення трудності навчальних об'єктів А.Дьоміна, безперечно, може успішно застосовуватися там, де студентам пропонується вивчити конструкцію реальних технічних пристроїв, машин, обладнання. Проте, вона не враховує особливості інструктивних матеріалів щодо навчальної роботи, форми подання об'єкту навчально-пізнавальної діяльності, ступінь новизни для студента, дії, що виконується.

Отже, в педагогічній теорії поки-що немає чіткої відповіді на питання: у якій послідовності, за якими критеріями чи показниками визначати складність навчальної дії, розробляти контрольні завдання та, відповідно, оцінювати результати його виконання.

Постановка завдання. Метою статті є розробка технології оцінювання складності професійно орієнтованих індивідуальних навчальних (і, відповідно, тестових) завдань на основі положень теорії поетапного формування розумових дій і понять.

Виклад основного матеріалу.

Процес навчання є складною багаторівневою діяльністю, що складається із окремих пізнавальних дій та операцій, характеризується переходом зовнішньої практичної дії у внутрішню розумову дію [6]. Дія є не тільки об'єктом, але і засобом навчання. Кінцевою метою навчання є уміння виконувати певні дії. У процесі удосконалення проста дія перетворюється у складову частину більш складної дії і стає операцією. Наприклад, під час навчання письму написання окремої літери є дією, яка в подальшому стає операцією більш складної дії запису слова. Зазначені позиції враховуються теорією поетапного формування розумових дій [1; 8; 9], яка дозволила виявити структурну і функціональну (внутрішню) будову дії. Провідні позиції цієї теорії і покладені нами в основу оцінювання складності навчальної дії. Зупинимося на цих аспектах докладніше.

Домінантне положення теорії поетапного формування розумових дій полягає у тому, що функціональний конструкт дії складається із трьох складових – орієнтовної основи дії (ООД), виконавчої та контрольної частин. Прибічники цієї теорії переконані, що будь-яка дія людини є немовби своєрідною мікросистемою управління, що включає орієнтовну частину – «орган управління», виконавчу – «робочий орган» і контрольну – механізми відслідковування й порівняння [8, с. 81].

ООД – це уявлення студента, його передбачення про склад та послідовність операцій, які він має виконати. Вона складається зі змістової та логічної частин. Змістова частина ООД – це інформація про об'єкт дії, а логічна частина – це відомості про структуру та характер перетворень, які має виконати студент, майбутній землевпорядник. Для її характеристики використовуються показники повноти та форми її подання. Тоді повнота її подання визначається наявністю всіх складових елементів об'єкту дії та визначенням операцій щодо його перетворення. А вже форма її подання визначається формою відображення об'єкту дії та операцій щодо його перетворення.

Приклад. *Повна ООД в матеріальній формі* – заводська інструкція щодо експлуатації фотографічного приладу – фотоапарату. Зауважимо, що в інструкції дано опис об'єкту дії та операцій щодо його застосування.

Відсутність ООД спостерігаємо у такому навчальному завданні: *виконайте внутрішнє орієнтування стереопари на STD-2*. Не важко помітити, що тут названо предмет дії, який має змінюватися, але об'єкт дії, інструмент та технології перетворень в наведеній ООД відсутні.

Таким чином, для визначення характеру ООД можуть бути застосовані два показники :

1. Форма подання студенту змістової частини орієнтовної основи дії.

2. Подання в ООД операцій щодо перетворення об'єкту.

Кожний з цих показників має різні види реалізації. Так, формою подання студенту змістової частини ООД може бути:

Реальний об'єкт. Викладач або лаборант демонструє реальний об'єкт, називає і показує його складові частини.

Малюнок. Студентові надається малюнок (плакат) із зображенням об'єкту, який максимально наближений до його природного стану, і сприйняття якого не вимагає від студента спеціальної підготовки.

Креслення або схема. Для виконання навчального завдання студент отримує символічне зображення об'єкту дії. Для сприйняття та усвідомлення інформації, яку несе таке зображення, студент має бути певним чином підготовлений – вміти читати та інтерпретувати креслення та схеми. Володіння такими специфічними вміннями і навичками є важливим показником рівня фахової кваліфікації майбутнього земле-впорядника в певних видах його професійної діяльності.

Опис ознак об'єкту. Використовується у тому випадку, коли у студента сформовано ідеальний образ об'єкту дії і назви елементів в нього чітко пов'язані з їх реальним виглядом. Але, щоб чіткіше окреслити поле діяльності, студенту слід надати інформацію про структуру об'єкту дії, назву його елементів тощо.

Назва об'єкту. Може бути використана у тому випадку, коли студент вільно оперує складовими частинами об'єкту дії в ідеальній формі.

Відомості про характер та послідовність операції щодо перетворення об'єкту дії (логічна частина ООД) залежить від форми подання об'єкту і може мати такий вигляд:

Реальне перетворення. Викладач або лаборант демонструє перетворення об'єкту, а потім пропонує студенту повторити практичні дії.

Реальне перетворення з мовним поясненням. Викладач демонструє студенту реальне перетворення об'єкту, супроводжуючи мовним коментарем практичний показ операцій.

Письмова інструкція. Студенту вказується послідовність дії та дається опис операцій щодо перетворення об'єкту.

Названі операції. Називаються операції щодо перетворення об'єкту дії, але не вказується, як їх потрібно здійснювати.

Два перших варіанти подання логічної частини ООД можливі тільки за умови подання змістової частини в матеріальній формі.

Відмітимо, що ООД може бути сформульована самим студентом або надана йому ззовні, вона постійно доповнюється та удосконалюється у процесі виконання дії. Повнота, точність та раціональність ООД є однією з визначальних умов успішності формування умінь щодо її виконання. Вона розрізняються за формою подання інформації: вона може бути задана у текстовій, графічній чи матеріальній формах. Форма її подання

має відповідати рівню особистісного розвитку та рівню підготовки того, хто навчається. Наприклад, не можна подавати інформацію про складний об'єкт дії у вигляді креслення студентам, які не оволоділи курсом «Топографічне та землевпорядне креслення».

Розрізняється ООД і за формою її формування: вона може бути повністю у готовому вигляді, а може формуватися студентом виключно самостійно або за аналогію із подібними попереднім діями. Чим вище рівень самостійності студента під час складання ООД, тим вище її якість – міцність уявлень, легкість переносу у нові умови тощо. Необхідно особливо відмітити, що її сформованість є умовою необхідною, але недостатньою для прийняття рішення про те, що студент оволодів необхідним умінням виконувати дію. На це звертає увагу одна з фундаторів теорії поетапного формування розумових дій Н.Тализіна: «Якою б не була якісною орієнтовна основа дії, і як би вона не була подана – у вигляді уявлень або зовнішніх схем, – вона, все-таки, залишається не більше, ніж системою вказівок про те, яким чином виконувати нову дію, а не самою дією. Самої дії у нашого учня ще немає, він взагалі ще не виконував її, а без виконання дії йому неможливо навчитися.» [9, с. 64]. На останнє зауваження потрібно звернути особливу увагу, так як у процесі навчання деякі викладачі задовольняються спроможністю студента розповісти про певні дії. Розповідь про дію, яка може бути репродукуванням конспекту лекції або тексту підручника, не є дією, а тільки відтворенням її ООД, переважно, в неповному і неточному вигляді.

Виконавча частина – це реальне здійснення дії. Залежно від форми подання та перетворення об'єкту розрізняють такі форми дії: матеріальна, матеріалізована (перцептивна), вербальна (зовнішньомовна, внутрішньомовна), розумова.

Для характеристики виконавчої частини дії використовується два основні показники: форма подання об'єкту дії та форма його перетворення.

Форма подання об'єкту дії може мати такі варіанти:

Натуральний об'єкт. Для виконання навчального завдання студенту надається об'єкт дії в натуральній формі.

Макети або моделі. Студенту пропонується спеціально підготовлений для навчальних цілей об'єкт, що в дійсному або спрощеному вигляді відображає не тільки зовнішню форму, а й внутрішню сутність предмета вивчення, зв'язки та взаємодію його елементів.

Малюнок. Для виконання завдання студент отримує плоске зображення об'єкту дії, максимально наближеного до природного.

Схеми та креслення. Об'єкт дії подано в символічній формі, для усвідомлення якого той, що навчається, повинен мати певний рівень спеціальної підготовки.

Опис. Будова та характерні ознаки об'єкту дії подано у вигляді тексту.

Назва. Студенту повідомляється тільки назва об'єкту дії.

Форма перетворення пов'язана із формою подання об'єкту дії і може мати такі варіанти:

Матеріальна. Реальне перетворення об'єкту дії із метою досягнення потрібних результатів. Можлива тільки за умови подання об'єкту дії у вигляді натурального об'єкту, макета або моделі.

Перцептивна. Перетворення об'єкту відбувається у формі промовляння (мовного опису процедури) змісту дії за наявності зорової опори. Можлива при матеріальній та графічній формах подання об'єкту дії.

Вербальна. Перетворення об'єкту відбувається у формі промовляння (мовного опису процедури) змісту дії. Можлива, якщо об'єкт подано у вигляді опису та назви.

Розумова. Перетворення об'єкту відбувається в ідеальній формі без зовнішнього зображення і завершується повідомленням результату.

Матеріальна форма передбачає, що об'єкт подано в матеріальному вигляді, а в процесі дії здійснюються його матеріальні перетворення.

Перцептивна дія відрізняється від матеріальної тим, що об'єкт може бути надано у матеріальній (реальний предмет, модель, макет) або матеріалізованій (креслення, плакат, стенд, таблиця тощо) формі, а його перетворення здійснюється візуально. При цьому операція перетворення може описуватися словами.

Зовнішньомовна дія полягає у тому, що виконавець здійснює всю операцію щодо перетворення об'єкту в усній (проговорює) або письмовій (описує) формі без опори на матеріальний або матеріалізований об'єкт. Тобто, об'єкту немає, його тільки названо.

Внутрішньомовна форма передбачає, що виконавець промовляє операції, якщо він замислюється над їх виконанням. Натомість розумова форма дії передбачає, що студент не замислюється над змістом та порядком операцій під час виконання дії.

Таким чином, користуючись положеннями теорії поетапного формування розумових дій, можна схарактеризувати навчальну дію за п'ятьма показниками :

1. Форма подання виконавцю змістової частини ОДД.
2. Наявність в ООД операцій щодо перетворення об'єкту.
3. Форма подання об'єкту дії.
4. Форма перетворення об'єкту дії.
5. Ступінь новизни для студента дії, що виконується.

Користуючись цими показниками, можна дати загальний опис дій в послідовності їх формування, удосконалення та ускладнення як за характеристиками ООД, так і за ознаками виконавчої частини.

Аналіз охарактеризованих вище показників переконує, що найпростішій дії притаманні такі ознаки: **об'єкт** представлено в матеріальній формі; **перетворення** виконується в матеріальній формі; **змістова** і **виконавча** частини ООД задані в матеріальній формі; дія виконується студентом **повторно**.

Таким чином, для оцінювання вказаної дії використано 5 показників її опису. Коефіцієнт складності за кожним із цих показників у найпрости-

шому варіанті приймаємо за 1. Природно, якщо в подальшому дія ускладнюється за певним показником, коефіцієнт має збільшуватися на певну величину.

Як результат теоретичного і практичного дослідження ми прийшли до висновку, що при ускладненні ознак дії за показником **«форма представлення об'єкту»** відповідний коефіцієнт складності набуває таких значень: $K_{\text{фо}} = 1$, якщо об'єкт представлений в матеріальній або матеріалізованій формі; $K_{\text{фо}}=1,1$, якщо він представлений в символічній формі (схема або креслення); $K_{\text{фо}} = 1,2$, якщо дано опис об'єкту; $K_{\text{фо}} = 1,3$, якщо об'єкт лише названо. Якщо у навчальному завданні не названо об'єкт дії (студент самостійно має його вибрати), то $K_{\text{фо}} = 1,4$.

Відповідно, якщо **перетворення об'єкту** виконується в матеріальній формі, то коефіцієнт складності дії за цим показником буде $K_{\text{по}} = 1$; при перцептивній формі перетворення $K_{\text{по}} = 1,1$; при вербальній $K_{\text{по}} = 1,2$; якщо з заданим об'єктом виконуються розумові операції, то $K_{\text{по}} = 1,3$.

Прийнято, що за показником **«Форма представлення виконавцю (студенту) змістової частини орієнтовної основи дії (ООД)»** коефіцієнт складності набуває таких значень: $K_{\text{зч}} = 1$, якщо студенту вказано, що навчальну дію він має виконати на реальному об'єкті; якщо студенту запропоновано застосувати для цього креслення або схему, то $K_{\text{зч}} = 1,1$; опис ознак об'єкту – $K_{\text{зч}} = 1,2$; назву об'єкту – $K_{\text{зч}} = 1,3$; за відсутності змістової частини ООД у завданні $K_{\text{зч}} = 1,4$.

За показником **«Представлення в ООД операцій щодо перетворення об'єкту»** також прийнято правило: коефіцієнт складності при найпростішому варіанті дії має значення $K_{\text{ін}} = 1$, а кожний варіант ускладнення дії збільшує його значення на 0,1. Зокрема, якщо в навчальному завданні студенту запропоновано виконати навчальне завдання після демонстрування викладачем або лаборантом на реальному об'єкті дій з їх поясненням, $K_{\text{ін}} = 1$; якщо це ж завдання студент має виконати після того, як йому продемонстровано послідовність дій викладачем без пояснення $K_{\text{ін}} = 1,1$; коли логічна частина ООД подана лише мовною інструкцією, $K_{\text{ін}} = 1,2$; за умови, що у завданні студенту тільки перераховано операції, які він має виконати, $K_{\text{ін}} = 1,3$; якщо у завданні логічна частина ООД відсутня, $K_{\text{ін}} = 1,4$.

Нагадаємо, що поки-що визначено значення коефіцієнтів складності навчальної дії за чотирма показниками. П'ятий показник є інтегративним: він характеризує навчальну дію залежно від того, новими чи повторними для студента є ознаки дії та виконання завдання в цілому. Зважаючи на зазначене, було прийнято, що якщо таке завдання студент уже виконував (всі ознаки дії йому раніше зустрічалися, він знайомий з об'єктом, виконував подібні операції щодо його перетворення тощо), то коефіцієнт складності дії за цим показником $K_{\text{н}} = 1$. Якщо для студента одна ознака дії (наприклад, об'єкт) є новим, коефіцієнт складності становить $K_{\text{н}} = 1,25$; при наявності у завданні двох чи трьох нових ознак дії коефіцієнт складності становить відповідно $K_{\text{н}} = 1,5$ і $K_{\text{н}} = 1,75$. За умови, що з усіма

ознаками дії, яку має виконати студент, він зустрічається вперше, вони є абсолютно новими для нього, коефіцієнт складності становить $K_n = 2$.

Загальний коефіцієнт складності дії, а, відповідно, і індивідуального навчального завдання, можна вирахувати за формулою:

$$K_z = K_{\text{фо}} \cdot K_{\text{по}} \cdot K_{\text{зч}} \cdot K_{\text{іп}} \cdot K_n,$$

де, $K_{\text{фо}}$, $K_{\text{по}}$, $K_{\text{зч}}$, $K_{\text{іп}}$, K_n – коефіцієнти складності дії за відповідними показниками.

Зазначимо, що технологія визначення складності навчальних дій може бути використана як для традиційних (які, наприклад, застосовують при усному опитуванні), так і для тестових завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запропонована технологія дає можливість диференціювати індивідуальні професійно орієнтовані навчальні завдання (тести) від найпростіших до складних, високоінтелектуальних. Отже, розробники індивідуальних завдань і тестів мають можливість вже не інтуїтивно, а цілеспрямовано, на науковій основі відібрати з бази компетентісно орієнтованих як індивідуальних так і тестових завдань такі, що можуть чітко диференціювати студентів за рівнями навчальних досягнень. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з конструюванням індивідуальних завдань і тестів на засадах формалізованого відбору до їх складу завдань запланованої складності.

Список літератури

1. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. – 1957. – № 7. – С. 58-69.
2. Демин А.И. Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы (на материалах обучения техническому труду и сельскохозяйственной технике): Дис... д-ра пед. наук в форме научного доклада: 13.00.01. – М., 1990.-36 с.
3. Журавель В.Ф., Ільїн В.В. Кузнецов В.О. та ін. Рекомендована практика конструювання тестів професійної компетенції випускників вищих навчальних закладів. – К.: Аграрна освіта, 2000. – 38с.
4. Ільїн В.В., Лузан П.Г., Рудик Я.М. Методика тестового контролю успішності навчання студентів: монографія. – К.: НАКККіМ, 2010. -224 с.
5. Кириллова Г.И. Оптимизация содержания информационно-компьютерной подготовки в средней профессиональной школе: дис... докт. пед наук: 13.00.02. – Казань, 2001.-475 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
7. Наймушина О.З. Технология многофакторной оценки сложности учебных заданий по физике: 13.00.02. – Екатеринбург, 2010. – 211 с.
8. Талызина Н.Ф. Влияние идей А.Н. Леонтьева на развитие педагогической психологии // А.Н. Леонтьев и современная психология / Сб. статей памяти А.Н. Леонтьева / Под ред. А.В. Запорожца и др. – М.: Изд-во МГУ, 1983.- С. 78-88.

9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975.-344 с.

В статье рассматриваются теоретические аспекты определения сложности профессионально ориентированных учебных действий со специальных дисциплин для будущих землеустроителей. На основании теории поэтапного формирования умственных действий выделены показатели описания учебных действий в последовательности их формирования.

Учебное действие, теория поэтапного формирования понятий, сложность, обучение, показатель, индивидуальное и тестовое задания.

The article describes the theoretical aspects of the definition of complexity professionally estimated learning activities with subspecialties for future surveyors. Based on the theory of the gradual formation of mental actions indicators highlighted describing educational actions in the sequence of their formation.

The dominant position of the theory of the gradual formation of mental actions is that the functional construct of action consists of three components - a rough basis of the actions of the executive and control parts. Estimated basis of action is different for the shape of its formation; it can be completely ready-made and can be configured independently by student or by analogy with similar previous actions. Thus, when it is higher the level of autonomy of the student in the preparation of the estimated basis of the action, there will be higher its quality – the strength of view, easy transfer to the new conditions and so on. Discussed in the article of action figures and their combinations affect the complexity of the learning task, requiring the learner, the implementation of various levels of educational-cognitive activity. So there is an opportunity to assess the complexity of not only traditional but also test tasks, and accordingly, and develop such individual professionally estimated tasks and tests that are used for differentiation of students according to their level of knowledge. This procedure is formed for five indicators introducing each factor of the action.

Thus, the proposed technique allows us to differentiate the individual professionally estimated learning tasks (tests) from simple to complex – highly intelligent.

Learning effect, the theory of the gradual formation of concepts, complexity, learning rate, and individual tests.

УДК: 378.091.001.73(045)

ГЕНЕЗА ЕЛЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ В США В ПЕРІОД З КІНЦЯ ХVІІІ ДО ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

С. Е. Лятуринська, аспірант

В статті розглядається генеза елективної системи навчання, а також її впровадження в Гарварді 22 президентом Чарльзом Вільямом Еліотом. Визначено, що саме Еліот зміг привернути національну увагу

© С. Е. Лятуринська, 2014

до своєї реформи і зруйнувати старий порядок здобуття вищої освіти. Проаналізовано та представлено результати того, як вплинула нова система навчання на студентський та професорсько-викладацький склад Гарварду, а також на розширення навчального плану.

Елективна система, Гарвард, реформа, навчальна програма, класичний навчальний план, інновація.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Освітня наука розвивається завдяки педагогам-новаторам, які вмонтовують в традиційну культуру нові, іноді ризиковані, стандарти організації педагогічних процесів на різних рівнях і щаблях. Деякі з них приживаються та дають гарні результати, деякі відмирають в силу своєї неефективності. Очевидно, що для історії педагогіки важливо вивчити як перші, так і другі випадки.

Одним із беззаперечних успіхів впровадження новацій в освітній галузі слід вважати досвід видатного американського університету штату Массачусетс, відомого як «Гарвардський університет». При цьому більшість знавців історії вишу згодні в тій думці, що питому вагу цих досягнень справедливо може присвоїти собі 22-й президент Ч.В. Еліот – педагог, освітянин, новатор, автор навчально-методичних посібників, прекрасний керівник, який доклав неймовірні зусилля для перетворення Гарварду зі скромного коледжу на провідний університет США. За свою 40-річну діяльність в якості президента Гарварду, він повністю змінив поняття «що значить бути освіченим» [7].

Між тим, до цього часу в українській педагогічній науці головна науково-методична інновація Ч.В. Еліота так і не стала предметом цілісного дослідження. Її вплив відзначився шокуючими на той час результатами, і на думку сучасників вона "вдихнула в коледж нове життя" [2, с. 176]. Цей факт дає нам право вважати вивчення цієї системи навчання темою, яка має актуально-перспективний характер.

Метою даної статті є висвітлення еволюції елективної системи та особливостей її впровадження Ч.В. Еліотом за часи президентства.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз історико-педагогічної літератури з проблеми виникнення та розвитку елективної системи показує, що рух за реформу навчальної програми розпочався задовго до того як Чарльз В. Еліот представив свою елективну систему в Гарварді. До кінця 18 сторіччя такі видатні американці як Вільям Сміт, Френсіс Хопкінсон, Джонатан Трамбл, Бенджамін Раш та Бенджамін Франклін робили неодноразові заяви щодо стратегічного недоліка системи підготовки професіоналів, а саме того, що вона була занадто зарегламентована, а «існуючий навчальний план коледжу був занадто класичним» [1, с. 101].

Перші латентні спроби введення аналогів елективної системи спостерігаємо в педагогічній діяльності Томаса Джефферсона в університеті Вірджинії та Джорджа Тікнора в Гарварді. За свідченнями головних фігур в сфері історії та філософії освіти 20 сторіччя Джона

Брубахера та Вілліса Руді: «Повної реорганізації навчального процесу не вдалося зробити, адже не було вільного вибору між «паралельними» програмами кафедр. До того ж консервативний професорсько-викладацький склад не сприйняв позитивно нові закони та згодом застосування такої системи стало факультативним» [1, с. 102].

Між тим, цей досвід не залишився не поміченим, а експерименти 1825 року в університеті Вірджинії і Гарварда стали детонатором ланцюгової реакції в інших американських вищих навчальних закладах. В основному це стосувалося впровадження методу «паралельних» або, як їх ще називали, «неповних» занять. Серед університетів, які в той чи інший час експериментували з такими програмами слід відзначити також університет Амхерст, Трансільванський, Нешвілл, Вермонт, коледж Юніон; північно-східні університети: університет Колумбія, Нью-Йорк, Веслі, Трініті, Лафайет, і Хобарт. Така активність на нашу думку є свідомим тому, що інноваційний дух вже був присутній і в академічних залах.

На жаль не всі університети підтримали дану новацію. Найяскравішим прикладом її відторгнення став Єльський університет, де для дослідження ефективності елективної системи була створена експертна комісія, у висновках якої зафіксована недовіра та жорстка критика ідеї. Члени комісії підкреслювали, що класичний навчальний план, перевірений багаторічною практикою, може бути змінений строго на основі повільної експертно-перевіреної модифікації, а не революційно. У своїй доповіді 1828 року експерти також відмітили, що всі студенти в коледжі повинні слідувати одним й тим же шляхом, адже ліберально освічена людина повинна знати визначені сфери знання, які є «загальним фундаментом всіх високих інтелектуальних досягнень» [10, с. 19]. На їх думку такі галузі студенти 1-4 курсів не можуть вибрати для себе самі, тому що вони не є достатньо інтелектуально зрілими щоб зрозуміти, що їм потрібно. Після цієї доповіді дух Єльського звіту надовго вкоренився в коледжах, хоча ініціативи академічного реформування не були повністю придушені та стали більш численними пізніше - 1840 - 1850 рокам.

В цілому, на даному етапі становлення, елективну систему важко визнати успішною. Завзяті та енергійні зусилля освітніх реформаторів так і не стали новою класикою вищої освіти, зокрема алгоритм побудови навчальних планів залишився без змін. Погана репутація «паралельних» курсів серед студентів та громадськості була з декількох причин: по-перше, через низькі стандарти прийому на навчання; по-друге, через відсутність можливості отримати в результаті ступінь бакалавра. Таким чином, студентам «паралельних курсів» не був наданий такий же соціальний престиж, як і студентам, які слідували класичному навчальному плану.

Розвиток вже повноцінної елективної системи навчання, а не «паралельних» курсів в післявоєнний період, відновив свою енергію в Гарварді завдяки сильному та дійовому керівництву 22 президента Чарльза Вільяма Еліота. В своїй інавгураційній промові 1869 року він оголосив тверду прихильність елективній системі та заявив, що в

«американській вищій освіті індивідуальні риси різних світоглядів дуже довго не приймалися до уваги в достатній мірі» [5, с. 39].

Саме з цих причин Еліот дотримувався думки, що справжній університет є університетом з елективною системою навчання, яка базується на трьох засадах: свобода вибору занять; можливість отримання нагороди або відзнаки своїх досягнень та можливість автономної поведінки студентів [6]. До того ж він наполягав на тому, що всі непрофесійні предмети коледжу мають рівне «культурне» або дисциплінарне значення, якщо вони однаково добре викладаються і вивчаються. Таким чином, він виправдовував не тільки вибір, але і велике розширення навчальної програми.

Звісно, що така реформа зустріла як своїх прихильників, так і опонентів. Серед негативно налаштованих відомих та популярних науковців та освітян особливо агресивну позицію зайняли Ноа Портер, Джеймс МакКош, Франклін Картер, Олександр Вінчелл, Ендрю Ф. Вест, Ендрю Дельбанко, тощо. Але захисники реформ Еліота мали не менш гучний та солідний статус і репутацію. Серед таких вчених відзначимо: Чарльза Рассела, Едварда Еверетта Хейла, Родні Карлайла, Дугласа Беннета, Роджера Гейгера, Річарда Райса та багато інших. Таким чином, спостерігаємо потужне дискусійне поле щодо сприйняття перспективного концепту Еліота.

З цих причин, наступним завданням нашого дослідження стало висвітлення окремих важливих деталей елективної системи.

Сам Ч.В. Еліот визначав елективну систему як «ретельно організовану схему, яка складається з численних курсів навчання, відкритих до вибору студентам відповідно до правил частково штучних, але головним чином природних і немінучих» [8, с. 131].

На його думку, жорстка й непохитна навчальна програма народжує низку деструктивних наслідків - рутинність педагогічного процесу, організаційно-психологічних умов його протікання. Цей освітянин вважав, що зарегламентований навчальний план готує тільки середній продукт, «стадний ентузіазм і одностайний мотив» [8, с. 227]. На противагу цьому елективна система пробуджує індивідуальний інтерес і, тим самим, призводить до більш сумлінної, кращої роботи. Таким чином, вся тяжкість мотивації зміщується з зовнішнього на внутрішній примус, тобто студент розвиває власну моральну автономію.

Елективна система за Еліотом – вельми широка і складна, але вона також організована, добре спланована і ретельно відрегульована. Головне завдання елективної системи полягає в забезпеченні студента можливістю обирати заняття відповідно до його смаків і можливостей. Він здатний обрати ту сферу дослідження, або тих викладачів, які його цікавлять, досягаючи високого рівня реальних компетенцій.

Еліот вивів низку правил, які допомагають студенту обирати предмети навчання не хаотично, а системно:

1. По-перше, якщо студент вже вивчав обраний предмет, то він продовжує його вивчення з того рівня на якому він зупинився, а кожен новий предмет потрібно починати з початку, а не з середини.

2. По-друге, багато предметів, що викладаються в університеті залучають ознайомлення та вивчення інших предметів, які мають бути вивчені в першу чергу. Тобто, ніхто не зможе добре зрозуміти фізику, не вивчивши тригонометрію та аналітичну геометрію; хімічний аналіз передбачає знайомство з загальною хімією, а палеонтологія з ботанікою і зоологією. Кожний просунутий за рівнем курс, будь-то мова, філософія, історія, математика, або наука, передбачає знайомство з деякими курсами початкового рівня.

3. По-третє, з метою спонукання студента вивчати споріднені дисципліни, а також і інші предмети, а не заглиблюватися тільки в один, який його дуже цікавить, потрібно зробити неможливим отримання стипендії [6].

4. В-четверте, факультети повинні заздалегідь розробити та представити повну інформацію про послідовність вибору дисциплін на кожній кафедрі. Розклад може бути складений таким чином, щоб запобігати нерозумній комбінації курсів.

Окрім «природних» направляючих, які допомагають скеровувати студента під час вибору дисциплін, існують ще і спеціальні брошури з правилами для кожного предмету, що вивчається. Таким чином, для молодих людей які не мають ніякої мети у навчанні, для отримання ступеня потрібно виконати мінімальні вимоги, вказані у правилах, які вони можуть ігнорувати тільки при ризику відрахування з університету. Для амбітних молодих людей правила про отримання ступеню з відзнакою дають чіткі і прийнятні вказівки. Наприклад, в брошурі про правила отримання відзнак в галузі літератури в Гарвардському коледжі можна побачити наступні вимоги:

- вміння читати мінімум на двох мовах (одна давня, одна сучасна);
- довести факт прочитання визначеної Комітетом кількості книг як мінімум у двох літературних епохах - давній та сучасній;
- складення іспиту з загальної історії розвитку кожного з напрямів [8, с. 149].

Після тривалого використання елективної системи в стінах Гарварду та її успішних результатів, Еліот склав положення, які свідчать про переваги елективності над визначеною факультетом, адміністративною радою, деканом або іншим органом програмою. На користь цієї думки свідчили такі узагальнення:

1. Елективна система дозволяє студенту сконцентрувати свою роботу на предметах до яких він має хист, і, таким чином, досягти високих результатів в його вибраній лінії дослідження. Ця свобода спеціалізації для студента дає також велику перевагу для розвитку поглибленого рівня викладання в коледжі.

2. Вивчивши архівні матеріали за 35 років після запровадження елективної системи Еліот довів, що студенти робили усвідомлений вибір

дисциплін для навчання. Це також підтверджується звітом, зробленим у 1888 році трьома експертами, які проаналізували майже 350 дисциплін та причини їх вибору студентами [8, с. 157].

3. Небезпека вибору студентами "легких" дисциплін не підтвердилася. Ч.В. Еліот довів, що критика елективної системи мала поверховий та низькоаргументований характер, адже предмети, обрані великою чисельністю студентів, є дисциплінами, які представляють інтерес для загальної маси студентів. Вони вибираються з двох причин: по-перше, з метою продовження вивчення дисципліни, яка вже вивчалася раніше; по-друге, з метою обрання нових предметів на самому початку для підготовки до більш просунутого рівня навчання в пізніші роки.

4. Велика перевага елективної системи полягає в тому, що обсяг прямого спілкування викладач-студент та студент-студент на інтелектуальні теми значно збільшився.

5. Елективна система вивела імідж бакалаврської ступені в США на абсолютно новий рівень. Відтоді володіння цим ступенем свідчило, що власник є носієм важливих особистісних та професійних властивостей, довівши здатність виходити за рамки пересічних знань, умінь та навичок.

Представлені узагальнення знаходять свої підтвердження в статистичній інформації, що зафіксовано в Гарвардських каталогах. В таблиці 1 нами подано кількісні характеристики контингенту студентів в Гарварді на період з 1881 по 1892 рік.

Таблиця 1

Динаміка кількості студентів Гарварду

Рік	1881-82	1891-92
Кількість студентів	1364	2658

Так, дослідження та аналіз Гарвардського каталогу за 1891-92 рік показує

загальну чисельність студентів на всіх факультетах 2658 чоловік. Порівнюючи ці дані з каталогами за попередні 10 років, ми бачимо збільшення кількості студентів на 1294 людини з 1881 року.

В таблиці 2 представлено дані про щорічний приріст студентів в вузі. Перші 6 років цього періоду, тобто з 1881-1887 роки збільшення було на 324 студенти, або в середньому 54 студенти на рік; за останні 5 років (1887-1892) – це загалом 970 чоловік або 194 студенти щороку.

Таблиця 2

Динаміка збільшення кількості студентів в Гарварді

Рік	1881	1887	1892
Загальна кількість студентів	1364	1668	2658
В середньому щороку		54	194

Розширення студентського складу університету сприяло урізноманітненню та збільшенню кількості дисциплін, що пропонувалися. У 1890-91 році було запропоновано 245 елективних курсів, деякі на цілий рік, деякі тільки на семестр. Уся кількість курсів навчання включала 219 ½ повних курсів. Для порівняння, у 1886-1887 навчальному році кількість курсів складала 170, а у 1880-1881 - 129.

Розширення кількості дисциплін спричинило також і збільшення професорсько-викладацького складу. Доклад Еліота за 1891-1892 навчальний рік це наочно підтверджує. Він охоплює період з 1888-89 по 1892-93 навчальні роки та ілюструє збільшення складу викладачів зі 198 до 290 чоловік [4, с. 6].

Успіх елективної системи підтверджує також і проведене опитування випускників Гарварду. З отриманих 987 відповідей було представлено наступні результати [9, с. 354]. За відгуками випускників з допомогою елективної системи вони змогли обрати роботу, яка їх постійно дуже цікавила, тому вони досягли більшого в житті, ніж якщо б вони навчалися під обов'язковою системою. Елективна система була вигашною для деяких студентів, тому що вона дозволяла ранню спеціалізацію, або вибір тих дисциплін, які б підготовлювали студентів до майбутньої професії. Вона дозволяла іншим розкрити їхні природні таланти та схильності, прийти до кар'єри для якої вони були більш придатні, адаптовані, ніж дати їм зависнути в професії, яку хтось обрав для них. Зробивши підсумок позитивних та негативних відповідей випускників Гарварду, які навчалися за цією системою, ми побачили, що більше ніж 72% чоловіків були задоволені цією системою та тим, як вона вплинула на їх життя під час навчання та на розвиток їхньої кар'єри після випуску.

Перемогу Еліота та його інноваційної системи навчання підтверджує і професор Гудвін, один з невтомних лідерів консервативного елементу в Гарварді. Він сказав, що «стара елективна система яка була в ходу 75 років тому назад не мала великої цінності, тому що вона просто надавала 3- і 4-курсникам вибір між двома елементарними дисциплінами. Розвиток системи став служити розвитку більшої вченості і зробив можливою роботу на просунутому рівні на кожному факультеті. Поширена думка, що елективна система надавала студентам шанс уникнути предметів до яких у них не було хисту і які їх не цікавили, не знайшла підтримки у професора. На його думку, реальна сила системи полягала в тому, що вона спонукала тих, хто хоче навчатися йти вперед і не гальмувати із-за нетямущих та байдужих» [3, с. 70].

Всі ці гарні результати експерименту Еліота в Гарварді з елективною системою привернули національну увагу. Велика кількість установ почали йти слідами Еліота, деякі більш тісно, ніж інші. Менші гуманітарні коледжі, поряд з практично всіма єзуїтськими коледжами, трималися старих поглядів та навчального плану до 1890 року, а після, навіть вони погодилися з позитивним впливом цієї системи та почали включати у свої курси її аспекти.

Висновки. Таким чином, елективна система пройшла довгий шлях становлення від «паралельних» курсів, які існували на факультативній основі, до загальнонаціонального тренду, який повністю замінив старі канони отримання вищої освіти. Цій модернізації навчання освітнє середовище США беззаперечно зобов'язано 22 президенту Гарварду – Чарльзу Вільяму Еліоту. Просуваючи та підтримуючи інноваційний навчальний план, який базується на особистісній свободі та виборі, Еліоту вдалося перетворити маленький коледж на найкращий вищий навчальний заклад планети.

Нами узагальнено та виокремлено 4 етапи, які проходила елективна система:

1. Пошуковий – зародження та запровадження «паралельних» пробних програм кафедр.

2. Теоретичний – обробка та аналіз Ч.В. Еліотом результатів цих «паралельних занять» та розробка теоретичної бази нової системи навчання.

4. Експериментальний – застосування системи на практиці в масштабному та пролонгованому експерименті.

5. Екстраполяції – розповсюдження та модифікація новітньої системи навчання по всій території США.

Елективна система занять розподілила всю освітню еліту США на 2 табори, які не переставали сперечатися про плюси та мінуси цієї системи. Але результати говорять самі за себе: ріст чисельності студентського та професорсько-викладацького складу ще ніколи не був настільки інтенсивним. Відгуки випускників підтверджують позитивний вплив елективної системи на їх життя під час навчання та на розвиток кар'єри після випуску. Відтоді ступінь бакалавра свідчив, що власник був непересічним носієм унікальних професійних властивостей.

Список літератури

1. Brubacher J.S., Rudy W. Higher Education in transition: a history of American Colleges and Universities. Transaction Publishers, 1997. 564 p.

2. Cotton E.H. The life of Charles W. Eliot [Text] / E.H. Cotton. – Boston 1926.

3. Dinner to prof. W.W. Goodwin // Harvard graduates magazine, 1901-1902. Volume X. P. 70.

4. Eliot C.W. Annual reports of the President and Treasurer of Harvard College. 1891-1892. Cambridge, Mass: published by the University, 1893. P. 6.

5. Eliot C.W. A turning point in higher education; the inaugural address of Charles William Eliot as president of Harvard College. Cambridge: Sever and Francis, 1869. 65 p.

6. Eliot C.W. How to Transform a College with One Uniform Curriculum into a University: The Elective System, 1885. Режим доступу: http://www.higher-ed.org/resources/Charles_Eliot.htm

7. Eliot C.W. Term of office: 1869-1909. Режим доступу: <http://www.harvard.edu/history/presidents/eliot>

8. Eliot C.W. University administration. Houghton Mifflin Company, 1908. 266 p.

9. Hanus P.H. Graduate testimony on the elective system // Harvard graduates magazine, 1901-1902. Volume X. P. 354.

10. Reports on the course of instruction in Yale College by a committee of the corporation and the academical faculty. New Haven: printed by Hezekiah Howe, 1828. 56p.

В статье рассматривается генезис элективной системы обучения, а также ее внедрение в Гарвард 22 президентом Чарльзом Уильямом Элиотом. Определено, что именно Элиот смог привлечь национальное внимание к своей реформе и сломать старый порядок получения высшего образования. Проанализированы и представлены результаты того, как повлияла новая система обучения на студенческий и профессорско-преподавательский состав Гарварда, а также на расширение учебного плана.

Элективная система, Гарвард, реформа, учебная программа, классический учебный план, инновация.

The genesis of the elective system and its introduction at Harvard by the 22 President Charles William Eliot is observed in the article. It is determined that it was Eliot who managed to attract national attention by his reform and destroy the old order of obtaining higher education. The impact results of the new system on Harvard's students and faculty, as well as the curriculum expansion are analyzed and presented.

Elective system, Harvard, reform, curriculum, classical curriculum innovation.

УДК 37.02:377.3

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ АГЕНТА З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ

І. А. Мартинюк, здобувач

У статті систематизовано матеріал з проблеми технології навчальних проектів. Визначено сутність понять «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» та наведено класифікацію проектів. Окреслено основні завдання та вимоги до організації технології проектів. Висвітлено умови втілення проектів в педагогічний процес. Розкрито зміст діяльності викладача та учня при роботі над проектом. Охарактеризовано основні етапи втілення технології проекту в процес підготовки агента з організації туризму. Виділено якості особистості, які формуються в процесі використання технології навчальних проектів. На прикладі предмету «Географія туризму» розкрито особливості розроблення та реалізації проекту «Подієвий туризм». Визначено особливості використання цієї технології у підготовці майбутніх агентів з організації туризму.

© І.А.Мартинюк, 2014

Технологія, педагогічні технології, технології навчання, проектні технології, проект.

Постановка проблеми та її актуальність. Прогрес сучасного суспільства визначається знаннями, досвідом і цілісними орієнтирами особистості, її готовністю відповідати на виклики. Зазначені орієнтири закладаються в системі освіти та вдосконалюються впродовж усього життя людини.

Орієнтація на вказані орієнтири у розвитку освіти потребує розробки і впровадження нових педагогічних технологій у навчальний процес, що дозволить значною мірою подолати основний недолік технологічного підходу – орієнтація на репродуктивний тип навчання.

Одним з важливих напрямів професійної освіти є обґрунтування інноваційних технологій підготовки фахівців для сфери туризму. Закономірності професійної діяльності майбутнього фахівця галузі накладають певні вимоги на педагогічні технології викладання і розробки змісту навчальних дисциплін, організації творчої навчально-пізнавальної діяльності учнів у навчальних закладах туристського спрямування.

Аналіз основних досліджень і публікації. У теорії та практиці педагогічної науки проблему педагогічних технологій розкрито через декілька напрямів здійснення наукових досліджень, а саме: філософський аспект дослідження (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін.); управлінський (В.В. Бондарь, Г.А. Дмитренко, О.А. Єльнікової, Л.С. Калініної, В.П. Маслова); дидактичний (С.Я. Батищев, С.У. Гончаренка, Е.С. Полат, О.Я. Савченка, В.А. Сластьоніна та ін.); концептуальні дослідження проблеми впровадження педагогічних технологій (І.М. Дичківська, М.В. Кларін, О.Б. Коротаєва, В.Г. Кричевський, С.О. Мухіна, В.О. Паламарчук, О.І. Пометун, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, В.Ф. Раєвський та ін.).

Мета статті – здійснити узагальнення та систематизацію проектних технологій навчання для використання у підготовці агентів з організації туризму.

Виклад основного матеріалу. Актуальним завданням професійної педагогіки в умовах нової парадигми освіти постає проблема удосконалення та раціоналізації педагогічного процесу, визначення оптимальних форм і методів підготовки фахівця, який би міг бути конкурентноспроможним на сучасному ринку праці.

Розглядаючи роль і місце педагогічних технологій у цьому процесі, слід зазначити, що проблема удосконалення форм і методів навчання у навчальному закладі є постійним предметом дослідження дидактики професійної освіти.

Так, С. Батищев, систематизуючи дослідження педагогічних технологій, наводить такі визначення:

- технологія – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану;
- технологія – це культурне поняття, пов'язане з мисленням і діяльністю людини;

- технологія – це сукупність знань про методи здійснення будь-яких процесів;
- технологія – це організований, ціленаправлений, умисний педагогічний вплив на навчальний процес;
- технологія – це засіб гарантованого досягнення цілей навчання;
- технологія – це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання тощо [6].

В документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод планування, застосування і оцінювання всього процесу навчання та засвоєння знань шляхом врахування людських і технологічних ресурсів та взаємодії для досягнення більшої ефективності [1, 3].

Щодо понять «педагогічна технологія» і «технологія навчання» то, серед науковців і практичних педагогічних працівників, є різні тлумачення, але однозначно те, що перше поняття значно ширше і включає в себе технологію навчання та виховання, яка є засобом організації освітнього процесу. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Технологія навчання моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання [1]. Технологія навчання орієнтується на широкий спектр методів і засобів навчання, які застосовуються в навчальному процесі і є спільною діяльністю викладача і учнів, спрямованою на оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

Новітні технології навчання передбачають не отримання просто знань, а творче ставлення до них, яке формує культуру, перетворюючи знання в частину особистого буття та свідомості людини [5].

В арсеналі новітніх технологій відомі такі технології, як: технологія проблемного навчання, проектного, комп'ютерного, імітаційного, інтерактивного тощо. Кожна з зазначених технологій має свої особливості в методиці, організації та контролі навчання.

Однією із технологій, яка ефективно використовується для підготовки фахівців сфери туризму є проектна технологія її ефективність пояснюється можливістю: по-перше, організувати дослідно-пошукову роботу; по-друге, створювати умови для контекстного навчання. Технологія проектів дає змогу застосовувати різні дидактичні підходи: навчання в роботі, незалежні знання, спільне навчання (командне навчання), дискусії, навчання на власному досвіді та на досвіді інших, урешті все це дає задоволення учням, оскільки вони бачать результати своєї праці.

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки нинішнього століття у США. Спершу його називали "методом проблем" і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї. У ньому містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у спів-

відношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті. Проблема мусить бути з реального життя, знайома і значуща для дитини, для її розв'язання дитині необхідно застосовувати здобуті знання або ті, що їй належить, здобути [3]. Проектне навчання можна вважати проблемним і розвивальним, оскільки воно формує мотивацію до творення і перетворення самого себе.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури [1, 3, 6] можна запропонувати таку класифікацію проектів (табл.).

Класифікація проектів

№ п/п	Типологічна ознака	Тип проекту
1	Домінантна діяльність (мета і характер проектної діяльності)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ дослідницькі ▪ пошукові ▪ інформаційні ▪ творчі ▪ ігрові ▪ практично-орієнтовані
2	Предметно-змістова галузь знань (рівень реалізації міжпредметних зв'язків)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ монопроект (<i>у межах однієї галузі знань</i>) ▪ міжпредметний проект
3	Характер координації проекту	<ul style="list-style-type: none"> ▪ безпосередній (<i>жорсткий чи гнучкий</i>) ▪ опосередкований (<i>імітує учасника проекту</i>)
4	Характер контактів	<ul style="list-style-type: none"> ▪ кооперативні ▪ змагальні ▪ конкурсні
5	Кількість учасників проекту	<ul style="list-style-type: none"> ▪ індивідуальні (<i>особистісні</i>) ▪ колективні (<i>парні, групові</i>)
6	Тривалість виконання проекту	<ul style="list-style-type: none"> ▪ короткотермінові ▪ середньої тривалості ▪ довготривалі

Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості учня це має такий вигляд: "Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати". Для педагога це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками [3].

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку учні виконують впродовж визначеного відрізка часу. Під час роботи над проектом учитель допомагає учням шукати джерела інформації, координує весь процес, підтримує та заохочує учнів. Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з

одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Результати виконання проектів повинні бути "відчутні": якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження [4].

Н. Новолокова основними завданнями технології проекту визначає:

1) не лише передати учням обсяг тих чи інших знань, а навчити здобувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;

2) допомогти учню у здобутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи різноманітні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);

3) розширити коло спілкування дітей, знайомство з іншими культурами, різними точками зору на одну проблему;

4) прищепити учням уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, порівнювати з різними підходами, висувати різні гіпотези, вміти робити висновки [2].

Застосування проектної технології вимагає від педагога використання сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес учнів до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання [4].

Використання проектної технології повинне відповідати основним вимогам:

1) наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання (наприклад, розробка нових туристських маршрутів; створення нових об'єктів показу, для залучення туристів; пошук шляхів підвищення інтересу до екскурсій і музеїв тощо);

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь про вивчений вітчизняний та світовий досвід з окресленої проблематики, тенденції, які простежувалися у розвитку цієї проблеми, спільний випуск газети, підготовка презентації тощо);

3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

4) структурування змістовної частини проекту (з вказівкою поетапних, результатів);

5) використання дослідницьких методів; визначення проблеми, завдань, що досліджуються, що впливають з проблеми, висунення та розв'язання гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення

кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корегування, висновки [3, 4].

Під час використання проектного методу вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних цілей: розвиваються пізнавальні навички учнів; формується вміння самостійно користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, робити висновки, конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; активно розвивається критичне мислення, креативність; формуються комунікативні навички, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи всілякі соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо).

При роботі над проектом учні вивчають спеціальну літературу, опановують методiku виконання практичних дій. Розв'язання поставленого завдання забезпечує не тільки здобуття знань і вмінь, необхідних для виконання проекту, але й розвиває креативні здібності майбутніх фахівців [8].

Робота над проектом має етапний характер.

Підготовчий (організаційний) етап обирається тема проекту, здійснюється ознайомлення з теоретичним матеріалом розробляється план проекту. Учні знайомляться з довідковою літературою, уточнюють понятійний апарат, здійснюють через Інтернет пошук необхідної літератури. Акцент роботи ставиться на формуванні професійних знань, що здобуваються під час знайомства з матеріалом за темою проекту, актуалізації творчих і комунікативних навичок, необхідних для забезпечення професійної діяльності, набутті проектних, дослідницьких умінь.

У процесі спільного планування проекту вдосконалюються професійні вміння, розвиваються творчі здібності під час постановки проблеми, розв'язання проблемних ситуацій, формуються інтелектуальні вміння, пов'язані з пошуком необхідної інформації й роботою з літературою.

Основний етап роботи над проектом – це самостійна робота учнів. Кожне заняття планується як ланка єдиного цілого, що охоплює вивчення теми із застосуванням проектного методу. На другому етапі реалізуються основні елементи методичної системи навчання студентів.

Завершальний етап проекту – підведення підсумків, оформлення результатів, презентація проекту, обговорення досягнутих результатів, оцінювання. Під час обговорення аналізуються дії учнів, що спрямовані на розв'язання поставлених завдань, використання ними творчих засобів і комунікативних навичок. Для оцінювання отриманих результатів використовуються різні параметри. До уваги беруться й такі показники, як інновація, новизна підходів до розв'язання проблеми, оригінальність і своєрідність презентації, інформативність, використання різних джерел інформації, професійна спрямованість запропонованих рішень проекту, естетичне його оформлення, наочність, дотримання часових рамок.

Для участі в проектній діяльності необхідні знання з предметів професійного спрямування, добре володіння професійною термінологією, навичками комунікації, дослідницькими вміннями. Робота над проектом у

малих групах сприяє розвитку комунікативних здібностей, співробітництву й співтворчості, веденню дискусій, погодженим діям, спрямованим на досягнення поставлених цілей.

Робота в команді дає можливість сформувати не тільки професійні навички а й певні особистісні якості учнів: уміння поважати чужу думку, пристосовуватись один до одного, оцінювати власні досягнення й помилки. Учням на проміжних етапах звітності оцінка за виконання завдань не ставиться, надається можливість вільно висловлювати критичні зауваження. Це стимулює роботу над проектом, допомагає сформулювати висновки й урахувати їх у майбутній професійній діяльності.

Кваліфікаційними вимогами до агента з організації туризму передбачено, що випускник повинен знати порядок організації та умови проведення турів та екскурсій, особливості туристичних маршрутів та тематику екскурсій; брати участь у розробленні внутрішніх та міжнародних маршрутів; виконувати рекламну діяльність з метою залучення громадян до оздоровлення, раціонального використання вільного часу, проведення змістовного дозвілля, ознайомлення з історико-культурною спадщиною, природним середовищем; надавати повну інформацію про обсяг, умови та якість туристичних послуг, що пропонуються суб'єктом туристичної діяльності.

Реалізація зазначених вимог здійснюється під час вивчення предметів професійного спрямування: «Технологія туристської діяльності», «Географія туризму», «Туристичне краєзнавство» та інших. В рамках вивчення цих предметів учнями виконуються навчальні проекти пов'язані з вивченням туристичних ресурсів, туристичного потенціалу регіонів, пошуком нових туристських продуктів та маршрутів.

При вивченні тем «Види туризму», «Туристські ресурси» учням пропонується виконати інформаційний проект «Подієвий туризм». Подієвий туризм, за оцінками Всесвітньої туристичної організації (WTO), є одним із перспективних напрямів розвитку туризму. До видів подієвого або івент (event) туризму можна віднести: фестивалі, карнавали, паради, святкування; конференції, форуми, симпозіуми, круглі столи; освітні заходи: семінари, тренінги, курси підвищення кваліфікації; спортивні змагання (наприклад, Олімпійські ігри); концерти, покази фільму, театральні постановки; ювілеї, весілля, торжества; ділові події: виставки, ярмарки, торгівельні шоу, презентації, відкриття підприємств, прийоми, заходи, пов'язані з просуванням торгівельної марки і т. д.

Для виконання проекту навчальна група поділяється на малі групи які опрацьовують різні теми: народні та релігійні свята; історична реконструкція; гастрономія: їда та напої; музичні фестивалі; етнофестивалі тощо. Завершальним етапом роботи є презентація проектів, обговорення результатів, визначення факторів, тенденцій розвитку подієвого туризму.

Висновки. Таким чином, здійснена систематизація підходів до обґрунтування значущості проектної технології дозволяє визначити

особливості використання цієї технології у підготовці майбутніх агентів з організації туризму:

- забезпечує організацію самостійної та індивідуально роботи учнів, мотивує до здобуття професійних знань, навчає використовувати їх на практиці;
- створює умови для розвитку креативного мислення, професійної свідомості;
- навчає системно та систематично працювати з науково-професійною інформацією: збирати дані для виконання задачі, систематизувати факти, їх аналізувати, робити необхідні узагальнення, формувати аргументовані висновки;
- розвиває самостійність, інформативність та комунікабельність, навчає контактувати в різних соціальних групах; працювати в команді тощо.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами дослідження означеної проблеми є: обґрунтування теоретичних засад використання інноваційних технологій у підготовці агентів з туризму; підготовка педагогів ПТНЗ до використання проектних технологій.

Список літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Новолокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій – К.: Основа, 2009. – 176 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [под. ред. Е.С. Полат]. – М.: АСАДЕМА, 1999. – 352 с.
4. Павленко О.О. Технології навчального проектування та їх використання на факультативних заняттях з курсу "Основи економічних знань" / О.О.Павленко // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний університет". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3(27), Ч. 2. – С. 158-164.
5. Педагогіка туризму. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. Федорченко В.К., проф. Фоменко Н.А., доц. Скрипник М.І., доц. Цехмістрової Г.С./ - К.: видавничий дім «Слово». 2004. – 296с.
6. Профессиональная педагогика. Под. ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904с.
7. Туризмолгія: концептуальні засади теорії туризму: монографія / [В.К. Федорченко, В.С. Пазенок, О.А. Кручек та ін.]. – К.: ВЦ «Академія», 2013 – 368 с.
8. Яковенко Т. В. Застосування педагогічних технологій для розвитку креативності майбутнього інженера-педагога : [ігрові технології. Ділові ігри. Проектний метод] / Т. В. Яковенко // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2012. – № 1. – С. 51-57.

В статтє систематизировано материал по вопросам технологии образовательных проектов. Определена сущность понятия «технология». «образовательные технологии», «технология обучения» и произведена классификация проектов. Излагаются основные задачи и требования к организации технологии проектов. Уточняются условия для осуществления

проектів в педагогічному процесі. Розкривається зміст діяльності вчителя та учня при роботі над проектом. Описують основні етапи технології реалізації проекту в процесі підготовки агента з організації туризму. Виділені якості особистості, які формуються в процесі використання технології освітніх проектів. На прикладі предмета «Географія туризму» розкриті особливості розробки та реалізації проекту «Событийний туризм». Визначені можливості використання цієї технології в підготовці майбутніх агентів з організації туризму.

Технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, технології проектів, проект.

In the article the material on a problem of technology of educational projects is systematized. The essence of the concepts "technology", "pedagogical technology", "technology of training" is defined. The essence of technology of educational projects is opened and classification of projects is given. The main objectives and requirements are defined to organizations of technology of projects. Conditions of implementation of projects are explained in pedagogical process. The content of activity of the teacher and the pupil is opened during the work on the project. The main stages of an embodiment of technology of the project in process of preparation of the agent on the tourism organization are characterized. Qualities of the personality which are formed in the course of use of technology of educational projects are marked out. On the example of the subject "Tourism Geography" features of development and implementation of the Event Tourism project are opened. Pupils developed various subjects: national and religious holidays; historical reconstruction; gastronomy: food and drinks; musical festivals; ethnofestival other. The presentation of projects, discussion of results, definition of factors, tendencies of development of event tourism became the final stage of work.

Technology, pedagogical technologies, technologies of training, design technologies, project.

УДК 378.124:37.03:371.383

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ЗДІЙСНЕННІ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТІВ

Т. Ф. Мельничук, кандидат педагогічних наук, доцент

У статті розкрито роль науково-педагогічних працівників у здійсненні культурно-просвітницької діяльності серед студентів, яка полягає у виховному впливі за допомогою змістовного наповнення навчальних дисциплін, організації гурткової роботи, через виконання обов'язків наставника академічної групи та вихователя гуртожитку. Охарактеризовано культурно-просвітницьку діяльність професора В. К. Сидоренка у Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

© Т. Ф. Мельничук, 2014

Науково-педагогічний працівник, культурно-просвітницька діяльність, вищі навчальні заклади, педагогічна майстерність, студенти.

Постановка проблеми. Сьогодні освіта аграрного профілю покликана забезпечувати підготовку інтелектуального генофонду нації, виховувати духовну еліту, примножувати культурний і кадровий потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх фахівців для відродження АПК. Вищі навчальні заклади є інститутами відтворення і передачі культури, адже одне із головних завдань вищої школи полягає у створенні умов для культурно-духовного розвитку студентської молоді. Оскільки у процесі виховання і навчання одне із ключових місць займає особистість педагога, то суспільство покладає на нього особливу відповідальність за збереження культурних надбань, соціалізацію особистості на етапі, пов'язаному із професійною підготовкою. Формування всебічно розвиненої особистості може бути досягнуто через виховання майбутніх фахівців авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями загальної світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Упродовж останніх десятиліть накопичилось чимало наукових праць, присвячених проблемі вивчення педагогічної освіти. Її становлення досліджували А. Алексюк, В. Майборода. Питання педагогічної майстерності, рис вчителя розкривали у різні часи класики і фундатори педагогічної науки: Г. Ващенко, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Роль і професійне становлення педагога вивчають О. Мороз, професійну культуру – Н. Кузьміна, Н. Ничкало. Питання розвитку творчості педагога, його професійної, інноваційної культури стали предметом дослідження І. Бега, Н. Голови, І. Григор'євої, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Ігнатович, Н. Кузьміної, Н. Ничкало. Однак, не зважаючи на це, питання ролі особистості педагога у здійсненні культурно-просвітницької роботи є недостатньо вивченим.

Мета статті: розкрити роль науково-педагогічних працівників у здійсненні культурно-просвітницької діяльності серед студентів та охарактеризувати культурно-просвітницьку діяльність професора В. К. Сидоренка у Національному університеті біоресурсів і природокористування України (НУБіП України).

Виклад основного матеріалу дослідження. Культурно-просвітницька діяльність полягає в організації виховного впливу на майбутніх фахівців. Особистість викладача вищої школи – це рушійна сила підготовки кадрів високої кваліфікації різних профілів. Освоєння досвіду людської діяльності, адаптація студентів, їх знання, уміння і навички, культурний, моральний, духовний стан формуються за участю педагога.

Зазначене підтверджують слова К. Ушинського: «У вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила

виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч як хитро він був придуманий, не може замінити особистості у справі виховання» [4].

Величезна соціальна значущість педагогічної праці в усі часи визначала високі вимоги до особистості вчителя, викладача, вихователя. Турбуючись про потомків, людина завжди дбала про передачу соціального досвіду старших. Тому й не дивно, що з давніх-давен суспільство довіряло виховання молодого покоління наймудрішим, досвідченим, високоморальним людям.

Органічним компонентом професійної діяльності викладача є виховання студентів як засобами кожної дисципліни, так і широким спектром позааудиторної роботи. Тому у нашому дослідженні науково-педагогічного працівника як суб'єкта культурно-просвітницької діяльності розглядаємо у таких іпостасях: викладач навчальних дисциплін, організатор гурткової роботи, наставник, вихователь студентського гуртожитку. У ВНЗ природоохоронного спрямування важливу роль виконують екологічні, правові дисципліни, які формують екологічну культуру, правову поведінку майбутніх фахівців; дисципліни гуманітарного циклу (історія України, політологія, філософія, соціологія, ділова українська мова, тощо), змістовне наповнення яких спрямовується на формування політичної культури, моральної і національної свідомості студентів.

Як здійснюється організація культурно-просвітницької діяльності можемо показати на досвіді кафедри культурології НУБіП України. Науково-педагогічні працівники кафедри забезпечують на високому рівні викладання для студентів усіх факультетів університету таких дисциплін, виховну силу яких важко переоцінити: культурологія, українська та світова культура, етика та естетика, історія української культури, судова риторика, міжнародний протокол та етикет, декоративна флористика, сімейно-побутова культура та домашня економіка, документознавство, народне пісенне виконавство, народний танець, ансамбль народних інструментів, оркестрове виконавство, академічний хоровий спів, сольний спів, ансамблевий спів, бальний танець, класичний та естрадний танець, естрадне виконавство, інструментальне виконавство, естрадні молодіжні програми, театральне мистецтво, ритмомелодика сучасного вірша, тощо. Завдання викладачів полягає в оптимальному виборі методів, форм, засобів навчання, тому що від цього залежатиме якість засвоєння знань, а вони звичайно є передумовою формування умінь та досвіду поведінки. За допомогою дидактичного матеріалу, змістовного наповнення навчальних предметів, педагог передає соціальний досвід, забезпечує формування естетичної, моральної, національної, духовної культури підопічних. Науково-педагогічні працівники знайомлять студентів із кращими зразками культурного надбання людства, шедеврами живопису та архітектури, музичного і літературного мистецтва; формують уявлення про прекрасне, норми людської поведінки, моральні, релігійні та юридичні норми у суспільному житті. Роль викладача має і соціальне значення,

адже займає одне з центральних місць у формуванні національної свідомості і духовної культури своїх вихованців.

Окрім того, здійснюючи індивідуальний підхід, науково-педагогічні працівники залучають студентів відповідно до їх здібностей, нахилів та уподобань до участі в художніх колективах, таких як : народний ансамбль пісні і танцю «Колос», народний духовий оркестр, народний театр «Березіль», студія академічного співу, дівочий вокальний ансамбль «Октава», чоловічий вокальний ансамбль «Амеро», академічний хор, ансамбль бального танцю «Чарівність», хореографічний ансамбль «Дівоче сузір'я», вокально-інструментальний ансамбль «Отава»; проведенні уже традиційних культурно-виховних заходів, як : міжнародний фестиваль «Голосіївська весна», конкурс «Краса НУБіП», День захисника Вітчизни, відзначення пам'ятних дат Великої Вітчизняної війни, Шевченківські дні, День Знань, Міжнародний день студента, День соборності України, новорічні свята, вистави народного театру «Березіль», творчі вечори народного артиста, поета-пісняка В. Крищенко, заслуженої артистки Н. Шелепницької, зустрічі із видатними діячами культури та творчими особистостями.

Історично склалося, що реалізація виховної роботи у студентських групах здійснюється через інститут кураторів. Наставником студентського курсу може бути лише науково-педагогічний працівник, який користується авторитетом, відзначається високими моральними якостями, володіє необхідною педагогічною майстерністю, організаторськими здібностями та може забезпечити позитивний виховний вплив на студентів [3].

Результати діяльності кураторів обговорюються на засіданнях кафедр, вчених радах факультетів, інститутів, відділу виховної роботи та студентських справ тощо. У процесі організації виховної роботи наставники мають забезпечувати реалізацію усіх напрямів виховання через використання відповідних методів, організаційних форм, заходів, індивідуального впливу на особистість студента.

Вихователь гуртожитку НУБіП України – це призначений виконувати у визначеному гуртожитку студентського містечка НУБіП України культурно-виховну роботу, і є особою, яка здійснює відповідальне доручення ректора НУБіП України, спрямоване на формування гармонійно розвиненої особистості студента, патріотичних якостей, особистих рис громадянина України, високої розумової, моральної, правової, екологічної, естетичної та трудової культури.

До обов'язків вихователя гуртожитку належать планування виховної роботи, використання різних методів і форм виховної роботи з урахуванням контингенту мешканців гуртожитку, проведення профілактичної роботи, застосування педагогічних впливів та прийомів, спрямованих на формування здорового морально-психологічного клімату у колективі студентського гуртожитку, проведення індивідуальної виховної роботи, організація змістовного дозвілля студентів, забезпечення їх включення у різні форми самореалізації відповідно до здібностей та інтересів кожного [2].

Як суб'єкт культурно-просвітницької діяльності науково-педагогічний працівник виступає організатором гурткової роботи студентів, здійснює її планування та звітує в установленому порядку про її виконання. Студентський науковий гурток є однією із форм організації позааудиторної роботи студентів. Через гурткову роботу викладачі залучають студентів до активної участі у проведенні тематичних конференцій, конкурсів, наукових семінарів, круглих столів. Розглядаючи роль педагога у здійсненні культурно-просвітницької роботи, не можна обійти особистість доктора педагогічних наук, професора, член-кореспондента Національної академії педагогічних наук України, відомого вченого Віктора Костянтиновича Сидоренка, який будучи глибоко закоханим у педагогічну професію, присвятивши їй усе життя і маючи надзвичайно багату трудову і науково-педагогічну біографію, один із періодів своєї діяльності (нажаль, останній) присвятив роботі в Національному університеті біоресурсів і природокористування України. З його постаттю пов'язана успішна робота із ліцензування і акредитації нових, перспективних спеціальностей підготовки фахівців-педагогів, створення кафедр педагогічного факультету цього ж закладу. Віктор Костянтинович є лідером наукової школи, що займається вивченням проблем теорії та методики навчання графічним дисциплінам школярів і студентів, створення концепції і галузевого стандарту ступеневої підготовки вчителя, методологією науково-педагогічних досліджень, теорією і методикою виховання.

Сьогодні поряд із кваліфікаційними вимогами до представників педагогічної професії, особливої значущості набувають людські якості, які є передумовою створення сприятливих і доброзичливих стосунків між учасниками навчально-виховного процесу.

Професіоналізм, освіченість, педагогічна майстерність та етика, тактовність, порядність, людяність, толерантність, доброзичливість, контактність, гуманізм, емпатія – риси, які уособлював В.К. Сидоренко, його завжди вважали інтелігентною людиною, і він користувався повагою у педагогічному та студентському колективі університету, серед науковців країни і далеко за її межами, уміючи достукатись до кожного студента, донести своїм вихованцям усе світле, вічне і розумне. Віктор Костянтинович був не лише високоосвіченим, ерудованим фахівцем, а й носієм духовності, прикладом для наслідування. Його беззаперечний авторитет – це джерело сили і ефективності виховного впливу, як на студентський колектив у цілому, так і на окремого студента, зокрема. Віктор Костянтинович виховував студентів не лише за допомогою навчальних дисциплін, а й ставленням до справи, котрою займався, власним світоглядом, манерами, поведінкою і навіть зовнішністю.

Для В.К. Сидоренка вихованець був найголовнішим, тому свої дослідження вчений будував на засадах особистісно-орієнтованого підходу, а також впроваджував їх у практику взаємодії із студентами.

Упродовж педагогічної і наукової діяльності, учений виховав не одне покоління фахівців, патріотів, гідних громадян. Під час лекційних,

семінарських занять щоденно надавав студентам уроки моральності, створював виховуючі ситуації і ситуації успіху, умів знаходити позитивне у кожному, навіть у не зовсім успішному студентіві. На власному прикладі він демонстрував соціальну поведінку, був путівником у виборі позитивних цінностей, адже навчити і виховати зможе лише той, хто сам є таким. Віктор Костянтинович володів педагогічною технікою – системою умінь, які допомагали йому налагоджувати навчально-виховний процес, управляти своїм самопочуттям, емоціями.

Формування високого рівня культури, вихованості можливе за умови, що педагог володіє широким спектром знань, умінь, певних особистісних якостей, соціально-психологічних, загальногромадянських рис, організаторських, педагогічних здібностей. В.К. Сидоренко досконало володів своїм предметом, методикою викладання, постійно працював над собою та прагнув до самовдосконалення. Його творча натура виявилася ще у дитячі і юнацькі роки, коли із захопленням він перечитував різноманітну художню літературу, науково-популярні видання про природу і техніку, тоді ж мав першу спробу пера.

«Надзвичайно великий книголюб», – кажуть ті, хто знав Віктора Костянтиновича. І не дарма, адже учений завжди наголошував, що знання є неоціненним скарбом людини, а їх джерелом, скарбничкою мудрості – вбачав книги. Не дарма є прислів'я, що книга годує розум. Книжковий фонд домашньої бібліотеки В.Сидоренка налічує велику кількість наукової і педагогічної літератури, періодичних і довідкових видань, методичних розробок, частина з яких передана на кафедру педагогіки для користування студентами і співробітниками. Вражає той факт, що він з великою повагою відносився до кожного наукового дослідження своїх колег, зберігаючи всі автореферати своїх учнів.

На сучасному етапі навчання і виховання є нерозривним процесом формування культури студентів, а тому одне із основних завдань викладача полягає у систематичному використанні виховного потенціалу навчальних предметів, які формують філософсько-світоглядну позицію, науковий досвід, пізнавальну активність і культуру розумової праці, навички самоврядування, соціальної активності і соціальної відповідальності, політичну культуру студентів; розвивають почуття любові до Батьківщини і свого народу, правосвідомість, сприяють виробленню свідомого ставлення до праці, естетичної культури і фізичного вдосконалення. [1,с.140-141]. Особливо актуальним є питання здійснення культурно-просвітницької роботи під час викладання професійно-орієнтованих дисциплін, адже кожне заняття має містити триєдину мету: дидактичну, розвивальну та виховну.

Ось що згадують випускники педагогічного факультету про В.К. Сидоренка: «... відданий своїй справі; людина, яка йшла за покликанням душі і серця. Його лекції носили просвітницький і виховний характер. Кожне заняття розпочиналося із ролі педагогічної професії, піднесення її значущості і величності. Завжди пов'язував вивчення теми із тим, як і де зможемо використати набуті знання і вміння, і, зрештою, як це

приведе до особистісного зростання. Віктор Костянтинович постійно наголошував на тому, що ми – майбутні викладачі й обрали найкращий фах і маємо цим пишатися. Він з обережністю критикував наші практичні роботи, толерантно робив зауваження, з повагою відносився до кожного студента. Викликав захоплення його оксамитовий тембр, від якого завжди віяло спокоєм...»

Так, Віктор Костянтинович уміло обирав педагогічний інструментарій, засоби педагогічної взаємодії, які найбільш сприяли реалізації виховних ідеалів.

Характерною рисою В. К. Сидоренка була його готовність щедро поділитись творчими здобутками з учнями та колегами, він був частим гостем педагогічних колективів багатьох середніх загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих закладів освіти, до нього звертались за порадами з усіх куточків України. І в цьому він вбачав своє покликання – завжди поділитись ідеями зі своїми учнями і колегами, безкорисливо надати кваліфіковану пораду чи консультацію всім, хто звертається до нього [5, с.7].

Вагомий внесок у здійснення просвітницької роботи зробив Віктор Костянтинович, займаючись науково-дослідною роботою та видавничою справою. Його наукові здобутки відомі далеко за межами України. Ученим започатковано плідну співпрацю із педагогами-науковцями Великобританії, Німеччини, Польщі, Словаччини, Хорватії, Швеції.

До наукових досліджень залучав також студентів, аспірантів, здійснюючи керівництво магістерськими, дисертаційними роботами. За сприяння і підтримки Віктора Костянтиновича в університеті організовувалися студентські, викладацькі, міжнародні науково-практичні конференції, семінари, всеукраїнські ради вчителів трудового навчання, на яких розглядалися актуальні питання професійної підготовки, майбутніх фахівців, проблеми і перспективи професійної освіти, виховання сільської молоді.

Творчий доробок В. Сидоренка складають дисертації, монографії, підручники, навчальні посібники із технічних дисциплін, публікації, навчальні програми і нормативні документи для середньої загальноосвітньої школи, вищих педагогічних закладів, методичні матеріали і посібники з креслення, матеріали конференцій, тези доповідей, публікації у пресі. У них учений розглядав удосконалення підготовки вчителів, учнів у процесі трудового навчання і креслення, теоретичні засади виховання національної самосвідомості, підіймав питання удосконалення виховної спрямованості занять із креслення, професійного самовизначення школярів, фундаменталізацію і модернізацію освіти на засадах Болонського процесу, графічну підготовку учнівської молоді, залучення школярів до національної культури у процесі трудового навчання, формування національної самосвідомості студентів через зміст навчальних предметів.

Висновки з проведеного дослідження. Роль науково-педагогічних працівників у здійсненні культурно-просвітницької діяльності полягає у виховному впливі на студентів за допомогою змістовного наповнення

навчальних дисциплін, організації гурткової роботи, через виконання обов'язків наставника академічної групи та вихователя гуртожитку. Культурно-просвітницька діяльність професора В.К. Сидоренка характеризується багатогранністю і пов'язана з його викладацькою, науково-дослідною роботою із залученням студентської молоді. Неабияку силу й ефективність виховного впливу на студентів мали його досвід, професіоналізм, ерудованість, педагогічна майстерність і техніка та особистісні якості.

Перспективними напрямками окресленої проблеми є розробка і обґрунтування структури професійно-важливих якостей науково-педагогічного працівника як суб'єкта культурно-просвітницької діяльності.

Список літератури

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Положення про вихователя студентського гуртожитку Національного університету біоресурсів і природокористування України від 28.09.2011 р. – К. : НУБіП України, 2011.
3. Положення про наставника студентської групи (курсу) Національного університету біоресурсів і природокористування України від 29.10.2009 р. – К. : НУБіП України, 2009.
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/19920513/pedagogika/osobistist_vikladacha_vischogo_navchalnogo_zakladu. – Назва з екрану.
5. Член-кореспондент Академії педагогічних наук України Віктор Костянтинівич Сидоренко: Бібліографічний покажчик / упоряд. Н. І. Тарасова, Г. І. Шаленко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Наукова бібліотека; Інститут професійної освіти АПН України. – К. : НПУ, 2007. – 28 с.; портрет. – (Серія «Вчені НПУ імені М. П. Драгоманова»).

В статье раскрыта роль научно-педагогических работников в осуществлении культурно-просветительской деятельности среди студентов, которая заключается в воспитательном воздействии с помощью содержательного наполнения учебных дисциплин, организации кружков, через выполнение обязанностей наставника академической группы и воспитателя общежития. Охарактеризована культурно-просветительская деятельность профессора В. К. Сидоренко в Национальном университете биоресурсов и природопользования Украины.

Научно-педагогический работник, культурно-просветительская деятельность, высшие учебные заведения, педагогическое мастерство, студенты.

The article deals with the role of scientific and pedagogical workers who provide cultural and educational work among students which lies in the educational influence with the help of content of the disciplines, organization of student hobby groups, duties of tutors of academic groups and home-room teachers of dormitories. The enormous social significance of pedagogical work at all times set high demands on the individual teacher, teacher educator. Research and teaching workers acquaint students with the best examples of the cultural heritage of mankind, masterpieces of

art and architecture, music, literature and art, forming a great understanding of the norms of human conduct, moral, religious and legal norms in society. Teachers engage students according to their abilities, aptitudes and preferences for participation in artistic group. Teachers engage students according to their abilities, aptitudes and preferences for participation in artistic groups. In the process of educational work mentors and tutors ensure the exercise of all areas of education through the use of appropriate methods and organizational forms, measures of individual impact on the individual students. Teachers of hobby groups engage students in active participation in thematic conferences, competitions, academic seminars and round tables. Cultural and educational activities of Prof. V. Sydorenko are characterized by versatility and linked to his teaching, research work involving students. With enough strength and effectiveness of educational influence on his students he had the experience, professionalism, erudition, pedagogical skills and techniques and personal qualities.

Scientific and pedagogical workers, cultural and educational activities, higher educational establishments, pedagogical skills, students.

УДК 378.091.12/.147

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНОГО ТРЕНІНГУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О. В. Наконечна, кандидат педагогічних наук

У статті розглянуто сутність міжпредметного тренінгу та методика його проведення. Визначено роль тренінгу у забезпеченні формування усіх складових професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та аудиту у вищих аграрних навчальних закладах. Розкрито особливості тренінгових атрибутів та зміст тренінгових занять. Показано місце викладача-тренера у проведенні між предметного тренінгу, визначено вимоги до його якостей та виокремлено завдання в координації самостійної та групової роботи студентів.

Міжпредметний тренінг, професійна компетентність, вищі аграрні навчальні заклади, майбутні фахівці з обліку та аудиту.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах реформування аграрного сектору економіки України зростає роль бухгалтерських служб у забезпеченні якісної облікової інформації для прийняття виважених управлінських рішень. Тому професійна освіта покликана не лише забезпечити знаннями, практичними вміннями, але й навчити бути кращим, конкурентоспроможним. Це можливо за умов використання в навчально-виховному процесі вищих аграрних навчальних закладів

компетентнісного підходу та формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та аудиту. На сьогодні потенційні роботодавці – керівники сільськогосподарських підприємств – відзначають, що випускникам бракує професійних умінь та навичок. Тому є потреба у пошуку таких методик і моделей, які сприяли б узагальненню теоретичного матеріалу, а також поєднували виконання практичного завдання на умовах посадових функцій, моделюючи при цьому діяльність бухгалтерської установи.

Вміння аналітично мислити, брати на себе відповідальність за доручену справу, формування професійних знань і навичок, розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин між студентами та викладачем, налагодження позитивної атмосфери у колективі, врахування його соціально-психологічні особливості, вмотивування до діяльності та співробітництва – все це розвивається за допомогою тренінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на велику кількість публікацій, які розкривають сутність тренінгових занять при підготовці фахівців, (Н. Бухлова [1], О. Гаврилюк [2], Д. Годлевська [3], Г. Ковальчук [6], С. Міхеєва [5], А. Колот [7]) питання методики міжпредметного тренінгу для формування професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку та аудиту у вищих аграрних навчальних закладах є недостатньо дослідженим. У зв'язку із тим, що на сьогодні єдиної методики проведення тренінгу не існує, це дало можливість, враховуючи накопичений досвід вище зазначених науковців, проявити творчий підхід.

Мета статті: розкрити сутність і методику проведення міжпредметного тренінгу для формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та аудиту у вищих аграрних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. При розробці міжпредметного тренінгу «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та аудиту у ВАНЗ» враховано курсову підготовку. Даний тренінг передбачає повторення, закріплення і поглиблення теоретичних знань та практичних навичок, здобутих студентами під час вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки і спрямований на забезпечення формування усіх складових професійної компетентності майбутніх фахівців.

Міжпредметний тренінг за своєю формою є навчальним і передбачає використання, як правило, нетрадиційних або інноваційних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на засвоєння професійних ролей майбутніх фахівців з обліку та аудиту шляхом вирішення практичних задач.

Тренінг має свою чітку структуру та наперед складений хід роботи на кожен день. Це допомагає дотримуватися основних питань, які мають бути опрацьовані в ході роботи. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед його учасниками-студентами безліч варіантів розвитку та розв'язання проблеми, робить процес навчання цікавим, не обтяжливим. Міжпредметний тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук і повністю

охоплює весь потенціал студентів–майбутніх фахівців, сприяє розвитку мотивації та стимулює інтерес учасників до пізнання. Саме великого значення має мотивація в учасників, оскільки тренінг вимагає від того, хто навчається, значної активності, обумовленої більше внутрішніми, ніж зовнішніми факторами. Роль педагога полягає у підведенні особистості учасника до переходу від вимоги «ти мусиш» до стану «я хочу» за допомогою педагогічних стимулів.

Дослідники підкреслюють [8, с. 235], що такі засоби діють на емоційну сферу студента, викликають у нього почуття, бажані для педагога і вихователя, позитивно впливають на його діяльність, спрямування і наслідки. Стимулювальні дії містять у собі всі види позитивних оцінок, схвалення окремих дій учасників, проте міра заохочень має відповідати рівневі досягнень, а також педагогічні стягнення, осуд, коли вони не гальмують навчання і поведінку, а збуджують в студентів власне критичне ставлення до свого вчинку, яке поступово переходить у бажання виправитись.

Кожне заняття спрямоване на вирішення окремих завдань тренінгу. При розробці тренінгу дотримано його уже звичних атрибутів. До них належать тренінгова група, тренінгове коло, приміщення, тренер, правила тренінгу, які група схвалює ще на першому занятті, атмосфера взаємодії та невимушеного спілкування, інтерактивні методи навчання. В ході розробки тренінгу відібрано оптимальні методи навчальної діяльності, що сприяють високому рівню самостійності, розвитку здібностей та активності студентів з урахуванням індивідуального і диференційованого підходів. Адже учасники тренінгу мають різний рівень підготовки, один засвоює матеріал, коли читає його, другий, коли слухає, а інший у процесі практичних занять. Також передбачено застосування як колективних, так й індивідуальних форм роботи під час виконання завдань. Оскільки інтерактивні методи є ефективнішими за меншої кількості учасників, тому в процесі виконання завдань досить часто задіяні малі групи по 4–5 осіб у кожній, а також робота у парах. Слід зазначити, що склад груп не завжди є постійним. Це в свою чергу сприяє усуненню бар'єрів у спілкуванні, розвиває здатність адаптовуватися до нових умов і якоюсь мірою впливає на об'єктивне оцінювання педагогом роботи кожного студента. Отже, урізноманітнивши форми і методи навчання, застосовувані при розробці тренінгу, отримано можливість забезпечити потреби студентів-учасників і досягти цілей тренінгу.

Оскільки провідна роль у проведенні тренінгу належить викладачу, тому він має володіти такими професійними якостями: гнучкість, інтерес до людини, широта, терплячість, конструктивність, доброзичливість [7, с. 174].

Кожне заняття тренінгу передбачає такі складові: пояснення, імітацію, закріплення. Вибір методів навчання в кожному конкретному випадку залежить від цілей, які саме знання, уміння чи якості слід сформулювати, змісту навчання, закономірностей навчального процесу, пізнавальних можливостей студентів [4, с. 218-223].

Тому міжпредметний тренінг ґрунтується на комплексному застосуванні різних методів навчання: міні-лекція, бесіда, розповідь, демонстрація, пояснювально-ілюстративний метод, вправа, ігровий метод, кейс, диспут, мозковий штурм, змагання.

Формуванню складових професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та аудиту забезпечують розроблені в рамках тренінгу міні-лекції, які включають розгляд виключно проблемних або дискусійних питань, наприклад, стосовно вибору методів оцінки запасів, обліку біологічних активів, місця і ролі фахівця з обліку та аудиту в АПК.

Етап сприйняття інформації є одним із компонентів процесу засвоєння знань і в більшості випадків відбувається через органи зору, а тому зорова наочність має значний вплив на рівень засвоєння знань. Опанування знань майбутніми обліковими працівниками та аудиторами не можливо уявити без використання реальних бухгалтерських документів, звітів, таблиць, схем, графіків, які вимагають передусім зорового, слухового сприймання, зокрема, наочних методів: демонстрації, пояснювально-ілюстративного. Тому міні-лекції, ділові ігри, візуально підкріплюються схемами, таблицями, первинною документацією з бухгалтерського обліку, типовими бланками фінансової, податкової звітності, законодавчими документами – усім тим ілюстративним матеріалом, який реально відображає організацію ведення бухгалтерського обліку на аграрному підприємстві.

Із метою систематизації і узагальнення знань на окремих ділянках облікової роботи використовується бесіда, необхідною складовою якої є підібрані чіткі і зрозумілі питання. Це сприяє встановленню діалогу між викладачем і студентами. Для досягнення високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та аудиту важливим є формування мотивації навчальної пізнавальної діяльності. Вона проводиться шляхом бесіди про необхідність знань, що вивчаються, у майбутній професії, створення проблемної ситуації, ситуації успіху.

Для забезпечення ефективності такого словесного методу як розповідь при формуванні професійної компетентності запропоновано розповідь, яка ґрунтується на цікавих фактах, реальних виробничих ситуаціях і передбачає колективне висловлювання учасників на конкретно задані теми: «Право в моєму житті», «Моє відношення до права», «Межу Закону не переступи», «Закон і право для всіх єдині», «Сучасний фахівець... Яким він має бути?», «Навчання чи захоплення працею», «Чого я досяг у житті?».

Необхідним стимулом до досягнення високих успіхів у навчанні є змагання, яке спостерігається при проведенні вікторини «Облік витрат сільськогосподарської продукції». Завдяки створенню помірної атмосфери боротьби, в учасників підвищується мотивація до засвоєння знань з управлінського обліку.

Серед методів навчання, які є найважливішими для формування професійних умінь, вважаємо використання в процесі проведення міжпредметного тренінгу вправ («Асоціації», «Формула успіху», «Робота з

касовими документами в програмі 1С: Бухгалтерія», «Виробничі ситуації» «Баланс»), наскрізної задачі з бухгалтерського обліку в зарубіжних країнах, дидактичного лото «Дебет-Кредит», інтерактивної вправи «Ажурна пилка», групової мозаїки «Професійний портрет фахівця з обліку та аудиту», кросворду «Заробітна плата як важлива складова частина системи соціально-трудоких відносин на підприємствах АПК» тощо. Раціональне використання цього методу передбачає чітке формулювання перед учасниками навчального завдання, демонстрацію способів виконання, поступове ускладнення з урахуванням навчальних можливостей та здібностей.

У процесі виконання вправ широко використовуються технічні засоби навчання, за допомогою яких поліпшується якість навчання за рахунок більш оперативного доступу і повного використання інформації, підвищується ступінь наочності, мотивація й інтерес до навчання.

Застосування в рамках тренінгу ігрового методу дає змогу імітувати професійну діяльність та активізувати процес пізнання учасників. Викладач, який виступає в ролі керівника гри має:

- залучати усіх учасників групи на умовах підпорядкування особистих інтересів виконанню кожним своєї ролі;
- формувати аналітичне мислення, виховувати вдумливе ставлення до отриманої інформації й уміння користуватися нею в процесі розв'язання виробничих ситуацій;
- формувати навички професійної культури і поведінки;
- забезпечувати можливість набуття учасниками гри якостей лідерів, коли вони грають, «як на підприємстві» й обґрунтовують власні рішення або висловлюють розумні професійно вмотивовані пропозиції.

Ділові ігри «Робочий день в бухгалтерії», «Складання та перевірка декларацій з ПДВ» спрямовані не лише на основі знань фінансового та податкового обліку сформувати уміння вести облік розрахунків з підзвітними особами та складати податкову декларацію, а й чи не найголовнішим є те, що саме застосування такого методу навчання дозволяє наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності.

Під час розробленої рольової гри «Прес-конференція» та інших рольових ігор учасники мають змогу виступати в ролі керівників агрофірм, фінансових аналітиків та експертів, доводити значення професії бухгалтера, обговорювати перспективи розвитку аграрної галузі, давати практичні рекомендації на основі реальних розрахунків за даними бухгалтерських документів щодо поліпшення економічного стану підприємства. За допомогою гри «Ланцюжок» в учасників формуються знання з основ облікової інформатики, які є передумовою формування умінь роботи зі спеціалізованою програмою «1С: Бухгалтерія».

Диспут «Оцінка запасів» передбачає розгляд учасниками тренінгу питань проблемного характеру в бухгалтерському обліку стосовно вибору методу оцінки запасів. Дидактична пізнавальна мета диспуту якраз і полягає у тому, щоб окреслити різницю у розумінні проблеми і в суперечці знайти шляхи встановлення істини, виробити точку зору, яка відповідає істині.

У тренінгу використані кейси «Ринок зерна. Взаємодія з іншими ринками», «Якщо бухгалтер замість директора ставить підпис...», які інтегрують теоретичний матеріал із обліково-економічних та правових дисциплін. Основними їхніми завданнями є навчити алгоритму прийняття правильного рішення в певній виробничій ситуації, самостійно діагностувати і прогнозувати нетипові або типові виробничі ситуації на сільськогосподарських підприємствах, ринку аграрної продукції на рівні країни та світу, аналізувати та виявляти проблему ризику технологічного процесу та приймати рішення.

Оскільки застосування цього методу вимагає обов'язково реальної виробничої ситуації, яка базується на фактичних матеріалах, колись відбувалася або має здатність до повторення, і створення конкретної ситуації є трудо- і матеріаломістким процесом, тому використано заздалегідь розроблені науковцями кейси. Під час кейсів обов'язковим є забезпечення учасників інструкційними картками та нормативно-правовими актами.

Протягом усього часу проведення тренінгу важливого значення набуває забезпечення міжпредметних зв'язків. У рамках проведення тренінгу самостійна робота реалізується в повній мірі під час власне занять (зображення «формули успіху», опрацювання нормативно-правових актів та ін.) та шляхом виконання індивідуальних творчих робіт (заповнення декларації з ПДВ). Завдання викладача полягає у тому, щоб систематично консультувати з питань організації самоосвіти, допомагати визначати різні ситуації з метою подолання труднощів, постійно надавати методичні рекомендації щодо актуальних проблем теорії і практики.

Висновки: головне призначення міжпредметного тренінгу – здійснювати підготовку фахівців з обліку та аудиту у вищих аграрних навчальних закладах з урахуванням потреб їх мобільності та ефективності, вирішення пріоритетних і актуальних питань практичної діяльності. Розроблений тренінг базується, як правило, на нетрадиційних методах навчання, передбачає групову роботу студентів, використання технічних засобів навчання, методичного забезпечення та вимагає дотримання тренінгових атрибутів і постійної координації навчального процесу з боку викладача. Використання міжпредметного тренінгу забезпечує формування усіх складових професійної компетентності майбутніх фахівців та їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Актуальними напрямками окресленої проблеми є впровадження у навчально-виховний процес вищих аграрних навчальних закладів системи міжпредметних тренінгів для підготовки фахівців за спеціальністю «Облік і аудит» як необхідної умови формування їх професійних знань, умінь, навичок та якостей.

Список літератури

1. Бухлова Н. В. Тренінг про тренінг: формування самоосвітньої компетентності учнів / Н. В. Бухлова. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с. («Бібліотека «Шкільного світу»).

2. Гаврилюк О. О. Методи проведення нетрадиційних уроків-тренінгів у навчальних закладах професійної освіти / О. О. Гаврилюк, Л. М. Гаврилюк // Професійна освіта. – 2011. – № 1-2 (36-37). – С. 195 –198.

3. Годлевська Д. М. Тренінг як оптимальний метод формування професійної комунікативної компетентності соціальних працівників : навч.-метод. посіб. / Д. М. Годлевська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 114 с.

4. Корженівська Н. М. Система вивчення та впровадження раціональних форм і методів навчання / Н. М. Корженівська // Професійна освіта. – 2011. – № 1-2 (36-37). – С. 218 – 227.

5. Михеева С. А. Тренинг личностного роста как элемент досугового вечера для молодежи / Михеева С. А. – Казань : Издательство «Фолиант», 1999. – 36 с.

6. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін : навч. посіб. / [Ковальчук Г. О. [та ін.] ; за ред. Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.

7. Тренінгові технології як засіб формування знанневих та практичних компетенцій: досвід факультетів та кафедр : зб. матер. наук.-метод. конф., 3 – 4 лют. 2009 р. / [ред. кол. Колот А. М. [та ін.]. – К. : КНЕУ. – 2009. – Т. 1. – 416 с.

8. Хованець Н. В. Педагогічне стимулювання – виховний чинник активізації позитивної діяльності та розвитку самосвідомості учнів / Н. В. Хованець // Професійна освіта. – 2010. – № 1-2 (34-35). – С. 235 – 239.

В статье рассмотрена сущность межпредметного тренинга и методика его проведения. Определена роль тренинга в обеспечении формирования всех составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и аудиту в высших аграрных учебных заведениях. Раскрыты особенности тренинговых атрибутов и содержание тренинговых занятий. Показано место преподавателя-тренера в проведении межпредметных тренинга, определены требования к его качествам и выделены задачи в координации самостоятельной и групповой работы студентов.

Межпредметный тренинг, профессиональная компетентность, высшие аграрные учебные заведения, будущие специалисты по учету и аудиту.

The article discusses the nature of intersubject training and its methodology. The role of training in ensuring the formation of all the components of the professional competence of future specialists in accounting and auditing in higher agricultural education. The features of training attributes and content of training sessions. The place of teacher-trainer in the conduct of interdisciplinary training, defined the requirements for quality and highlighted problems in coordination of individual and collaborative work of students.

Interdisciplinary training, professional competence, higher agricultural education, future experts in accounting and auditing.

З ДОСВІДУ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

І. О. Оначук, аспірант

У статті висвітлено підходи до визначення девіантної поведінки, розглянуто її основні аспекти як соціально-педагогічної проблеми, окреслено напрямки, зміст, форми та методи соціально-профілактичної роботи з дітьми та підлітками, запропоновано до розгляду результати методики профілактики девіантної поведінки дітей та молоді.

Девіантна, делінквентна, адиктивна поведінка, соціально-профілактична робота, методика профілактики девіантної поведінки.

Проблема профілактики девіантної поведінки дітей та молоді була і залишається актуальною для будь-якого суспільства. Трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, торкнулись усіх сфер суспільного життя, стали передумовою суттєвих змін у свідомості та світогляді українців. Ускладнена соціально-економічна ситуація в країні, руйнування усталених стереотипів, норм і традицій обумовили тенденцію до певного зниження виховного потенціалу сім'ї, поширення негативних проявів поведінки, зростання показників злочинності серед дітей та молоді. Особливе занепокоєння викликають асоціальні прояви поведінки у молодіжному середовищі, які є підґрунтям для деградації особистості, стають перешкодою у здійсненні навчально-виховного процесу в освітньому закладі та й до того ж суттєво шкодять здоров'ю. Саме тому соціально-педагогічна робота, спрямована на профілактику та подолання девіантної поведінки дітей та молоді, нині є актуальною. В організації превентивної роботи важливим є пошук нових форм і методів, які, враховуючи нові умови сьогодення, були б ефективними.

Дослідженню різних аспектів девіантної поведінки, чинників її виникнення, пошуку форм і методів профілактичної роботи та подолання девіантної поведінки присвячені праці багатьох вітчизняних науковців, таких як: О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Г. Кеплан, В. Оржеховська, Н. Перешеїна, В. Співак, С. Харченко, М. Фіцула та ін.

Проте, на нашу думку, соціально-педагогічний аспект даної проблеми не є досконало розробленим. Тому мета нашої статті – розглянувши основні соціально-педагогічні аспекти девіантної поведінки дітей та молоді та визначивши основні шляхи її профілактики, запропонувати до розгляду методику профілактики девіантної поведінки.

На сучасному етапі девіантну поведінку розглядають як систему вчинків, що не відповідає прийнятим у суспільстві нормам і проявляється у вигляді незбалансованих психічних процесів, неадаптованості, порушенні процесів самоактуалізації та ухиленні від морального та етичного контролю особистості над власною поведінкою [3, с.131].

Незважаючи на те, що темі девіантної поведінки присвячено чималу кількість робіт науковців, єдиного загально прийнятого визначення терміна «девіантна поведінка» немає. Це пов'язано з тим, що на думку одних вчених, говорячи про девіантну поведінку, мова має йти про всі відхилення від схвалюваних суспільством соціальних норм, на думку других наголос варто ставити лише на різних видах соціальної патології, а треті вважають, що девіантною поведінкою є порушення правових норм. Такі розбіжності у поглядах пояснюються сферою наукової діяльності тих чи інших дослідників, адже термін «девіантна поведінка» зустрічається не лише у педагогічній, але ще й у медичній, психологічній та юридичній науках. У медичній літературі девіантна поведінка трактується як відхилення від загальноприйнятих в даному суспільстві міжособистісних відносин: дій, вчинків, висловлювань, які здійснюються як у стані психічного здоров'я, так і в різних формах нервово-психічної патології. В психологічній літературі девіантною поведінкою називають поведінку, яка відхиляється від соціально-психологічних та моральних норм, або виявляється в їх порушенні та нанесенні шкоди суспільному добробуту, оточенню або власне собі [2; с. 255].

Проте, незважаючи на певні розбіжності у визначеннях, головним критерієм девіацій вважають порушення норм, прийнятих у суспільстві. Відомо, що кожному суспільству притаманна своя система цінностей та норм, які містять вимоги до поведінки та громадські обов'язки членів цього суспільства. Нам відомо, що норми являють собою ідеальні зразки (шаблони), рекомендації (що люди повинні говорити, думати, відчувати і робити в конкретних ситуаціях). Деякі норми прописані в законах та правилах, інші – існують у вигляді традицій, вірувань чи сімейних, професійних, суспільних регламентацій [1, с.7].

Серед причин девіантної поведінки виокремлюють [9, с.20-21]:

– соціально-економічні (зниження життєвого рівня населення, майнове розшарування суспільства, обмеження можливостей соціально схвалених форм заробітку, безробіття, доступність неповнолітніх до алкоголю та тютюну, неконтрольована реклама психоактивних речовин);

– соціально-педагогічні (криза інституту сім'ї; виховання в неповній сім'ї; завищені вимоги батьків до дитини; ворожість та конфлікти між батьками, батьками та дітьми; критицизм підлітка щодо школи, сім'ї, відчуженість від них; низький статус підлітка у класному колективі; слабка система позашкільної зайнятості дітей та молоді);

– соціально-культурні (зниження морально-етичного рівня населення; поширення кримінальної субкультури; негативний вплив засобів масової інформації; лібералізація статевої моралі; домінування серед молоді культу сили);

– психологічні (прагнення бути незалежним від дорослих; бажання бути визнаним в групі однолітків; прагнення до самоствердження; намагання виглядати дорослим; потреба змінити психічний стан у стресовій ситуації; підвищена тривожність, низька самооцінка; акцентуації характеру, психопатії; психологічні синдроми; негативні риси характеру);

– біологічні (генетичні – порушення у розумовому розвитку, дефекти слуху та зору, тілесні вади, порушення нервової системи тощо; психофізіологічні, що активізуються внаслідок специфічної дії на організм дитини особливих психофізіологічних навантажень, конфліктних ситуацій, порушень екологічного балансу у регіоні проживання дитини тощо);

– фізіологічні (дефекти мовлення, зовнішня непривабливість, недоліки конституційної будови тіла тощо).

Говорячи про дітей та підлітків, відхилення від норми умовно можна поділити на чотири групи: фізичні (пов'язані зі здоров'ям дитини, що виявляються медичними показниками); психічні (пов'язані із розумовим розвитком дитини, її психічними недоліками – затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, олігофренією тощо); педагогічні (характеризуються відставанням від навчально-виховних стандартів, наприклад, діти, що не отримали загальної середньої освіти); соціальні (пов'язані з поняттям соціальної норми – універсальної чи часткової; наприклад, діти-сироти, важковиховувані тощо) [8; с. 149].

Залежно від способів взаємодії з реальністю та порушенням тих чи інших суспільних норм, девіантна поведінка може проявлятися в різних видах. До них, як правило, відносять делінквенту, адиктивну та психопатологічну поведінку.

Делінквентна поведінка підлітків характеризується як комплекс асоціальних вчинків, що має стійкі негативні соціокультурні характеристики, які порушують правові норми, але не тягнуть за собою кримінальної відповідальності внаслідок двох причин: дитина не досягла віку, передбаченого законодавством для притягнення її до кримінальної відповідальності або якщо небезпека вчиненого злочину визначається як обмежена.

Адиктивна поведінка – це поведінка людини, для якої притаманне прагнення відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану через вживання різноманітних хімічних речовин, постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій. Внаслідок такої поведінки людина існує у своєрідному «віртуальному світі». Проте вона не тільки не вирішує свої проблеми, але й зупиняється в особистісному розвитку, а в окремих випадках навіть деградує [8, с.142].

Психопатологічна поведінка базується на психопатологічних симптомах і синдромах, які є проявами певних психічних розладів та захворювань. Найчастіше виокремлюють аутоагресивну поведінку, дисморфоманічну (хибна впевненість у наявності фізичних недоліків), гебоїдну (надмірне прагнення до самоствердження), дромоманію (праг-

нення до бродяжництва та подорожування) та паталогічну сором'язливість [5, с.26].

На сучасному етапі особливо гострим є питання пошуку форм, методів та технологій роботи щодо профілактики та подолання девіантної поведінки дітей та молоді. Найбільш розповсюдженими є таких два види технологій, як профілактична та реабілітаційна.

Програми профілактики негативних явищ розраховані на проведення профілактичної роботи серед неповнолітніх та молоді та їх батьків, на професійну допомогу, що надається педагогічним колективам навчальних загальноосвітніх закладів. Звичайно, переважна більшість уваги приділяється дітям та молоді, схильним до адиктивної поведінки, бездоглядним, безпритульним, неповнолітнім, які перебувають на обліку в міліції.

Основним змістом у системі соціально-профілактичної роботи є: соціально-педагогічна профілактика, соціально-психологічна допомога та соціальна адаптація та реабілітація [2, с. 357].

Соціально-педагогічна профілактика реалізується шляхом накопичення і удосконалення форм і методів первинної профілактики. Перевага надається масовим формам роботи (акції, фестивалі, конкурси, виставки, лекторії, розробка та розповсюдження інформаційно-рекламних листівок профілактичного спрямування, виступи на радіо та по телебаченню). Соціально-психологічна допомога також надається в індивідуальній формі та груповій формах (переважно у вигляді тренінгів, формування здорових навичок і норм поведінки).

Соціально-педагогічна профілактика та соціально-психологічна допомога здійснюється переважно через систему центрів соціальних служб для молоді. Щодо соціально-адаптаційної та реабілітаційної діяльності центрів, то вона є проблематичною, оскільки провести комплексну реабілітаційну роботу з молоддю, яка вживає алкоголь, наркотики, майже неможливо без медичного лікування.

Методика профілактики девіантної поведінки серед молоді – це сукупність методів попередження і недопущення у молоді відхилень від соціально позитивної поведінки.

Значну роль у попередженні та профілактиці девіантної поведінки дітей та підлітків відіграє школа та сім'я. У зв'язку з тим, що найпоширенішими серед дітей та підлітків є прояви адиктивної поведінки, саме цей аспект потребує особливої уваги з боку вчителів, соціальних педагогів, психологів, батьків [7; 99]. Первинна профілактика в цьому випадку передбачає виховання антинаркогенної спрямованості особистості, її морально-психологічної стійкості як основного характерологічного утворення, що відіграє вирішальну роль у критичних ситуаціях, ситуаціях вибору, пропозиції віднови психотропних речовин [2, с. 364].

При організації та здійсненні профілактичної роботи з учнями підліткового віку та особливо молоддю слід враховувати, що на цьому етапі дорослі втрачають свій домінуючий вплив на особу, і все більшого значення для неї набувають стосунки з оточенням, з формальною й

неформальною групами. Зважаючи на це, основний акцент роботи – робота з групою, яка включає [4; с.65]:

- профілактику причин та наслідків девіантної поведінки. У даному випадку доцільною є реалізація наступних форм роботи: проведення групових дискусій з метою формування групової позитивної думки; проведення рольових ігор (прогривання основних складних ситуацій), завдяки яким досягається розвиток особистості, навичок спілкування в колективі; проведення диспутів, екскурсій, бесід тощо;

- організація вільного часу дитини, оскільки незмістовне дозвілля є причиною залучення до алкоголізму, наркоманії. У даному випадку до учнів і студентів важливо донести інформацію про діяльність гуртків, секцій, клубів, дитячих та молодіжних організацій;

- антиалкогольне, антинаркотичне виховання, що формує установки на здоровий спосіб життя;

- виховна, просвітницька робота з педагогічним колективом;

- посередницька робота (залучення до профілактики батьків, соціальних служб, міліції, громадських організацій та інших).

Соціально-педагогічна робота по профілактиці та подоланню девіантної поведінки дітей та підлітків повинна базуватися на таких принципах як: принцип поваги до особистості дитини в поєднанні з доцільною вимогливістю до неї; принцип педагогічного оптимізму; принцип індивідуального підходу; принцип диференційного підходу; принцип соціалізації; принцип системності, цілеспрямованості, амбівалентності, саморозвитку [6; с.218].

Наше дослідження проводилося на базах Вигівської загальноосвітньої школи Коростенського району Житомирської області (15 учнів, з них 9 хлопців і 6 дівчат), еколого-природничого ліцею №116 міста Києва (17 учнів, з них 9 хлопців і 8 дівчат) та факультету технології виробництва і переробки продукції тваринництва (23 студентів, з них 10 хлопців і 13 дівчат, серед яких 6 осіб з міста, а 17 – з населених пунктів сільського типу) Національного університету біоресурсів та природокористування України. Досліджуваними були учні 10-х класів сільської та міської шкіл і студенти 2-го курсу 2-ї групи університету. При доборі досліджуваних із різних типів поселень мало місце припущення, що той чи інший тип поселення і відповідне оточення досить суттєво впливають на формування у дітей та молоді тих чи інших поведінкових стереотипів.

При проведенні дослідження було використано наступні методи:

- 1) метод незалежних характеристик (педагогів або соціального педагога);

- 2) метод спостереження; 3) метод опитування (опитувальник Басса-Дарки), тестування (тест Айзенка на визначення типу темпераменту), анкетування, соціометрії; 4) метод бесіди.

У ході дослідження в школі сільської місцевості з 15-ти учнів класу було виявлено 8 осіб (з них – 5 хлопців і 3 дівчат) з ознаками девіантної поведінки; у міській школі з 17-ти учнів ознаки девіантної поведінки мали 11 осіб (з них – 8 хлопців і 3 дівчат); у студентській групі з 23-х студентів

було виявлено 13 хлопців (з них 10 – з сільської місцевості, 3 – з міської) та 6 дівчат (з них 2 – з сільської місцевості, 4 – з міської), поведінка яких відхиляється від норми.

Основними показниками, що вказували на девіантну поведінку, було вживання алкогольних та енергетичних напоїв, деяких наркотичних речовин, тютюнопаління. Усе це є ознаками адиктивної поведінки. Дещо нижчі показники мала залежність від комп'ютерних або азартних ігор. Досить високим був показник рівня агресії.

Отримані дані вказали на нестійку систему цінностей досліджуваних, а також на те, що є проблеми зі спілкуванням з батьками і організацією дозвілля.

Профілактичні заходи полягали у наступному:

1. Проведення лекцій на тему негативного впливу шкідливих звичок на організм людини та її нащадків; демонстрування документальних фільмів на тему негативного впливу на організм людини алкоголю, енергетичних напоїв, наркотичних речовин, тютюну і безладного статевого життя; обговорення почутого та побаченого; дискусії на тему цінностей у житті.

2. Організація дозвілля дітей та студентів: залучення їх до участі в різноманітних гуртках або спортивних секціях.

3. Інформування про систему служб, що надають психологічну підтримку та допомогу.

4. Робота з батьками: консультації, бесіди, допомога в організації сімейного дозвілля.

Результати проведеної роботи різнилися між собою. Наприклад, серед учнів школи в сільській місцевості успіх проведеної роботи був майже стовідсотковий: лише один учень наполегливо відмовлявся кидати палити. Проте під час проведення повторного опитування через 4 місяці виявилось, що хлопець все-таки покинув цю шкідливу звичку. І дані інших учнів про успішність превентивної роботи залишилися сталими. Отже, робота з дітьми з сільської місцевості пройшла успішно.

Складнощі виникли при роботі з дітьми у міській школі. При проведенні бесіди відразу після профілактичних заходів, виявилось, що результати досить позитивні: показники успішності учнів стали покращуватися, рівень агресивності по відношенню одне до одного та вчителів знизився, організація дозвілля вже мала дещо інший характер (замість перегляду телепрограм або ж проведення часу за комп'ютерними іграми, це стали прогулянки з друзями на свіжому повітрі, відвідування кінотеатру, театру, читання книг, відвідування різноманітних гуртків і спортивних секцій). Але при проведенні повторної бесіди на предмет сталості показників, стало очевидним, що половина учнів не лише не зберегла попередніх результатів, а й звела їх нанівець – учні так само, як і до профілактичної роботи, переважну більшість часу приділяють перегляду телепередач, комп'ютерним іграм, мало часу відводять на навчання, не відвідують гуртків або ж спортивних секцій, а під час зустрічей з друзями, лаються, вживають слабоалкогольні (або ж і

алкогольні) та енергетичні напої та палять. Проте в ході бесіди було виявлено той факт, що батьки теж припинили приділяти увагу своїм дітям: не відвідують батьківські збори, не цікавляться поведінкою та успіхами своєї дитини в індивідуальному порядку, не контролюють проведення дозвілля своєї дитини та рідко цікавляться, куди дитина йде і як надовго.

Робота зі студентами пройшла досить ефективно. Головною передумовою успіху стала їхня комунікабельність та готовність до взаємодії. Вони завжди були уважними та активними – як під час обговорень в ході диспуту на ті чи інші теми, так і під час інформування про ті чи інші служби, які можуть надати їм відповідний вид допомоги або ж підтримки. Студенти були поінформовані про діяльність тих чи інших гуртків і секцій дещо поверхнево. Задля кращого залучення їх до спортивної та художньої самодіяльності було залучено деяких членів студентської організації факультету, що досить швидко дало бажаний результат. При проведенні бесіди стало очевидним, що тепер організація дозвілля студентів групи стала більш насиченою корисними видами діяльності, а не лише відвідуванням гучних вечірок. Переважна більшість студентів стала приділяти час художній самодіяльності або ж певним видам спорту. При проведенні повторної бесіди стійкість результатів підтвердилася, що було підтверджено кураторами групи.

Отже, нами було виділено наступні методичні рекомендації щодо профілактики девіантної поведінки дітей та молоді:

1. Взаємоповага та довіра у стосунках між суб'єктами взаємодії.
2. Інформаційно-просвітницька робота як із учнями, студентами, так і з батьками, вчителями, кураторами студентських груп.
3. Урізноманітнення форм і методів роботи вчителів і кураторів щодо проведення профілактики девіантної поведінки серед дітей та молоді; розширення системи знань про різноманітні психологічні прийоми знімання напруги.
4. Активна інформаційно-просвітницька робота з приводу тих служб, які надають психолого-педагогічну підтримку чи допомогу.
5. Соціальні педагоги і куратори мають брати активну участь у діагностуванні та соціально-педагогічній роботі з підопічними.

Висновки. Отже, проведене дослідження дозволяє констатувати, що девіантна поведінка завдає шкоди самій людині, оточенню та суспільству загалом. Тому особливої актуальності набуває пошук нових форм і методів роботи з її превенції. Соціально-педагогічна робота по профілактиці та корекції девіантної поведінки дітей та молоді повинна ґрунтуватися на педагогічних принципах і може бути плідною лише за умови співпраці соціальних педагогів, психологів, учителів, батьків, працівників соціальних служб. Також важливо відмітити і той факт, що профілактика девіантної поведінки дітей та молоді має бути чітко спланованою та періодичною. Важливо певним чином підтримувати та контролювати отриманий результат, оскільки, як підтверджують дані нашого дослідження, результати проведеної превентивної роботи за відсутності певного контролю мають тенденцію погіршуватися.

Список літератури

1. Духовні проблеми дітей України. Монографія. / Під заг. ред. Ж.В. Петрочко. – К.: Видавничий дім «Калита», 2005. – 108 с.
2. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
3. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для ISSN 2077-6780 Наукові праці ДонНТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія № 11, 2012студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
4. Бенько Л. Нормативна і девіантна поведінка особистості в умовах соціалізації // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 64-69.
5. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
6. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма / Н. В. Ківенко та ін. – Ірпінь : Академія держ. податкової служби України, 2002. – 240 с.
7. Немченко С.Г. Девіантна поведінка як чинник порушення життєвої компетенції: актуальність проблеми // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С.98-102.
8. Сейко Н.А. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Н.А. Сейко. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. – 260 с.
9. Співак В.І. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки / В.І. Співак // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна. - 2009. – Випуск XI. - 266 с.

В статтє охарактеризованы подходы к определению понятия «девиантное поведение», рассмотрены причины его возникновения, обозначены направления, содержание, формы и методы социально-профилактической работы с детьми и подростками, предложено рассмотреть результаты методики профилактики девиантного поведения детей и молодежи.

Девиантное, делинквентное, аддиктивное поведение, социально-профилактическая работа, методика профилактики девиантного поведения.

The article deals with approaches to determination of deviant behavior, it is considered as the main aspects of social and educational problems outlined areas, content, forms and methods of social and preventive work with children and adolescents, it is proposed to review the results of methods of prevention of deviant behavior in children and youth.

Deviant, delinquent, addictive behavior, social and preventive work, methods of prevention of deviant behavior.

СФЕРА ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

О. В. Опанасенко, аспірантка

У статті охарактеризовано сучасні проблеми сільської місцевості та породжені ними соціальні проблеми серед сільської молоді. Проаналізовано сферу діяльності соціального педагога у сільській місцевості, обґрунтовано нормативно-правову базу, якою керується соціальний педагог у сільській місцевості при роботі з молоддю. Означено, роль соціального педагога для роботи з молоддю у сільській місцевості.

Соціальний педагог, сільська молодь, сільська місцевість, соціальне середовище, закон, соціальні заклади, соціально-педагогічні проблеми, шкідливі звички, соціально-педагогічна діяльність.

Постановка проблеми та її актуальність. Сьогодні в Україні 30,9% – це населення країни, що проживає в сільській місцевості [2]. За прогнозами фахівців, частка сільського населення поступово буде зменшуватись [5]. Відбуватиметься це, зокрема, за рахунок міграції жителів села (особливо молоді) до великих міст. На такий крок молодь села вимушує, передусім, неможливість реалізувати свій інтелектуальний та творчий потенціал належним чином у сільській місцевості, так як відбулося скорочення масштабів та погіршення фінансово-економічних результатів функціонування сільськогосподарського виробництва і всього національного АПК, незадовільний рівень продовольчої безпеки супроводжується подальшим зменшенням чисельності зайнятих у них (щороку більш ніж на 100 тис. осіб), значного поширення набули безробіття (в тому числі приховане), неповна і сезонна зайнятість сільського населення на некваліфікованих.

Незадовільна якість (і, зокрема, комфортність) середовища життєдіяльності, звуженість сільського ринку праці в поєднанні з погіршенням стану здоров'я сільських мешканців та об'єктивним на етапах індустріального й постіндустріального розвитку суспільства явищем – прискоренням темпів урбанізації – спричиняють подальше посилення процесу депопуляції сільської місцевості, що спостерігається майже 30 років і вже набув характеру демографічної кризи, внаслідок чого значна кількість поселень безповоротно втратила власний репродуктивний потенціал. Показник природного скорочення в 2012-13 р. був у 14,7 рази вищим за рівень 1980 р. і майже втричі вищим – за рівень 1990 р.; якщо в містах у розрахунку на кожну 1000 наявного населення природне скорочення в 2004 р. склало 5,5 осіб, то в сільській місцевості – 10,3 [3].

Подібна тенденція стала прямим результатом поступового зростання смертності на фоні стрімкого падіння й відносно нещодавньої стабілізації народжуваності.

Вищими, ніж у містах, залишаються показники смертності сільського працездатного населення. Найчастіше смертність селян від найбільш поширених захворювань, у тому числі хвороб органів дихання (зокрема, грипу і запалення легенів), перитоніту, патологічних пологів та інших станів, цілком виліковуваних на сучасному етапі розвитку охорони здоров'я.

Період стабілізації та започаткування тенденцій економічного зростання в умовах застарілої техніко-технологічної бази АПК й незадовільної безпеки середовища життєдіяльності в сільських поселеннях, спричиненої як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами (зокрема, зношеністю матеріально-технічної бази комунального господарства, пасажирського і вантажного транспорту, недосконалою стратегією та незадовільним рівнем фінансування суспільної природоохоронної діяльності, поширеністю серед сільських жителів шкідливих звичок – алкоголізму, наркоманій і токсикоманій, тютюнопаління) [7].

Сімейні господарства у селі дедалі швидше зрівнюються з міськими сімейними господарствами як за віковою структурою так і кількістю дітей, це говорить про те, що відбувається осучаснення ціннісних орієнтацій сільських сімей у плануванні родин та облаштуванні власного побуту. Але сільське середовище значно відрізняється своїм невисоким рівнем життя; слабо розвиненою соціальною та побутовою інфраструктурою (дефіцит сервісного обслуговування, низький рівень комфортності тощо); несприятливими соціальними умовами життя, праці, побуту, дозвілля; великою трудомісткістю сільськогосподарської праці, переважно в домашньому та присадибному господарстві. Ритм життя у сільському соціумі, порівняно з міським, є менш напруженим, не таким швидкоплинним, більш розміреним, що певним чином зменшує силу навантажень на психічну сферу сільських дітей [6].

Негативні демографічні зміни, значне погіршення ситуації на ринку праці та зайнятості, незадовільний розвиток на рівні локальних систем розселення і окремих поселень мережі об'єктів соціального призначення, що є важливим для належного забезпечення сільського населення, посилюють бідність, скуту, ставлять під загрозу трудовий потенціал сільського соціуму як регіону, який за своїм призначенням виконує широкий спектр відтворювальних функцій у межах усього суспільства – виробничих, репродуктивних, соціально-культурних, природоохоронних, рекреаційних тощо.

Аналіз основних досліджень і публікацій [2,5,3,7,6], свідчить про вагоме суспільне значення роботи соціального педагога, суспільство покладає на соціального педагога особливу відповідальність, йому довіряють людину, коли вона найбільш сприятлива для впливу. В таких умовах перед фахівцями центрів соціальних служб для молоді (зокрема, районних, які є одними з основних осередків соціальної роботи з

неповнолітніми та молоддю в сільській місцевості) постає широке поле діяльності щодо соціальної підтримки різних категорій дітей, молоді.

Мета статті: проаналізувати сферу діяльності соціального педагога у сільській місцевості, визначити основні проблеми, притаманні сільському соціумі, охарактеризувати роль соціального педагога для роботи з молоддю у сільській місцевості.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з цілою низкою причин соціально-педагогічна діяльність у сільській місцевості ускладнюється і може бути малоефективною. Тому, сучасне високорозвинене суспільство не може обійтися без професійно підготовлених в університетах і спеціальних навчальних закладах соціальних педагогів для діяльності у сільській місцевості, оскільки соціальні педагоги допомагають дітям та молоді села вирішувати проблеми, що виникають у їхньому повсякденному житті, у першу чергу тим, хто не захищений у соціальному плані (особам з функціональними обмеженнями, дітям, позбавленим нормального сімейного виховання, особам із психічними розладами, алкоголікам, наркоманам, хворим, родинам з "груп ризику", особам з девіантним поведженням). Соціальні педагоги сільської місцевості при здійсненні своєї професійної діяльності керуються нормативно-правовою базою, оскільки їм часто доводиться знімати соціальну напруженість серед молоді села. Високопрофесійні соціальні педагоги сільської місцевості беруть участь у розробці законодавчих актів, оскільки зацікавлені більш повно виразити інтереси населення, так як відбувається активне державне регулювання соціальних процесів (вплив органів державної влади за допомогою різноманітних засобів (форм, методів та інструментів) на розвиток соціальних відносин, умови життя та праці населення країни).

Україна ратифікувала міжнародні та європейські конвенції і декларації, які поки що здебільшого не знайшли свого відображення в нормах українського законодавства. Конституція України проголосила принцип пріоритету міжнародного права над національним, але у практиці соціальної роботи зреалізувати це складно.

Наприклад, у Конвенції про права дитини стверджується, що кожна дитина має право на виховання в сім'ї, однак в Україні сотні тисяч дітей позбавлені батьківського піклування і перебувають у стаціонарних закладах.

Відносини у соціальній сфері регулюють закони України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» «Про зайнятість населення», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення», «Про психіатричну допомогу» [1], Кодекс законів про працю та ін. Вони визначають права представників соціально вразливих груп на отримання соціальної допомоги, зокрема на соціальне обслуговування.

Для практичної соціально-педагогічної діяльності з дітьми і молоддю в сільській місцевості важливими є закони [1] «Про попередження насильства в сім'ї», «Про охорону дитинства», «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям», «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам», Кодекс про шлюб та сім'ю та ін. Ці акти регулюють питання, пов'язані із соціальним захистом дітей (визначають порядок вилучення дитини з родини і позбавлення батьків їхніх прав на виховання дітей, здійснення опіки над дитиною, яка не має батьківського піклування, порядок оформлення у різні дошкільні й шкільні заклади тощо).

Нормативно-правову базу також утворюють різноманітні положення, затверджені указами Президента України та постановами Кабінету Міністрів, які визначають порядок діяльності певних соціальних установ: Типове положення про центри соціальних служб для молоді, Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян [1].

Важлива роль у документальному забезпеченні соціальної політики і соціальної роботи належить державним програмам, покликаним визначити пріоритети в розв'язанні соціальних проблем певних груп суспільства. Такими є Національна програма профілактики СНІДу, програма «Діти України» та ін.

Нині головним органом, що здійснює координацію соціально-педагогічної роботи на селі є сільський центр соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю, що прийшов на зміну мобільним консультаційним пунктам. Вони є соціальними закладами, уповноваженими державою здійснювати соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.) як одного із перших нормативно-правових документів, які регулюють питання соціальної роботи. У загальних рисах даний Закон окреслив принципи і форми роботи з цими соціальними групами. У ньому витлумачено поняття «обслуговування», «супровід», «реабілітація», уточнено поняття «профілактика» з погляду теорії соціальної роботи, упроваджено в обіг поняття «соціальне інспектування». Усі вони розглядаються як види соціальної роботи.

Закон України «Про соціальні послуги» (2003 р.) регламентує права та обов'язки клієнтів соціальних служб і працівників, які надають соціальні послуги, визначає структуру сфери надання соціальних послуг та управління нею.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» [4] в Україні послуги можуть надавати різнопрофільні соціальні заклади:

- територіальні центри соціального обслуговування;
- установи і заклади тимчасового або постійного перебування;
- установи та заклади денного перебування;
- реабілітаційні установи і заклади;
- вдома (тобто за місцем проживання особи);
- стаціонарні інтернатні установи і заклади.

Дані соціальні заклади є релігійними, благодійними, муніципальними, державними. Соціальні послуги у недержавній сфері надають також і фізичні особи. Діяльність таких організацій здійснюється на підставі оформлення відповідної документації (ліцензії).

Проаналізувавши нормативно-правову базу відносно соціально-педагогічної роботи, можемо виокремити головні соціально-педагогічні проблеми притаманні молоді сільської місцевості: безробіття, зростання цін, низький рівень заробітної плати, загальне зниження рівня життя, зростання злочинності, зубожіння населення, наркоманія, СНІД. Серед проблем, що стосуються забезпечення здорового способу життя: стан довкілля, екологія, низький рівень медичного обслуговування, зловживання палінням, недостатні можливості для занять фізичною культурою та спортом, алкоголізм, низький рівень поінформованості про здоровий спосіб життя. Також варто зазначити і ряд актуальних проблеми практики соціально-педагогічної діяльності в сільській місцевості з дітьми та молоддю, а саме: проблема реалізації нових підходів соціально-педагогічної діяльності у відкритому соціальному просторі; співвідношення досягнень провідних та інноваційних соціальних технологій; проблеми впровадження інноваційних технологій; принципи поєднання традиційних та інноваційних технологій в соціально-педагогічній діяльності; розробка нових принципів практичної діяльності у відкритому суспільстві: толерантність, конфіденційність, анонімність; принцип доступності в роботі соціального педагога; проблеми взаємовпливів культури та субкультур на характер індивідуальних, групових і масових форм соціально-педагогічної діяльності; розвиток волонтерського руху, недержавних і релігійних організацій на підтримку вирішення актуальних питань соціально-педагогічної діяльності; проблема ресурсного забезпечення актуальних напрямів практики соціально-педагогічної діяльності.

Зазначені проблеми визначають специфіку роботи соціального педагога з молоддю у сільській місцевості як соціальному середовищі, яке є складним структурним утворенням, що характеризується взаємопов'язаними зв'язками та відносинами між його складовими.

Невід'ємною частиною є те, що особливістю сільського середовища є суперечливий характер його впливу. Суперечливість ця полягає в тому, що, з одного боку, сільський соціум є сукупним освітнім потенціалом усіх його суб'єктів: сім'ї, окремої особистості, сільської громади, культурних і соціальних закладів, релігійних структур, засобів масової інформації, народних, культурних, історичних традицій, які можна задіяти у соціально-педагогічній діяльності. Проте, з іншого боку, негативною стороною зазначеного протиріччя є те, що реальна ситуація сільського середовища надає чимало прикладів духовної і фізичної деградації [6].

Соціально-педагогічна робота на селі відрізняється тим, що вона пов'язана з необхідністю відвідувати клієнтів вдома, адже сільські жителі, що зайняті в сільськогосподарському виробництві, практично не знахо-

дять час для того, щоб ходити до соціальної служби. Прийом клієнтів зазвичай організовується у них вдома.

Саме сільському соціуму відданий пріоритет у розвитку соціальної педагогіки в силу його специфіки, яка може стати основою для подальшого розвитку соціальної педагогіки як професії, якщо розглядати сільських жителів як одну з категорій соціально перспективного контингенту будь-якої країни.

Соціальні педагоги в сільській місцевості працюють з різними групами дітей, сімей, людьми з обмеженими можливостями і так далі. Вони працюють у відносно ізольованих, невеликих місцевих та окружних установах і стикаються з безліччю складних проблем. Спеціалізовані служби, загальнопоширені в міських районах, як правило, відсутні. Соціальний педагог у сільській місцевості – це досвідчений фахівець в оцінці проблем і досвідчений при наданні послуг, строго зорієнтований на соціальні технології, такі як індивідуальна та групова психотерапія або організація громади, на практичні області, громадську благодійність і так далі.

Крім навичок і вмінь, пов'язаних з людьми, соціальний педагог у сільській місцевості планує, реалізовує і оцінює програми, працює з органами державного управління різних рівнів, а також з офіційними та неофіційними структурами сільської громади.

Соціальні педагоги у селі добре знайомі з культурними характеристиками різних етнічних і расових груп, яких вони обслуговують. Сільські громади далеко не однорідні.

Сільські соціальні педагоги мають спеціальну підготовку з використання систем неформальної підтримки при вирішенні проблем молоді села. Як згадувалося вище, сільські жителі надають великого значення особистим зв'язкам і зав'язків зі своєю місцевою громадою і менш схильні шукати допомоги на стороні, ніж міські жителі. Він вміє оцінити і задіяти систему неформальної підтримки – сім'ю, церкву, сусідів, друзів, щоб з'ясувати потреби клієнтів і задовольнити їх.

Ключовою проблемою сільського соціального розвитку залишається створення соціальної інфраструктури, яка забезпечить доступ сільських жителів до сучасних і ефективних послуг: освіті, охороні здоров'я, культурі, телекомунікації, водопостачанню, електропостачанню, транспорту, роботі, професійному навчанню для всього сільського населення. Вирішення цих завдань в чималому ступені залежить від соціальних педагогів, соціальних служб.

Висновки. Специфіку соціальної-педагогічної діяльності на селі визначають різні обставини: 1) особливість ціннісних орієнтацій, притаманних сільській молоді, їх психічний склад, що відрізняється певним консерватизмом, ґрунтовністю, неквапливістю, прихильністю традиціям, терпимістю, невибагливістю; 2) потреби, інтереси сільської молоді багато в чому обумовлені її способом життя. Зазначені обставини й визначають зміст соціальної-педагогічної діяльності соціального педагога з молоддю в сільській місцевості, форми і методи надання

соціальної допомоги та підтримки. Фахівець з соціально-педагогічної роботи з молоддю сільської місцевості приймає до уваги умови праці, побуту, дозвілля і, звичайно, вирішує проблеми, породжувані цими умовами. Зміст і організація соціально-педагогічної роботи з молоддю сільської місцевості багато в чому залежить від особливостей сільського середовища (відкритість життя кожної родини, тісні сусідські зв'язки, що збереглися традиції общинних взаємин, зайнятість населення переважно сільськогосподарською працею, моральне ставлення до природи).

Тому важливо в систему професійної підготовки ввести систему інформації про село, а саме: поняття, функції і типологізацію сільської місцевості, актуальні проблеми розвитку сільських територій, концептуальні основи комплексного збалансованого розвитку сільської місцевості.

Список літератури

1. Режим доступу <http://rda.zolorayon.gov.ua/rajonnij-centr-socialnih-sluzhb-simi-ditej-ta-molodi/normativnopravova-baza/>
2. Режим доступу <http://uk.wikipedia.org/wiki>
3. Богуш, Л.Г. Рада по вивченню продуктивних сил України НАН України Комплексний розвиток соціальної сфери сільської місцевості України: проблеми та підходи до підвищення ефективності його державного регулювання Режим доступу http://www.rusnauka.com/CCN/Economics/15_bogush.doc.htm
4. Закон України Про соціальні послуги (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, N 45, ст.358). Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15>
5. Медков, В.М. Демографические прогнозы ООН для мира и России/ В. Медков // Вестник московського університета. Серія 18 Соціологія і політологія. – 2008. – № 1. – С. 135-151
6. Панченко, І. Сільський соціум як фактор соціалізації особистості / І. Панченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – Умань : РВЦ "Софія", 2007. – С.157–164
7. Проект звіту Тимчасової слідчої комісії ВРУ з питань розслідування окремих фактів порушень законодавства з боку посадових осіб МОЗ України, інших державних підприємств, установ та організацій у сфері охорони здоров'я та фармацевтичної галузі від 08.10.2013р.

В статтє охарактеризовань сьовременньє проблемь сельской местности и порожденньє ими социальньє проблемь среди сельской молодежи. Проанализированна сфера деятельности социального педагога в сельской местности, обоснованно нормативно-правовую базу, которой руководствуется социальный педагог в сельской местности при работе с молодежью. Отмечено роль социального педагога для работы с молодежью в сельской местности.

Социальный педагог, сельская молодежь, сельская местность, социальная среда, закон, социальные учреждения, социально-педагогические проблемы, вредные привычки, социально-педагогическая деятельность.

In Article oharakteryzovаны Modern Problems selskoy mestnosty and porozhdenные ymi sotsyalные Problems Among selskoy youth. Proanalyzrovanna sphere of activity Socio teacher in selskoy mestnosty, obosnovanno pravovuyu regulatory framework kotoroj rukovodstvuetsya sotsyalный teacher in selskoy mestnosty when working with molodezhyu. Socio otmecheno role of the teacher to work with molodezhyu in selskoy mestnosty.

Specificity of social and educational activities in the countryside. Identify the different circumstances of the specifics: 1) the feature value orientations inherent to the rural youth, their psychological makeup, wherein a certain conservatism, thoroughness, deliberation, adherence to traditions, tolerance, simplicity; 2) the needs, the interests of rural youth are largely due to its way of life.

Sotsyalный teacher selskaya young people, selskaya mestnost, Social Wednesday, the law sotsyalные Uchrezhdenie, social and Problems of Teaching, vredные habits, socio-pedahohycheskaya activities.

ОСОБЛИВОСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

A. B. Найдьонова, асистент

Розглядаються провідні принципи навчання протягом життя та їх зв'язок з процесом підготовки економістів у Великобританії.

Безперервне навчання ,економічна освіта, економіст, принцип, асоціація, концептуальне завдання, перспектива.

Постановка проблеми. Підготовка високоосвічених кадрів, від знань і умінь яких значною мірою залежить як економічний розвиток нашої країни та підвищення її статусу в європейському просторі, ставить перед колективами вищих навчальних закладів нові вимоги до якості фахової освіти. Реаліями ринкової економіки і ринкової конкуренції є безперечний факт того, що фахівець економічного профілю успішно працюватиме та буде конкурентоздатним, якщо матиме високий рівень економічної освіти, складовою частиною якої є досвід підготовки економістів високо розвинутих європейських країн, зокрема Великобританії.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні основних принципів системи безперервного навчання та його вплив на висококваліфіковану підготовку економістів у Великобританії.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі європейської глобалізації та модернізації вищої освіти (у тому числі й економічної), важливих соціально-економічних трансформацій особливого значення набуває концепція навчання впродовж життя («lifelong learning») – глобальна освітньо-економічна перспектива, яка впроваджена у дію ще в

1972 р. і відповідає потребам глобальної економіки з метою розширення міжнародного співробітництва та академічного обміну, отримання молоддю освіти якісного зразка, їхньої підготовки до активного життя у соціумі XXI століття, набуття майбутніми фахівцями належного рівня конкурентоздатності на світовій економічній арені.

У 1990-х рр., в умовах економічної кризи та масового безробіття, навчання впродовж життя привернуло особливу увагу відповідних організацій і громадськості, внаслідок чого у 1995 р. *Європейська Комісія* опублікувала офіційний документ «Викладання і навчання: На шляху до суспільства, що навчається». Його положення про необхідність постійного навчання, доступність отримання освіти всіма бажаними, розроблення європейських програм були визнаними концептуально значущими стратегіями формування конкурентоспроможного та динамічного суспільства, базованого на глибоких теоретичних знаннях і професійних навичках.

Організація Економічної Співпраці та Розвитку (ОЕСР) визначила п'ять основних особливостей стратегії навчання впродовж життя:

- визнання неформального і неофіційного (спонтанного) компонентів навчання, пов'язаних з розробкою задовільних консультативних і керівних систем;

- розвиток основних навиків для всієї молоді і дорослого населення з метою розвитку дійсного прагнення до навчання;

- перспектива охоплення навчанням всього життя шляхом надання пріоритету в задоволенні потреб дітей дошкільного віку і дорослого населення;

- результативне і ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю залучення більшого числа державних і приватних ресурсів, особливо, через введення нових стимулів;

- питання керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучати і координувати діяльність різних інстанцій»[2].

Щоб бути конкурентоздатною державою у європейському та світовому економічному просторі, Великобританія також потребувала наявної мобільної та кваліфікованої робочої сили. З метою подолання світової економічної кризи *Європейська комісія* опублікувала програму «Європейська стратегія-2020» – перспективна соціально-економічна концепція розвитку Європейського Союзу з високим рівнем зайнятості населення, продуктивності виробництва та соціальної єдності.

Зміст програми, базованої на положеннях Лісабонській стратегії, впровадженої у дію в 2000 р., спрямований на розвиток конкурентоздатної економіки, досягнення соціальної стабільності, збільшення кількості робочих місць, поліпшення життя громадян, цілеспрямоване використання природних ресурсів, реалізацію європейських пріоритетів у галузі економіки, освіти та професійної підготовки. Президент Європейської Комісії Жозе-Мануель Бароззо зазначав: «Європейським Союзом визначено п'ять амбітних цілей – зайнятість, інновації, освіта, соціальна інтеграція, зміна клімату та енергетика, які повинні бути досягнені до 2020

року. Кожна держава-член Європейського Союзу прийняла власні національні завдання у кожній із зазначених галузей. В основу стратегії покладені конкретні дії на національному рівні та на рівні ЄС»[5].

Серед концептуальних завдань даної програми виокремимо такі:

- практична реалізація стратегій безперервного навчання та загальноєвропейської мобільності молоді та викладачів, розвиток кваліфікаційних меж, підвищення якості освіти та навчання з метою набуття студентами базових навичок і компетенцій, необхідних для майбутнього реального працевлаштування;

- сприяння рівноправності, соціальної згуртованості та активної життєвої позиції молоді через практичне вирішення освітніх проблем, забезпечення високоякісної освіти, підтримка інклюзивної освіти незалежно від індивідуальних особливостей, психічних і фізичних можливостей учасників освітнього процесу;

- сприяння творчим пошукам, інноваціям і підприємництву на всіх рівнях навчання і професійної підготовки студентів у процесі розвитку їхніх ключових компетенцій на всіх освітніх рівнях, координація співпраці між освітніми секторами та ринком праці.

Фінансована *Європейською Комісією* спеціальна комплексна програма безперервного навчання молоді складалася з чотирьох частин: 1) «Comenius» (включає в себе питання дошкільної, початкової та середньої освіти), 2) «Erasmus» (освітня програма вищої школи, підтримка навчальної мобільності студентів, професорсько-викладацького складу, співфінансування у вищу школу в контексті транснаціональних проектів), 3) «Leonardo» (зв'язок між політикою і практикою у галузі професійного навчання, можливість як індивідуального вдосконалення професійних компетенцій окремими особистостями протягом певного періоду навчання за кордоном, так і загальноєвропейської співпраці між освітніми установами), 4) «Grundtvig» (увага до викладання та вирішення проблем в освіті дорослих, проблеми старіння населення європейців тощо) [5].

К.І. Приходченко наводить шість пріоритетів у сфері навчання впродовж життя, уміщених в опублікованому в 2000 р. меморандумі [1,4]:

- 1) визнання спонтанного компромісу навчання та базових умінь;

- 2) розвиток основних навичок у молоді та дорослих через визнання цінності знань;

- 3) вироблення потреби дійсного прагнення до навчання, застосовуючи інноваційну педагогіку;

- 4) перспектива охоплення всього життя шляхом надання переваги в задоволенні потреб дітей дошкільного віку й дорослого населення з наближенням можливостей навчання до тих, хто навчається;

- 5) результативне й ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю використання більшого числа державних та приватних ресурсів, особливо через введення нових стимулів із залученням інвестицій у навчання;

б) питання керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучення та координації діяльності різних інстанцій, використання широкого спектру інформації, профорієнтації та консультування» [1,4].

Зокрема, *Британська Асоціація європейської економічної освіти* (The Association of European Economics Education, AEEE, голова – Ганс-Юрген Шлоссер) – європейська добровільна некомерційна організація, що об'єднує фахівців у галузі економіки та бізнес-освіти, її члени прагнуть до покращення економічної освіти не лише у Великобританії, але й в інших країнах Європи. Власне кажучи, Асоціація розділяє економіку та бізнес-освіту на такі ключові сфери:

- навчальні програми (європейські стандарти в навчанні, можливості впровадження загальних економічних стандартів у бізнес-дослідження),
- навчальні матеріали та спеціальні програми економічного спрямування (наприклад, безкоштовна освітня програма «Geo Gebra»),
- підходи до навчання (викладання економіки у групах, самостійна робота, поєднання групової та індивідуальної форм роботи, використання сучасних інформаційних технологій тощо),
- наукові дослідження освітньо-економічних проблем (підходи до викладання і навчання, академічні програми з бізнес-освіти, підготовка вчителів початкової освітньої ланки в умовах кризового суспільства тощо) [3].

Британська Асоціація європейської економічної освіти функціонує за Статутом, затвердженим Радою АЄЕО у вересні 2009 р. Положення Статуту відображають зміст і завдання діяльності Асоціації, серед яких – наукова співпраця у галузі економіки освіти та педагогіки, участь у розробці тестових баз, навчальних матеріалів і програм, поширення знань про європейську економіку загалом і економіку ЄС серед викладачів і студентів економічних спеціальностей. АЄЕО співпрацює з такими організаціями, як «Освітні інновації в економіці та бізнесі» (Educational Innovation in Economics and Business, EDINEB) та «Економічна мережа» (TheEconomicNetwork).

Іншою добродійною організацією, що займається поширенням вищої економічної освіти та її доступністю широкому загалу, вирішенням важливих соціальних проблем, визначається *Кембриджський фонд нового економічного мислення* (Cambridge Trust for New Thinking in Economics), заснований 28 вересня 2005 р. [7]. Функціонування фонду базується на таких принципах: економічна діяльність та економічні категорії відносяться головним чином до соціальних понять, а не особистісних, вони формуються під впливом естетичних та етичних цінностей, успішна економіка ґрунтується на довірі та чесності, а переслідування власних, суб'єктивних інтересів в економіці може негативно впливати на довкілля як у переносному, так і в прямому значенні.

Зокрема, члени фонду прагнуть привертати увагу громадськості до глобальних взаємозв'язаних проблем шляхом проведення конференцій, семінарів, опублікування наукових статей на найбільш актуальні проблеми сьогодення, зокрема виснаження планети надмірним спожив-

ванням її ресурсів, обсяги матеріального перевиробництва, забруднення токсичними речовинами, надмірне насичення суспільства грошовими масами – свого роду «грошове забруднення» європейського економічного простору, зумовлене, на думку членів трасту, тривалою фінансовою діяльністю інвестиційних банків Уолл-Стріт та лондонського Сіті [7]. Тому наразі особливо актуальною є діяльність фонду як виразника нового способу мислення членів соціуму. На відміну від традиційної економіки, поняття «нове економічне мислення» потрактовується ними як міждисциплінарний підхід до вирішення економічних проблем з урахуванням важливості інших галузей наукового пізнання (історії, техніки, етики, теорії еволюції тощо), з більш гнучким підходом моделювання «нової економіки», базованим на історії розвитку економічних інституційних структур.

«Освітні інновації в економіці та бізнесі» – міжнародна асоціація професійних освітніх установ і корпоративних навчальних центрів, зареєстрована у Голландії, спеціалісти яких розробляють інноваційні або адаптують діючі навчальні програми з економіки та бізнесу для вищої школи Європи[6]. Дана структура заснована у 1993 р. з метою підтримки досліджень питань, пов'язаних із проблемно-орієнтованим навчанням як інноваційним підходом спочатку у медичній і бізнес-освіті. З появою online навчання сфера її освітньо-наукової діяльності значно розширилася: у 1994 р. відбувся перший семінар із проблемно-орієнтованого навчання у галузі економічної та бізнес-освіти, почалося видання посібника *«Освітні інновації в економіці та бізнесі»*, розробка навчальних програм для країн, що розвиваються, з акцентуванням на вирішення локальних проблем, програм професійного спрямування, орієнтованих на отримання учнями певних умінь і навичок.

Вирішення поставлених перед *«Освітніми інноваціями в економіці та бізнесі»* завдань здійснюється шляхом інституційної підтримки, через постійний навчально-методичний обмін, наукове спілкування та поширення відповідної інформації, співпраці з університетами, дослідження і розробку питань, безпосередньо пов'язаних із економічною освітою та управлінням бізнесом (діловим адмініструванням).

«Економічна мережа» – національний проект із підтримки економічної освіти Великобританії в контексті вищої європейської освіти. Діяльність даної організації, яка функціонує на базі Брістольського університету, фінансується за рахунок надходжень від Королівського економічного товариства (Royal Economic Society), Шотландського економічного товариства (the Scottish Economic Society), Лондонської школи економіки та політології (London School of Economics and Political Science), університету Ексетера (the University of Exeter). До загальної компетенції «Економічної мережі» належить забезпечення інформаційними ресурсами спеціалістів економічного профілю, викладачів економічних дисциплін вищих навчальних закладів Великої Британії та світової науково-педагогічної спільноти.

Наразі організаціями-партнерами «Економічної мережі» виступають такі: Урядова економічна служба (The Government Economic Service, GES), Асоціація європейської економічної освіти (The Association of European Economics Education, AEEE), Асоціація корпоративних скарбників (Association of Corporate Treasurers, ACT). Так, у своїй партнерській роботі Урядова економічна служба та Економічна мережа займаються проблемами професійної підготовки висококваліфікованих випускників-економістів, озброєних глибокими знаннями і здатних ефективно працювати й розвивати національну економіку Великої Британії.

Отже, посилення уваги сучасного суспільства до системи безперервного навчання та його вплив на рівень знань знаходить своє відображення у діяльності ряду урядових, економічних установ, організацій-партнерів, громадських і добродійних організацій, спрямованої на розвиток економіки в цілому та підтримку практичної реалізації економічного навчання на всіх рівнях у Великобританії.

Список літератури

1. К.І. Приходченко Концепція “Навчання впродовж життя” як максима болонської декларації. / С.5.
2. М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л.Товажнянський Болонський процес і навчання впродовж життя. Х., 2009, С. 9
3. Електронний ресурс. / Режим доступу: <http://economicseducation.eu>.
4. A Memorandum on Lifelong Learning.
5. Europe 2020 – Europe’s growth strategy – European Commission. Режим доступу: <http://ec.europa.eu>.
6. Електронний ресурс. / Режим доступу: <http://www.edineb.org>».
7. Електронний ресурс. / Режим доступу: <http://www.neweconomicthinking.org>

Рассматриваются ведущие принципы обучения в течение жизни и их связь с процессом подготовки экономистов в Великобритании.

Непрерывное обучение, экономическое образование, экономист, принцип, ассоциация, концептуальные задачи, перспектива.

Considered the guiding principles of lifelong learning and their relationship with the process of preparation of economists in the UK.

Lifelong learning, economics, economist, the principle of the association, conceptual tasks perspective.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*І. Л. Плаксієнко, кандидат хімічних наук, доцент,
І. М. Шупта, кандидат педагогічних наук, доцент,
А. А. Кочерга, кандидат сільсько-господарських наук, доцент*

В статті розглядається практичний аспект організації та діяльності психологічної служби Полтавської державної аграрної академії з залученням зацікавлених кафедр та підрозділів академії до реалізації пріоритетних завдань підвищення психологічної культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії в ході навчально-виховного процесу у вищій школі.

Навчально-виховний процес, психологічна служба ВНЗ, психологічний супровід, психологічна підтримка, комунікативно-педагогічні тренінги.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства, а саме загострення конкуренції на ринку праці та зростаюча мобільність виробничих відносин, висувають різноманітні вимоги до молодих людей, які перебувають на порозі майбутньої трудової діяльності. Висококваліфікований фахівець, якого повинна готувати вища школа, – це молода людина, яка не лише володіє необхідним обсягом теоретичних знань та практичних професійних навичок, а має також необхідні професійно значущі особистісні якості, формування яких передбачає високий рівень психологічної культури. Особливо актуальною є проблема пошуку найбільш ефективних форм і методів виховної роботи на основі психологічної науки і практики, які б відповідали як потребам суспільства, так і індивідуальним особливостям особистості сучасного студента [4,5]. Тому інноваційна діяльність педагогічних колективів вищої школи повинна торкатися й організації психологічного супроводу навчально-виховного процесу.

Студентський вік характеризується багатьма суперечностями, різноманітними фізіологічними й психологічними змінами та кризами. Сучасна студентська молодь переборює ще і соціально-психологічні (між розквітом інтелектуальних і фізичних сил і лімітом часу та економічних можливостей), дидактичні (між прагненням до самостійності у виборі знань і обмеженими формами і методами навчання) та інформаційні (між кількістю інформації і відсутністю достатнього часу на її інтелектуальну переробку) протиріччя. Вікові, особистісні, адаптаційні та соціальні проблеми студентства можуть бути вирішені тільки шляхом психологічного супроводу, який має забезпечити психологічна служба у ВНЗ [7].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Якщо в організації системи надання кваліфікованої психологічної допомоги в загальноосвітніх школах в Україні вже накопичено значний практичний досвід, то практика психологічного супроводу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації тільки набуває розвитку.

Загальні підходи до створення психологічної служби у системі вищої освіти були сформульовані у роботах О. Бондаренка, Л. Долинської, П. Лушина, С.Максименка, Н. Пов'якель, О.Чебикіна, Н.Чепелевої, Ю. Швалба, Т. Яценко та ін. Перспективи і можливості підтримки особистісно-професійного розвитку студентів психологічною службою розглянуті в роботах М. Дворяшиної, Ю. Суховершиної, Л.Темнової. В роботах О. Євдокименко розроблено концепцію психологічного супроводу навчально-виховного процесу у технічних ВНЗ [2,3].

На сьогодні відомі приклади організації виховного процесу у вищих навчальних закладах України, коли до структури психологічної служби входять, наприклад, Центр психологічної адаптації, кімната психологічного розвантаження; психологічна служба активно співпрацює з радами наставників студентських груп, Центрами культурології та організації змістовного дозвілля [8]. Але питання змісту та структури психологічного супроводу освітнього процесу у вищій школі залишають невирішеними до кінця.

Метою дослідження є виявлення окремих аспектів організації психологічного супроводу навчально - виховного процесу у вищій школі для підвищення його ефективності на прикладі вищої аграрної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У відповідності до «Положення про психологічну службу системи освіти України» (наказ Міністерства освіти і науки України №616 від 02.07.2009 року) основними завданнями психологічної служби у вищих навчальних закладах є формування психологічної культури, проведення психолого-педагогічної діагностики та психологічного консультування, розробка і впровадження розвивальних і корекційних програм.

На виконання покладених на психологічну службу завдань в Полтавській державній аграрній академії (ПДАА) організовано плідну співпрацю з Полтавським міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та Полтавським осередком Української спілки психотерапевтів. Психологічна служба ПДАА працює в тісній взаємодії з кафедрами та іншими підрозділами академії, а саме Науково-методичним відділом управління якістю освітньою діяльністю, директоратами інститутів та деканатами, «Центром кар'єри», студентськими радами академії та факультетів, відділом працевлаштування, «Школою куратору», що обумовлено концепцією і комплексним планом виховної роботи ПДАА (табл. 1,2).

Професійний і особистісний розвиток сучасної людини неможливий без знань з практичної та соціальної психології, тому в академії перш за все налагоджено проведення заходів, метою яких є підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу.

Характер сучасної професійної діяльності вимагає від майбутніх спеціалістів нового мислення, ціннісними установками якого є першочерговість індивідуальності мислення над односторонністю, навчальних інтересів людини над звичайною навчальною програмою, саморозвитку, самоосвіти над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань.

Таблиця 1

Напрямки і зміст роботи психологічної служби зі студентами

Зміст роботи зі студентами	Методи і засоби	Виконавці
<i>Психологічна діагностична</i>		
1. Базові психологічні риси-властивості особистості. 2. Глобальні крос-культури та крос-ситуативні риси-властивості особистості. 3. Рис-навички.	Бесіди, анкетування, арттерапія.	Психологічна служба, студентські ради факультетів, «Центр кар'єри», відділ працевлаштування.
<i>Психологічна профілактика</i>		
1. Профілактика правопорушень. 2. Основи здорового способу життя.	Лекції, тренінги, семінари.	Психологічна служба, Полтавський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.
<i>Психологічна корекція та реабілітація</i>		
1. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до навчання. 2. Групова психотерапія. 3. Індивідуальна психотерапія.	Арттерапія, позитивна психотерапія, травма терапія.	Психологічна служба, Полтавський осередок УСП.
<i>Психологічна прогностика</i>		
1. Моя Я-концепція. 2. Моя комунікативна поведінка.	Анкетування, тренінги.	Психологічна служба, кафедра менеджменту, «Центр кар'єри», відділ працевлаштування.

Основною формою просвітницької роботи є психолого-педагогічні семінари, в яких теоретичний розгляд з актуальних питань педагогіки і психології поєднуються з елементами тренінгу. Тематику обговорення на семінарах «Школи куратора», наприклад, стали такі питання, як «Кризові періоди в житті людини, особливості підліткового віку та переходу до дорослості», «Психолого-педагогічні прийоми супроводження адаптації першокурсників», «Здоров'язберігаючі технології навчання», «Шляхи підвищення мотивації навчання студентів», «Врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студентів в процесі навчання», «Вивчення психологічного портрету групи», «Вирішення міжособистісних конфліктів», «Профілактика хронічної перевтоми» та ін.

У співпраці з міським центром соціальних служб; кафедрою акушерства і гінекології, кафедрою психіатрії, наркології та медичної психології Полтавського медичного інституту психологічна служба ПДАА

здійснює просвітницьку роботу серед студентства в напрямку психологічної профілактики з питань здорового способу життя, таких як «Залежність: її причини і прояви», «Тютюнове пекло», «Бережи здоров'я з молодю», «Шляхи виходу з стресових ситуацій».

Таблиця 2

Напрямки та зміст роботи психологічної служби з педагогічним колективом

Зміст роботи з педагогічним колективом	Методи та засоби	Виконавці
<i>Психологічна діагностика</i>		
Психологічні характеристики педагога як особистості	Анкетування, арттерапія.	Психологічна служба, «Школа куратора».
<i>Психологічна просвіта</i>		
1. Психолого-педагогічні прийоми супроводження та прискорення адаптації студентів молодших курсів до навчання в ВНЗ. 2. Вплив психологічних факторів на формування педагогічної майстерності викладачів вищої школи.	Лекції, тренінги, семінари.	Психологічна служба, НМВ управління якістю освітньою діяльністю, кафедра філософії та психології.
<i>Консультативна робота</i>		
1. Консультування 2. Індивідуальна психотерапія 3. Групова психотерапія	Арттерапія, позитивна психотерапія, травматерапія.	Психологічна служба, Полтавський осередок УСП.

Психологічна служба надає методичну і консультативну допомогу кураторам в організації та проведенні тематичних кураторських занять, наприклад, за темами «Основи здорового способу життя», «Моя самооцінка», «Спілкування – це подорож до самого себе», «Правила комунікативної поведінки» та ін. [6].

Другим важливим напрямком роботи психологічної служби є психодіагностика, яка включає проведення спостережень, анкетувань, діагностичних досліджень стосовно визначення індивідуально-особистісних характеристик особистості (темперамент за опитувальником Айзенка, акцентуації характеру за опитувальником Лічко); оцінки комплексу психологічних ресурсів, необхідних для формування розвиненої особистості; психологічних ознак обдарованості та лідерства. В рамках роботи «Школи куратора» психологічна служба проводить психодіагностику психологічних характеристик педагога як особистості (синдром професійного вигорання, рівень тривожності та стреса, рівень емпатичності).

З метою надання допомоги студентству в програмуванні професійного самоусвідомлення та життєвого успіху розпочато проведення психологічно-комунікативного тренінгу для студентів, в межах якого проводиться робота за двома напрямками: «Моя Я-концепція» та «Моя комунікативна поведінка», оскільки соціальна адаптація студентів

стосується не лише процесу засвоєння ними норм студентського життя, а і включає їх в систему міжособистісних стосунків.

Така тренінгова робота, до якої залучаються викладачі кафедри філософії і психології та кафедри менеджменту, сприяє розвитку у студентів рівня самокерівництва і саморегуляції; розвиває прагнення до самоактуалізації та потреби в пізнанні, а також формує усвідомлене відношення до майбутньої професії, позитивне ставлення студентів до самого себе, оточуючих і до суспільства в цілому [1].

Перший блок занять з формування позитивної Я-концепції спрямований на стимуляцію усвідомлення своєї професійної направленості, підвищення рівня самооцінки та впевненості в собі і своїх можливостях.

Процеси професійного самовизначення, професійної самоідентифікації особистості на етапі навчання у ВНЗ можуть бути актуалізовані шляхом проведення тренінгу професійної спрямованості. Саме застосування тренінгу професійної спрямованості сприяє створенню образу майбутньої професійної діяльності студентів, ти самим це забезпечує якість підготовки спеціалістів.

Другий блок, який включає:

1) тренінги з вербальних та невербальних методів спілкування, оцінки стилів спілкування, що сприяє оволодінню майбутніми фахівцями саме мистецтвом особистого спілкування;

2) тренінги з методів вирішення конфліктних ситуацій, основною метою яких є навчання адекватним способам ефективного вирішення конфліктів шляхом осмислення змісту конфліктної ситуації та оптимізації особистої поведінки.

Саме така практична робота в рамках тренінгу має сприяти самоаналізу психологічного стану й поведінки, оволодінню навичками реагування, емоційної та поведінкової саморегуляції в проблемних ситуаціях, що виникають у процесі навчальної діяльності і міжособистісного спілкування.

У співпраці з практичними психологами Полтавського осередку Української спілки психотерапевтів, фахівцями різних напрямків психологічної практики (психоаналіз, сімейна терапія, позитивна психотерапія, трансактний аналіз, травма терапія, арттерапія), налагоджено консультативну роботу психологічної служби для студентів, педагогічного складу та співробітників ПДАА.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування гармонійної особистості, підготовка до самостійного свідомого професійного, соціального та особистого життя - основна мета навчально-виховної діяльності вищої школи, реалізацію якої покладено на ректорат, деканати, психологічну службу, весь педагогічний колектив ВНЗ.

Виховний процес має забезпечувати гідне залучення особистості студентів до дорослого життя, до їх повноцінної соціалізації, успішної професійної адаптації, що відповідатиме зростаючим потребам суспільства.

Організація діяльності психологічної служби, як одної з суттєвих ланок навчально-виховного процесу, спрямована на створення належних психологічних умов навчання студентів та діяльності педагогічного колективу.

Саме узгоджена робота психологічної служби разом з колективами кафедр, відповідними підрозділами ВНЗ може позитивно вплинути на підвищення рівня психологічної культури, мотивацію студентів до навчання у ВНЗ, рівень самореалізації творчих здібностей, самовиховання всіх учасників педагогічної взаємодії, а також забезпечить психічне здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу.

Список літератури

1. Григорьева М. Л. Использование социально-психологического тренинга в учебно-воспитательной работе / М. Л. Григорьева, А. Паркитал // Вопросы психологии.–1999. – №5. – С.7-12.
2. Євдокімова О. О. Психологічна служба у вищій школі: теоретико-методологічні основи і організаційні форми діяльності / О. О. Євдокімова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. Наукових праці. – К., 2009, – №26 (50). – Ч.1. – С.32-40.
3. Євдокімова О.О. Функціонування психологічної служби ВНЗ як передумова повноцінної професійної підготовки студентів / О. О. Євдокімова // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006, Вип.30. – С.339-350.
4. Марченко С. В. Розвиток особистості студентів в умовах навчання у вищій школі / С. В. Марченко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2009.-№1. – С.342–346.
5. Маценко Л. М. Діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу : [моногр.] / Л. М. Маценко. – М. : НАКККіМ, 2010. – 404 с.
6. Овчарова Р. В. Технология практического психолога в образовании : [уч. пособ. для студ. вузов и практик. работ.] / Р. В. Овчарова.– М. : ТЦ «Сфера», 200. – 205 с.
7. Панок В. Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти) : [моногр.] / В. Г. Панок, В. Д. Острова. –К.: Освіта України, 2010. – 230 с.
8. Радкович Л. А. Актуальні проблеми виховання студентської молоді в системі вищої технічної освіти / Л. А. Радкович //Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2009. –№1. – С.313-317.

В статье рассматривается практический аспект организации и деятельности психологической службы Полтавской государственной аграрной академии с привлечением заинтересованных кафедр и подразделений академии в реализации приоритетных задач повышения психологической культуры субъект-субъектной взаимодействия в ходе учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Учебно-воспитательный процесс, психологическая служба вуза, психологическое сопровождение, психологическая поддержка, коммуникативно-педагогические тренинги.

The article deals with the practical aspect of the organization and activities of the psychological service of Poltava State Agrarian Academy with the involvement of interested departments and divisions of the academy in the implementation of the priority tasks of increasing psychological culture of subject-subject interaction in the educational process in high school.

The educational process, the psychological service of the university, psychological support, psychological support, communicative and pedagogical training.

УДК 631.171:37.022:629.01.003.13

ВПЛИВ ЦИКЛІВ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

В. М. Пришляк, кандидат технічних наук

Проаналізовано виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння, якими повинен володіти бакалавр і які представлені у формі: зміст виробничої функції, назва типової задачі діяльності, шифр задачі, зміст уміння, шифр уміння. Досліджено вплив циклів соціально-гуманітарної, природничої та професійної підготовки на процес формування проектної діяльності фахівців з механізації сільського господарства. Висвітлено роль практики, курсового та дипломного проектування, а також різноманітних навчальних дисциплін на даний педагогічний процес.

Проектна діяльність, фахівці з механізації сільського господарства, компетентність, система наукових вимог, педагогічний процес, освіта, виробничі функції.

Постановка проблеми. Майбутнім фахівцям з механізації сільського господарства (МФзМСГ) під час виконання ними виробничих функцій доведеться вирішувати різноманітні проектні проблеми і задачі, на котрі, звичайно, звернута особлива увага в стандартах освіти – освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ) та освітньо-професійних програмах (ОПП) підготовки бакалаврів [1] і магістрів [2] з механізації сільського господарства (МСГ). Розвиток у МФзМСГ проектної виробничої компетенції логічно та послідовно відображається у відповідних навчальних планах.

Аналіз останніх джерел чи публікацій. Незважаючи на те, що в останні роки з'явилися ряд робіт як вітчизняних авторів, так і іноземних, які відносяться до інженерної творчості, а також до основ і методології проектування і конструювання, стан цієї області в Україні все ще

залишається незадовільним. Вітчизняна література з цього напрямку присвячена основним питанням, пов'язаним з інженерною творчістю, а саме методиці винахідницької діяльності, інформаційному забезпеченню, методам оптимізації та ін., або носить галузевий характер, головним чином – механіко-машинобудівний. Це, звісно, звужує можливості широкого підходу до методології. З іншого боку, багато глибоких та цікавих досліджень вчених, таких як Волков Т.Л., Мелещенко Ю.С., Іванов Б.І., Чешев В.В., Юдін Е.Г. та ін., в роботах яких висвітлені загальні питання техніки та механіки, науково-технічного прогресу та системного підходу, не пов'язані безпосередньо з інженерними задачами проектування і конструювання, а отримані важливі узагальнення в прикладних дослідженнях використовуються недостатньо широко.

Книжки західних спеціалістів з методології проектування і конструювання містять багато цінного матеріалу і практичних корисних узагальнень для практики. Погляди авторів Д.Діксона, П.Хіла, Дж. Джонсона, А. Крика та ін. здебільшого визначають інтереси ринкової економіки і, у зв'язку з цим, особливо для нашої держави, є новими і потребують поглибленого вивчення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дієвий навчальний план, погоджений у Департаменті вищої освіти Міністерства освіти і науки України та затверджений у Вінницькому національному аграрному університеті (ВНАУ) на 2010-2014 н. р. з галузі знань – 1001 «Техніка та енергетика аграрного виробництва», напряму підготовки – 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «Бакалавр», кваліфікації – інженер-механік, включає в себе на чотириохрічний термін навчання графік навчального процесу і умовні позначення до нього, структуру навчального плану, зведені дані з бюджетного часу у тижнях, перелік курсових робіт і проектів, практичну підготовку, форму державної атестації. Попередньо навчальний план було розглянуто та схвалено деканатом факультету механізації сільського господарства ВНАУ, науково-методичною комісією за напрямом підготовки «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва», а також інститутом інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України. Структура навчального плану включає три цикли дисциплін: 1 – гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 2 – математичної та природничо-наукової підготовки; 3 – професійної та практичної підготовки.

У формуванні проектної діяльності (ФПД) МФЗМСГ важлива роль належить виконанню студентами курсових робіт (КР) і курсових проектів (КП), перелік котрих у логічно-послідовному порядку для ОКР «Бакалавр» наведено в табл. 1.

Як видно з табл. 1, навчальним планом спочатку передбачено курсове проектування із загально-технічних дисциплін, потім – із дисциплін, котрі пов'язані із конструкцією технічних засобів і машин та їх частковим удосконаленням, і насамкінець – курсове проектування з дисциплін, пов'язаних з експлуатацією машин та обладнання і технічним

сервісом в АПК. Аналіз логічності виконання курсового проектування здійснювався з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, а також на основі системи науково-методичних вимог до змісту ФПД у вищому аграрному закладі. Тут під системою [3] розуміється порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком КР (КП), продуманий найбільш раціональний логічно-послідовний план, заведений (прийнятий) порядок для МФзМСГ. Система наукових вимог тісно пов'язана зі змістом вищої освіти, котрий обумовлено цілями та потребами суспільства, системою знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [4]. Зміст освіти повинен забезпечувати ФПД МФзМСГ.

У формуванні професійної проектної компетенції інженера важлива роль належить практичній підготовці МФзМСГ, яка, перш за все, забезпечується проведенням різноманітних практик. Тут компетентність – необхідний обсяг і рівень знань та досвід з певного виду діяльності [1, 2]. Для ОКР «Бакалавр» назва практики, строки проведення та бюджет часу у тижнях представлено у табл. 2.

Таблиця 1

КР і КП для студентів ОКР «Бакалавр» факультету МСГ

№ п/п	Назва проекту (роботи)	Семестр	КР	КП
1.	Теорія машин і механізмів	4		1
2.	Деталі машин	5		1
3.	Трактори і автомобілі	5	1	
4.	Сільськогосподарські машини	6	1	
5.	Машини та обладнання для переробки с.-г. продукції	6		1
6.	Машини та обладнання для тваринництва	7		1
7.	Підйомно-транспортні машини	7	1	
8.	Експлуатація машин і обладнання	8		1
9.	Технічний сервіс в АПК	8		1
	Всього		3	6

Як видно з табл. 2, практична підготовка МФзМСГ здійснюється у логічно-послідовному порядку – від навчальних практик, таких як навчально-ознайомлювальної, навчальної ремонтно-слюсарної, навчальної з керування автомобілів та с.-г. техніки, навчальної механіко-технологічної до виробничої у с.-г. підприємствах і експлуатаційно-ремонтної практики. Методичне забезпечення [5, 6], організаційні заходи та якість проведення практик в цілому суттєво впливають на ФПД МФзМСГ.

Практична підготовка студентів ОКР «Бакалавр» факультету МСГ

№ п/п	Назва практики	Семестр	Тижні
1.	Навчально-ознайомлювальна	2	4
2.	Навчальна ремонтно-слюсарна	2	3
3.	Навчальна практика з керування автомобілів та с.-г. техніки	4	4
4.	Навчальна механіко-технологічна	4	3
5.	Виробнича у с.-г. підприємствах	6	7
6.	Експлуатаційно-ремонтна практика	8	3
	Всього		24

Із аналізу навчального плану видно, що цикли дисциплін підготовки бакалавра включають нормативні навчальні дисципліни та варіативні.

До циклу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки нормативного блоку входять 6 дисциплін: історія України, українська мова (за спрямуванням), історія української культури, філософія, іноземна мова (за спрямуванням), фізична культура. Варіативна частина цього циклу також включає іноземну мову та фізичну культуру (клубну частину).

Нормативна частина циклу математичної та природничо-наукової підготовки включає 6 дисциплін: вища математика, хімія, фізика, графіка, комп'ютери та комп'ютерні технології, інженерна екологія, а варіативна частина – інженерна графіка (креслення), аналіз технологічних систем, інженерні розрахунки на ЕОМ, прикладна математика.

Нормативна частина циклу професійної та практичної підготовки включає 22 дисципліни: безпека життєдіяльності, паливо-мастильні та інші експлуатаційні матеріали, гідравліка, трактори та автомобілі, сільськогосподарські машини, теплотехніка, електротехніка та електроніка, машини та обладнання для тваринництва, технологія виробництва с.-г. продукції, машини та обладнання для переробки с.-г. продукції, експлуатація машин і обладнання, електропривод і автоматизація, основи охорони праці, економіка аграрного виробництва, технічний сервіс в АПК, ремонт машин та обладнання, матеріалознавство і ТКМ, теоретична механіка, механіка матеріалів і конструкцій, теорія механізмів і машин, деталі машин, підйомно-транспортні машини. Варіативна частина вищевказаного циклу – допуски, посадки, взаємозамінність, гідропривод с.-г. техніки, вступ до спеціальності, механіко-технологічні властивості с.-г. матеріалів, деталі машин, підйомно-транспортні машини, автоматика та автоматизація, експлуатація машин та обладнання, технічний сервіс в АПК, основи керування технікою, правила дорожнього руху, експлуатація техніки в тваринництві, експлуатація техніки в переробній галузі, мікроелектроніка с.-г. техніки, основи інженерного менеджменту, система машина-поле, процеси та апарати біотехнологій.

Вищевказані дисципліни забезпечують ФПД МФЗМСГ, що необхідно для набуття професійної проектної компетенції при виконанні різноманітних виробничих функцій інженера сільськогосподарського виробництва з ОКР «Бакалавр».

У нормативно-правових документах виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння, якими повинен володіти бакалавр, представлені у формі: зміст виробничої функції, назва типової задачі діяльності, шифр задачі, зміст уміння, шифр уміння [1].

Зміст виробничої функції бакалавра охоплює 5 напрямків: проектувальна, організаційна, управлінська, виконавська, технічна функції (рис.1).

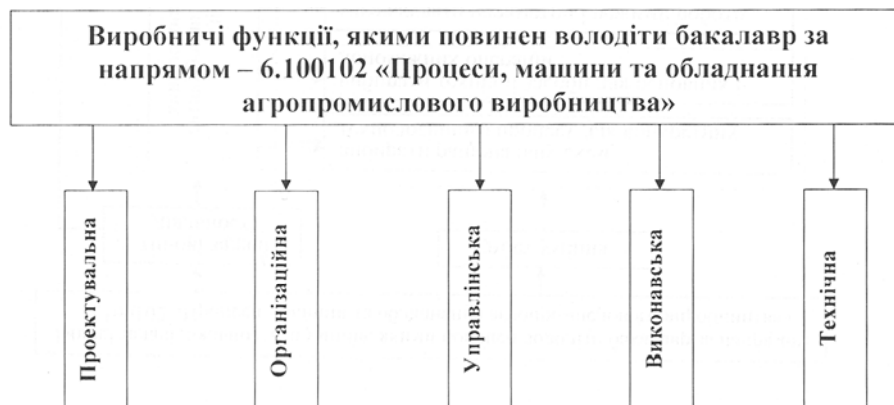


Рис. 1. Виробничі функції, якими повинен володіти бакалавр за напрямом – 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва»

Проектувальна функція представлена на рис. 2, з котрого видно, що типова діяльність для цієї функції включає проектування технологічних операцій і процесів виробництва продукції, проектування технологічних процесів ремонтно-обслуговуючого виробництва і проектування нестандартного обладнання. У свою чергу проектування технологічних операцій і процесів виробництва продукції формується на уміннях використовувати знання методів проектування технологічних процесів та додаткових даних: обирати раціональну схему технологічного процесу для конкретних умов, вибирати технологічні засоби для основних і допоміжних операцій, узгоджувати параметри і режими роботи машин у технологічному процесі та технологічній лінії, розробляти операційні карти на виконання операцій і процесів, проектувати транспортні процеси.

Проектування технологічних процесів ремонтно-обслуговуючого виробництва ґрунтується на уміннях бакалавра розробляти технологічні карти ремонту машин та відновлення деталей, проектувати оснащення виробничих зон і об'єктів, розробляти хімматологічні карти мащення агрегатів, машин і обладнання. Проектування нестандартного обладнання ґрунтується на уміннях бакалавра, використовуючи знання інженерної механіки, матеріалознавства та властивостей с.-г. матеріалів, проектувати з'єднання і механізми машин та обладнання, виконувати типові

конструкторські розрахунки деталей та з'єднань машин і нестандартного обладнання, виконувати збірні креслення машин та обладнання на базі стандартних вузлів і агрегатів, виконувати робочі креслення типових деталей, складати електричні схеми керування електроприводом та підбирати необхідні засоби, виконувати необхідні математичні розрахунки під час конструювання машин та обладнання.

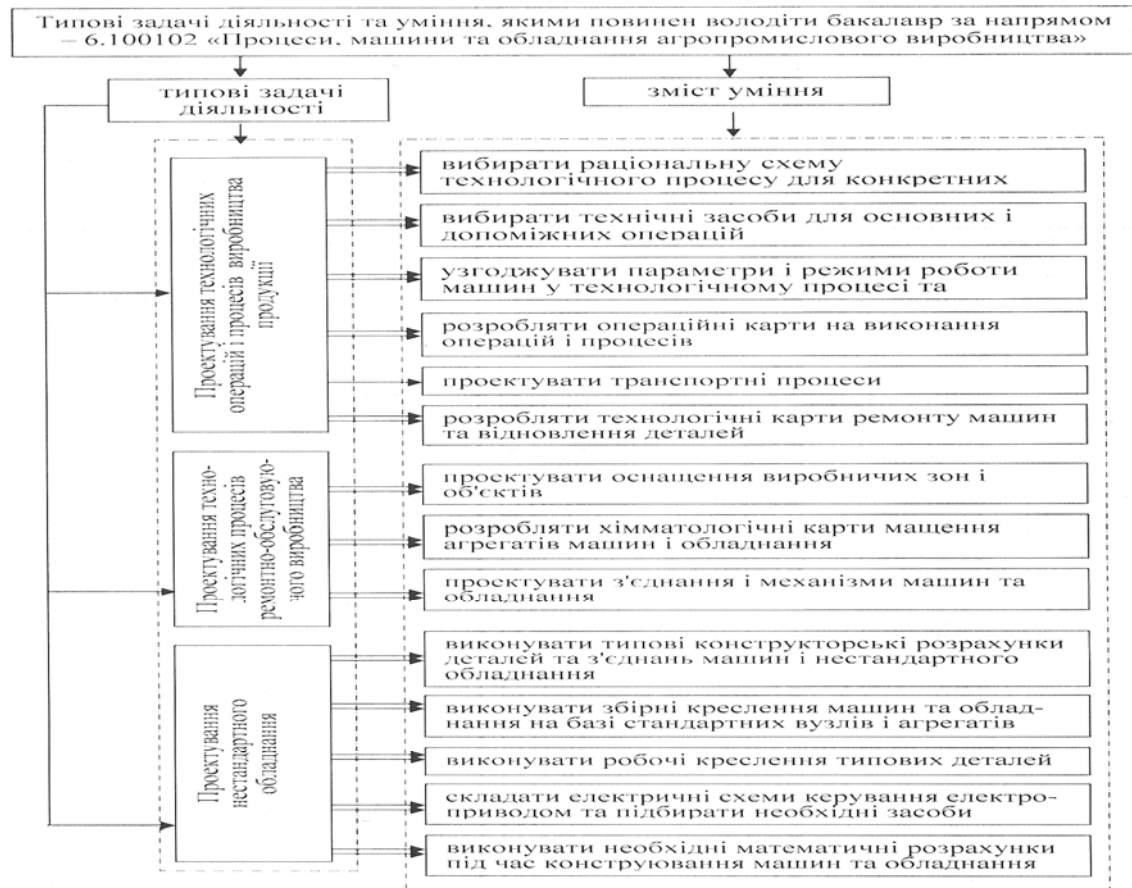


Рис. 2. Виробнича проектувальна функція за освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра за спрямуванням 6.091900 «Механізація сільського господарства»

Зміст організаційно-виробничої функції передбачає вирішення типових задач діяльності, як-от: розробка планів використання машин та обладнання, планування ТО і ремонту машин та обладнання, прогнозування технічного стану машин, обладнання і систем, організація технологічного налагодження машино-тракторних агрегатів. У свою чергу розробка планів використання машин та обладнання передбачає уміння бакалавра, використовуючи знання основ землеробства та тваринництва, агро- та зоотехнічні вимоги до технологічних процесів і машин розробляти і коригувати плани-графіки використання комплексів машин та обладнання, планувати постачання ПММ, визначати потребу в машинах, матеріалах, персоналіях.

Типова задача діяльності бакалавра з планування ТО і ремонту машин та обладнання передбачає уміння, користуючись планами машиновикористання та нормативами періодичності ТО та ремонту, розробляти оперативні плани-графіки ТО та ремонту машин і обладнання, готувати дані для розрахунків ТО та ремонту машин на комп'ютері, розраховувати трудомісткість, потребу в ресурсах на ТО, ремонт і зберігання техніки. Типова задача діяльності з прогнозування технічного стану машин, обладнання і систем передбачає уміння бакалавром за результатами діагностування визначати технічний стан і залишковий ресурс машин, прогнозувати технічний стан обладнання, машин і систем. Організація технологічного налагодження МТА передбачає уміння бакалавром на підставі знань агро- та зоотехнічних вимог до виконання робіт та правил підготовки до роботи с.-г. машин створити пост для технічного налагодження МТА, розробити операційні карти підготовки до роботи МТА, надати необхідну допомогу механізаторам та контролювати якість робіт.

Професійна компетентність інженера сільськогосподарського виробництва носить багатоплановий характер і вписується у загальні компетентності випускника вищого навчального закладу. При цьому беруться до уваги прикладні галузеві особливості роботи випускника у реальному сільськогосподарському виробництві.

Результатами успішного навчання у вузі вважаються набуті набори компетенцій, що включають знання, глибину усвідомлення і навички особи, яка навчається. Під час навчання це забезпечується багатьма факторами, в тому числі програмами підготовки фахівців та наскрізності навчального процесу у всіх його проявах, включаючи і розвиток проєктувальної діяльності студентів. Пріоритетними напрямками програм підготовки фахівців є: визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників; гармонізація навчальних планів з погляду структури, програми і методів навчання; визначення спеціальних компетенцій випускників за напрямками підготовки; розробка методології аналізу загальних елементів і спеціальних галузей підготовки.

Болонський процес передбачає вирішення завдання формування загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступенів з огляду на те, що саме повинні знати і уміти випускники після завершення навчання. Доцільність компетентісного підходу полягає у можливості зберігати гнучкість навчального плану. Створення порівняльної системи ступенів вимагає зміни всієї парадигми вищої освіти, зокрема зміни методів навчання, оцінювання, методів забезпечення якості підготовки фахівців. Зміни у підходах до навчання стосуються, насамперед, зміщення акцентів з процесу на результати навчання, зміни ролі викладача, зміни інтенсивності програм, зміни методів оцінювання. Визначення компетенцій, структур і змісту програм на основі використання загальної методології трудомісткості навчального процесу є прерогативою викладачів та експертів. Тільки фахівці тієї чи іншої сфери здатні сформулювати її адекватно. При цьому можуть бути корисними консультації з іншими

зацікавленими сторонами в суспільстві, такими як працедавці, випускники, адміністрації різних рівнів.

Висновки з проведеного дослідження. В результаті проведення наукових досліджень проаналізовано теоретичні засади та розроблено методику теорії та практики формування проектної підготовки фахівців з механізації сільського господарства та оптимізовано вихідні умови до процесу проектування.

Аналіз виконання фахівцями з механізації сільського господарства виробничих функцій і аналіз літературних джерел з даної тематики показали, що існує педагогічна проблема, котра може бути розв'язана шляхом комплексного підходу до розвитку проектної діяльності студентів зі спеціальності механізація сільського господарства з однієї сторони, а з іншої – в освітньо-кваліфікаційній програмі сформульовані знання, уміння, фахові якості, які він може отримати у вищих навчальних закладах.

Список літератури

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика і освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки «Механізація та електрифікація сільського господарства»: ГСВОУ-04. – [Чинний від 2004-12-01]. – К.: Наукметодцентр аграрної освіти, 2005. – 162 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).

2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика і освітньо-професійна програма підготовки магістра напряму підготовки «Механізація та електрифікація сільського господарства» за спеціальністю «Механізація сільського господарства»: ГСВОУ-04. – [Чинний від 2004-12-01]. – К.: Наукметодцентр аграрної освіти, 2007. – 89 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2007. – 1736 с.

4. Закон України „Про вищу освіту”. Науково-практичний коментар/ [Гончаренко В.Г., Левківський К.М., Лисенков С.Л. та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. – К. : ПП «СДМ-Студіо», 2002. – 202 с.

5. Робоча програма навчальної практики з сільськогосподарських машин для студентів 1-го курсу факультету механізації сільського господарства спеціальності 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» денної форми навчання / В.М. Пришляк, В.М. Яропуд, І.А. Бабин, О.В. Ковальчук. – Вінниця: Редакційно-видавничий відділ ВНАУ, 2013. – 24 с.

6. Робоча програма виробничої практики в сільськогосподарських підприємствах для студентів 3-го курсу факультету механізації сільського господарства спеціальності 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва» денної форми навчання / В.М. Пришляк, Ю.І. Журенко, В.М. Яропуд, І.А. Бабин. – Вінниця: Редакційно-видавничий відділ ВНАУ, 2013. – 23 с.

Проанализированы производственные функции, типичные задачи деятельности, умения, которыми должен обладать бакалавр и которые представлены в форме: содержание производственной функции, название типовой задачи деятельности, шифр задачи, содержание умения, шифр умения. Исследовано влияние циклов социально-гуманитарной, естественной и профессиональной подготовки на процесс формирования проектной

деятельности специалистов по механизации сельского хозяйства. Освещены роль практики, курсового и дипломного проектирования, а также различных учебных дисциплин на данный педагогический процесс.

Проектная деятельность, специалисты по механизации сельского хозяйства, компетентность, система научных требований, педагогический процесс, образование, производственные функции.

This article analyses production functions, typical tasks and skills which a bachelor should obtain and which are presented in a form: a content of a production function, a name of an activity typical task, a task code, a content of skills and ability to code. It researches influence of cycles of social and humanitarian, natural and professional readiness on the formation process of a project activity of experts in agriculture mechanization. The article enlightens a role of practice, a course and graduate designing as well as a variety of disciplines in this pedagogical process. Separately, it investigates designing of a production function and its main components, including planning of manufacturing operations and production processes, designing of technology processes of repair and maintenance production, and planning of a nonstandard equipment. Methodology of the Bologna Process basic principles are taken as a basis for the theory and methodics of this research work providing solutions of problems on formation of a pan-European consensus in determination of levels taking into consideration what students should know and their skills after graduation. It appoints that usefulness of the competence approach oversees an ability to maintain a curriculum flexibility. Creation of comparative degrees system requires changes of the whole paradigm of higher education, including variation in teaching methods, assessment and methods of training quality provision. It provides changes in learning approaches relating primarily to a shift from the process to learning outcomes, changing of a teacher role, modification of intensity programs, and changes of assessment methods.

A project activity, experts in agricultural mechanization, competence, a system of scientific requirements, a pedagogical process, education, and production functions.

УДК 811.161.2.373.46

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВНЗ

**Ю. Г. Рожков, асистент,
Н. С. Журавська, доктор педагогічних наук, професор**

Розглянуто питання змісту професійної компетентності, проаналізовано такі поняття, як «компетентність» та «компетенція». В результаті проведеного аналізу було зроблено висновок, що компетенція є похідним поняттям від компетентності і означає сферу діяльності, в якій людина застосовує свої знання. Встановлено, що формування майбутнього спеціаліста агропромислового комплексу

© Ю. Г. Рожков, Н. С. Журавська, 2014

безпосередньо залежить від розвитку значущих особистісних якостей, оволодіння науковими фаховими знаннями, уміннями та навичками необхідними для виконання професійних обов'язків. У зв'язку з цим особливого значення набуває орієнтація навчально-виховного процесу аграрного ВНЗ на гуманістичні засади, оскільки позбавлена гуманістичних орієнтирів професійна діяльність аграрника може стати для суспільства катастрофою.

Агропромисловий комплекс, компетенція, професіоналізм, аграрна освіта, професійна підготовка.

Актуальність теми зумовлена об'єктивною необхідністю нового філософсько-педагогічного осмислення сутності процесу реформування освіти, що відображено в основних положеннях Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших законодавчих документах. Динамічні перетворення в політичній, соціальній, економічній та духовній сферах Української держави, зміни в освітніх пріоритетах посилюють увагу до особистості, яка має високий рівень професіоналізму, компетентності, професійної культури, творчої активності.

Сучасне суспільство відчуває велику потребу у високоосвічених професіоналах. Особлива увага приділяється підготовці майбутніх аграрників, оскільки подальший розвиток цивілізації неможливий без сільськогосподарського виробництва, що складає основу існування людини. Становлення майбутнього спеціаліста агропромислового комплексу безпосередньо залежить від формування значущих особистісних якостей, оволодіння науковим фаховими знаннями, уміннями та навичками необхідними для виконання професійних обов'язків. У зв'язку з цим особливого значення набуває орієнтація навчально-виховного процесу аграрного ВНЗ на гуманістичні засади, оскільки позбавлена гуманістичних орієнтирів професійна діяльність аграрника може стати для суспільства катастрофою.

Процес переходу до ринкових форм господарювання, створення багатуокладної економіки та переоцінка цінностей у духовній сфері вимагає відповідного кадрового забезпечення та суттєвих змін у підготовці майбутніх спеціалістів-аграрників. Отже, нагальною для сьогодення є вирішення проблем, пов'язаних з професійною підготовкою конкурентно-здатних випускників аграрних вищих навчальних закладів України.

Мета дослідження - визначити та схарактеризувати проблеми формування професійної компетентності студентів аграрних ВНЗ, проаналізувати поняття компетенція та компетентність, окреслити різницю між ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної компетентності студентів аграрних ВНЗ широко висвітлюється в працях С. А. Ісаєнко, О. І. Щербакова. Серед науковців, які розглядали питання професійної компетентності можна виділити Р. Бернса, Т. Г. Браже, А. К. Маркову, В. Г. Леонтьєва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування вищої аграрної освіти сприятиме зміні статусу аграрника, його професійних функцій та обов'язків, будьть також змінюватися вимоги до рівня його професіоналізму та професійної компетентності. Таким чином, важливим є вивчення такого феномена як «компетентність фахівця» або «професійна компетентність». Аналіз наукових досліджень дозволив зрбити висновок, що немає однозначного визначення цих понять. Власне для розуміння та усвідомлення доцільності використання у науковій літературі вище окреслених термінів, вважаємо необхідним звернутися до понять, які визначають здатність особистості займатися професійною діяльністю. Насамперед йдеться про такі терміни як «професіональність» та «кваліфікованість».

Термін «професіоналізм» означає певну якість фахівця, що свідчить про високий рівень оволодіння вміннями та навиками, необхідними для виконання своїх професійних обов'язків, про опанування ним науково-теоретичними та практичними знаннями, які гарантують у майбутньому ефективно розв'язання професійних задач. Тому професіоналізм – це якісна характеристика фахівця, що органічно поєднує ефективну професійну діяльність з особистісними якостями фахівця.

Професійна підготовка майбутніх аграрників здійснюється у процесі навчання в аграрному ВНЗ. Відомий український педагог С. У. Гончаренко визначає навчальний процес як систему організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння; що спрямована на досягнення цілей навчання й виховання. Окреслений процес визначається навчальними планами, навчальними програмами, а також планами виховної роботи відповідних навчальних закладів, включає всі види обов'язкових навчальних занять (лекції, семінари, лабораторні заняття, навчальну і виробничу практику), а також позааудиторну роботу студентів. Навчальний процес у кожному навчальному закладі має специфічні особливості й організується відповідно до його типу, профілю, форми навчання (денної, вечірньої, заочної та ін.). [1, с. 223]. Професійна підготовка майбутніх аграрників включає як навчання, так і виховання. На переконання багатьох дослідників специфіка виховання у навчальному закладі полягає в тому, що цей процес не активується самим індивідом, а пропонується вихованцеві ззовні. Виховання в якості зовнішнього впливу на особистість більшістю студентів усвідомлюється як неприйнятна, принижуюча їх дія. Нові моральні норми та духовні принципи, цінності виникають у студентів лише в процесі переконання, добровільного усвідомлення.

Професійну підготовку у вищому навчальному закладі дослідники визначають як спеціально організовану діяльність професорсько-викладацького складу та співробітників цього закладу, спрямовану на формування у студентів системи наукових та фахових знань, умінь, навиків, світоглядних переконань, моральних норм і загальнокультурних якостей, передбачених освітою, яку студент здобуває.

Таким чином, враховуючи, що за своєю сутністю і трактуванням конструкту професійна підготовка є багатомірне й багатофункціональне явище. Сучасними дослідниками професійна підготовка визначається як соціальне явище в логічній єдності його компонентів, таких як: система, комплекс впливів і взаємодій, цінність, ціннісна сфера, професійна або фахова діяльність особистості. У широкому соціальному й педагогічному сенсі професійна підготовка – це процес оволодіння майбутнім фахівцем науковими основами й технологією обраного фаху, прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності [1, 275].

Професійна підготовка майбутніх аграрників - невід’ємна складова системи вищої освіти України. Логічне поєднання навчання й виховання в процесі професійної підготовки та фахового становлення є основою оновлення світоглядних, моральних та духовних цінностей студентської молоді. Професійна підготовка та становлення майбутніх аграрників зумовлюється численними суб’єктивними й об’єктивними чинниками, серед яких важливу роль відіграють результати процесів виховання особистості в сім’ї, загальноосвітній школі, де закладаються основи особистості молодої людини, її майбутнє професійне спрямування, мотивації поведінки в майбутньому.

Важливо зазначити, що професійна підготовка майбутніх аграрників спрямована на формування високого професіоналізму, широкого наукового та культурного світогляду, креативності, відповідальності, активності, саморозвитку, громадянськості. Досягнення визначеної мети можливе лише за умови комплексного підходу і залучення до навчально-виховного процесу професорсько-викладацького складу аграрного ВНЗ, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об’єднань студентської молоді.

Навчальна та виховна діяльність аграрного ВНЗ має тісний взаємозв’язок, а також сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців для агропромислового комплексу країни. Професійна підготовка передбачає формування професійної компетентності складовими якої є: науковий світогляд, правова та економічна грамотність, національна самосвідомість, патріотизм, соціальна активність, висока моральність і духовність, загальна культура, що базується на надбаннях української та світової культури.

Слушно зазначити, що різниця між компетентним та кваліфікованим фахівцем полягає в тому, що перший не тільки володіє певним рівнем наукових знань, умінь, навичок. Компетентність передбачає наявність у людини професійних цінностей та внутрішньої мотивації до якісного виконання своїх професійних завдань або діяльності. Компетентний фахівець – це такий фахівець, який виходить за рамки предмета своєї професії, має певний творчий потенціал саморозвитку та самовдосконалення. У той же час вивчення енциклопедичних, філософських, економічних, педагогічних та інших джерел свідчить про існування різних

підходів щодо розуміння змісту та сутності поняття "компетентність". Тому вважаємо за необхідне розглянути основні позиції дослідників та сформулювати власне розуміння цього поняття. Насамперед, зміст досліджуваного поняття аналізуємо у словниках. Так, у „Словнику іноземних мов та висловів”, „Великому тлумачному словнику російської мови”, „Новому тлумачному словнику української мови” та інших знаходимо, що компетентний (лат. *competens* – належний, відповідний від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – це той: хто має достатні знання, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий [2, 261]; обізнаний в певній галузі, знаючий, який за своїми знаннями має право робити, вирішувати що-небудь [3, 305]; знаючий, авторитетний в певній галузі [4, 446] правосильний; який володіє необхідною інформацією [5, 541].

У сучасній науковій літературі часто зустрічається паронімічний термін „компетенція” – (лат. *competentia* – належний до права, від *competere* – досягати, прагнути, відповідати), що трактується як коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [6, 112].

Аналіз окреслених наукових джерел дозволяє зробити висновок, що компетенція є похідним поняттям від компетентності і означає сферу, в якій людина застосовує свої знання, вміння та навички. У той самий час компетентність – це семантично первинна категорія, що представляє знання, вміння та навички, сукупність яких складають так звані „розумовий багаж” людини, котрий вона залучає до особистого досвіду. Пропонуємо таблицю, що відображає наше уявлення про співставлення змістовного наповнення двох понять „компетенція” та „компетентність”.

Таблиця 1.

Поняття	Значення (ключове слово)	У чому знаходить відображення?	Як визначається?
Компетенція	Коло повноважень	нормативно-правовий документ (диплом, наказ, статут тощо)	відповідно до займаної посади та роду занять
Компетентність	здатність	знання, уміння, навич- ки, способи діяльності	у діяльності

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, знаходимо, що професійна компетентність інтерпретується як:

- система знань, вмінь та навичок, якими володіє фахівець певної галузі, необхідних для розв'язання на практиці професійних задач [7, 114];
- система знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал фахівця та будується його діяльність [8, 90];
- система знань та вмінь, адекватних структурі та змісту професійної діяльності [9, 85], культура професійної діяльності, професійні цінності та стереотипи [10, 112].

Ми вважаємо, що професіоналізм – це якісна характеристика суб'єкта діяльності, який означає, наскільки даний представник своєї

професії володіє сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами займатися професійною діяльністю. Дослідники (Кузьміна Н. В., Бернс Р., Браже Т. Г., Маркова А. К., Леонтьев В.Г.) пропонують загальну структуру суб'єктивних властивостей компетентного спеціаліста, що охоплює три основні компоненти: особистісний, індивідуальний, а також професійні знання та вміння, тобто професійна компетентність визначається за фахом спеціаліста та за рівнем його саморозвитку.

Отже, аналіз літературних джерел дав змогу встановити, що професійна компетентність фахівця є необхідною умовою професійно результативного виконання функціональних обов'язків, творчої діяльності та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, формування особистості студента.

Висновки з проведеного дослідження. На основі аналізу матеріалу статті можна зробити висновок, що професійна компетентність визначається як певний інтелектуальний, мотиваційний та психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, як здатність і вміння людини виконувати певні професійні функції. Професійна компетентність характеризує обізнаність певного спеціаліста у фахових галузях знань, його професійні вміння та навички, особистий досвід та освіченість, що у сукупності дає змогу говорити про спеціаліста, націленого на перспективу у своїй роботі, збагачення власної культури, впевненого в собі і спроможного досягти високих результатів у професійній діяльності. Формування та розвиток професійної компетентності є процесом безперервним, адже в сучасних умовах, характерним для яких є зростанням обсягів інформації, постійного оновлення, відбувається швидка втрата актуальності одержаних фахівцем знань, знецінення набутої раніше освіти. Тільки за умови безперервності самоосвіти людина може вважатися освіченою, бути компетентним працівником, справжнім професіоналом у своїй галузі.

Перспективи подальших досліджень. Грунтовний аналіз досліджень відомих вчених дозволив зробити висновок, що визначення сутності поняття "професійна компетенція" не є повністю вичерпним, оскільки було зроблено лише спроби відшукати „формулу компетентності” (М. А. Чошанов), схарактеризувати якості професійної компетенції (І. Колеснікова) та критерії професіоналізму (І. Зязюн).

Визначення поняття професійної компетентності та компетенції на сьогоднішній день розглянуто багатьма вченими, проте чітко не окреслена різниця між цими поняттями, що вимагає подальшого вивчення даної проблеми.

Список літератури

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с
2. Словарь иностранных слов и выражений. - Минск: Современный литератор, 1999. – 575с.

3. Новый тлумачний словник української мови у 4-х томах. - К.: Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910с.
4. Большой толковый словарь русского языка. - Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1535с.
5. Словник іншомовних слів /С. М.Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000, – 680 с.
6. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів /за ред. Кузьмінського А. І. – Черкаси, 2002. – 112с.
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970. – 114с.
8. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя //Советская педагогика. - 1989. - №8. - С. 89-94
9. Актуальні проблеми безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України в умовах становлення національної школи. – К., 1992. – 85с.
10. Фишман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ и школьные технологии. - 1999. - №1-2. – С. 112-120

Рассмотрено проблему значения понятия профессиональной компетентности, проанализировано такие понятия, как «компетентность» и «компетенция». В результате проведенного анализа было сделано вывод, что компетенция является производным понятием от компетентности и имеет значение сферы деятельности, в которой человек использует свои знания. Установлено, что формирование будущего специалиста агропромышленного комплекса непосредственно зависит от развития значимых личностных качеств, приобретения научных, специальных знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения профессиональных обязанностей. В связи с этим особенное значение приобретает ориентация учебно-воспитательного процесса аграрного высшего учебного заведения на гуманистические концепции, так как лишенная гуманистических ориентиров профессиональная деятельность аграрника может стать для общества катастрофой.

Агропромышленный комплекс, компетенция, профессионализм, аграрное образование, профессиональная подготовка.

This article deals with a problem of teacher's professional competence. Author analyzed such terms as "competence" and "expertise". According to results of analysis author makes a conclusion that the "expertise" is a derived concept from "competence" and means the scope of activity in which a person uses its knowledge. Professional training in higher educational institutions is defined by researchers as an organized activity of teaching staff directed on the development in students the system of scientific and professional skills, moral standards and common cultural qualities foreseen by education acquired by a particular student. Scientific work proves that the formation of the future specialists majoring in agrarian sciences depends on the development of meaningful personal qualities, acquiring scientific, professional knowledge and skills, which are necessary for completing professional tasks. In this regard the educational and training process according to humanistic concepts at agrarian schools acquires an especial meaning so as the professional activity of specialists majoring in agrarian sciences left with no humanistic influences may become a disaster for society.

Agroindustrial complex, expertise, professionalism, agrarian education, professional education.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ

И. Н. Романюк, кандидат педагогических наук, доцент

В процессе обучения военный специалист имеет возможность выбора схем, методов и форм работы, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям. Приоритетным направлением личностно-ориентированной парадигмы обучения и воспитания является формирование у будущих офицеров органов по работе с личным составом Вооруженных Сил Украины методических навыков проведения мероприятий боевой подготовки, учебно-боевой деятельности, воспитательной и правовой работы, повседневной служебной деятельности.

Информационные технологии, технология web-quest, веб-проекты, учебно-воспитательный процесс.

Постановка задачи в общем виде. Учебно-воспитательный процесс в высших военных учебных заведениях (далее – ВВУЗ) строится с учетом специфики военно-профессиональной деятельности. Составной частью военно-профессиональной деятельности является военно-профессиональная подготовка (далее – ВПП) слушателей (курсантов, студентов). Собственно ВПП является самостоятельной интегративной системой, состоящей из взаимосвязанных подсистем: гуманитарной и социально-экономической; фундаментальной и профессионально-ориентированной. Особенности этой системы мы считаем единство и вариативность теоретической и практической составляющих обучения и организации психолого-педагогического взаимодействия научно-педагогических работников, руководства вузов в процессе подготовки специалистов органов по работе с личным составом (далее – ОРЛС) Вооруженных Сил Украины.

Анализ последних исследований и публикаций. Основополагающие проблемы теории инновационных процессов в образовании рассматривались в научных трудах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. И. Загвязинського, М. И. Махмутова, М. Козяра; вопросы моделирования и компьютеризации обучения, программированного обучения – в студиях Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, И. Я. Лернера, Н. Ф. Талызина; принципы системной интеграции информационных технологий в учебный процесс и формирование на их основе информационной образовательной среды высшего учебного заведения исследованы в научных исследованиях Ю. М. Рашкевича.

Современными исследователями военного образования (Н. И. Нецадим [7], И. В. Бижан [2], В. В. Ягупов [3], А. В. Барабанщиков [1], П. А. Корчемный [5]) раскрыта методология военной педагогики, закономерности и принципы подготовки военных специалистов. С. М. Левченко [6] исследована специфика личностно-ориентированного воспитания в высшем военном учебном заведении. По автору, процесс обучения и воспитания слушателей проходит в круглосуточной военно-профессиональной деятельности и требует доминирования индивидуальных над групповыми и фронтальными формами аудиторной и внеаудиторной работы, моделирования соответствующей воспитательной среды. Ретроспективу процесса подготовки специалистов органов по работе с личным составом в годы обретения независимости Украиной рассмотрел А. О. Кобзарь [4]. Значительная часть работы посвящена новациям в технологических подходах к учебно-воспитательному процессу.

Целью статьи мы избрали пути внедрения и использования информационных технологий в учебно-воспитательный процесс подготовки будущих специалистов органов по работе с личным составом Вооруженных Сил Украины.

Изложение основного материала. Совершенствование ВПП предусматривает внедрение соответствующих форм организации учебно-воспитательного процесса, развитие личностно-ориентированных форм обучения, применение инновационных подходов, в т.ч. технологии проблемного обучения, внедрение интегрированных учебных курсов, применение информационных технологий, а также научно-методическое обеспечение и психологическое сопровождение системы подготовки военных специалистов.

Общеизвестно, что в основе технологии проблемного обучения лежат психологические закономерности проблемной ситуации и исследовательский принцип теории познания [2]. Проблемно-диалектическое изучение фундаментальных и военно-специальных дисциплин позволяет слушателям (курсантам, студентам) представить предметные и социальные аспекты их будущей профессиональной деятельности. Решение специальных учебных задач и заданий, а также ситуационное моделирование позволяют сконструировать обстановку, максимально приближенную к реальной и отработать алгоритм решения конкретных проблемных ситуаций.

Однако процесс обучения и воспитания порождает ряд противоречий решение которых, на наш взгляд, возможно лишь при условии формирования в ВВУЗах единой учебно-воспитательной среды. Каждый элемент организации и осуществления учебной, воспитательной, профессиональной и других видов деятельности, в первую очередь, должен быть направлен на формирование у слушателей (курсантов, студентов) четко обозначенной модели будущей военно-профессиональной деятельности с ее стандартами, нормами, ценностями и идеалами. Реализации принципа единства обучения, воспитания и развития в учебно-воспитательном процессе активно способствовать накоплению

слушателями (курсантами, студентами) необходимого собственного опыта, так называемого "операционно-технологического фонда" [3].

В процессе обучения военный специалист ОРЛС имеет возможность выбора схем, методов и форм работы, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям. Именно поэтому, одним из приоритетных направлений личностно-ориентированной парадигмы обучения и воспитания в ВВУЗе [8] является формирование у слушателей (курсантов, студентов) методических навыков проведения мероприятий боевой подготовки, учебно-боевой деятельности, воспитательной работы, повседневной служебной деятельности.

Для оптимизации психолого-педагогического взаимодействия научно-педагогических работников, слушателей (курсантов, студентов) рекомендуется определить следующие направления:

1) Переход от индивидуально-общего к совместно-взаимодействующему типу организации учебно-воспитательного процесса (групповые формы обучения, деловые игры, «мозговые штурмы», демонстрационные эксперименты, дискуссии и т.п.).

2) Обеспечение преемственности педагогического взаимодействия преподавателей и слушателей (курсантов, студентов), постепенный обмен между преподавателями и слушателями социально-ролевыми функциями.

3) Оценка удовлетворенности преподавателей и слушателей (курсантов, студентов) педагогическим взаимодействием и выявлением проблем, мешающим эффективному ходу этого процесса.

4) Научное, учебно-методическое обеспечения и психологическое сопровождение (диагностика, консультация, психокоррекция и т.п.) педагогического взаимодействия.

5) Проведение анализа и оценки результатов педагогического взаимодействия и корректировка его течения [8].

Создание общедоступных электронных информационных ресурсов, внедрения информационных технологий (далее – ИТ) во все сферы жизнедеятельности общества и государства, повышения эффективности учебного процесса в ВУЗах путем внедрения и массового распространения информационных и коммуникационных технологий были и остаются основными направлениями развития информационного общества в Украине и ее Вооруженных силах. Основные задачи в сфере образования заключаются в обеспечении компьютерной и информационной грамотности населения, создании современной системы образования, ориентированной на использование новейших ИТ в формировании всесторонне развитой личности.

Одной из современных интерактивных педагогических технологий, которая демонстрирует пример интеграции ИТ с существующими проблемными педагогическими технологиями является технология web-quest, созданная в США в 1995 году Б. Доджем и Т. Марчем [10, 11]. Web-quest задумывался ими как вполне самостоятельный метод, позволяю-

щий учащимся, создать собственный подход к решению реальных проблем в профессиональной деятельности.

Анализ различных научных и научно-популярных источников свидетельствует о достаточно широком круге применения этой технологии, в частности в практике ВВУЗов. Существует ряд исследований российских и украинских ученых по применению web-quest в самостоятельной работе студентов, в дистанционном обучении, в контексте повышения качества обучения социокультурной компетенции в лингвистических вузах. Всего существует более 30 форм учебных занятий, через которые реализуется технология web-quest.

В классическом понимании – web-quest - разновидность проектной методики для выполнения которой используются интернет-технологии. Проектная методика определяется как целенаправленная деятельность, осуществляемая под руководством преподавателя, ориентированная на решение исследовательской или социально-значимой прагматической проблемы и получения конкретного результата. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков слушателей (курсантов, студентов), развитие критического и творческого мышления, умений ориентироваться в информационном пространстве. Этот метод органично сочетается с групповым подходом к обучению (cooperative learning).

Образовательный web-quests – это сайт в сети Интернет или в локальной сети учебного заведения, с которым работают участники учебно-воспитательного процесса во время выполнения учебных заданий. По своей сути web-quests является своеобразной web-страницей, которая может быть выполнена и в классических web-редакторах (Хара Xtreme Pro, Wysiwyg Web Builder, Antenna Web designed Studio), и средствами пакета Microsoft Office: Front Page, Publisher, или создана с помощью видеоинструкций на бесплатных хостингах (mil.gov.ua, nudu.io.ua, asv.gov.ua, vaodessa.org.ua).

В классическом виде Web-quest должен содержать следующие элементы:

1. Вступление, в котором обязательно указываются сроки проведения работы и предоставляется исходная ситуация или задача.

2. Задания разной степени сложности для слушателей (курсантов, студентов) с разным уровнем знаний.

3. Ссылки на ресурсы сети, в которых содержится необходимый для web-quest материал: электронные адреса, тематические форумы, книги или методические пособия из библиотечных фондов (преподаватель не должен ограничивать слушателей (курсантов, студентов) в самостоятельном подборе источников информации).

4. Поэтапное описание процесса решения задачи с объяснением принципов обработки информации, дополнительными сопровождающими вопросами, структурно-логическими схемами, таблицами, диаграммами, графиками.

5. Выводы, которые должны содержать пример оформления результатов выполнения задания или их презентации, пути дальнейшей самостоятельной работы по указанной теме и области практического применения полученных результатов и навыков.

Современный уровень развития информационных технологий позволяет квалифицировать веб-квесты как отдельную категорию учебных проектов – веб-проекты. Обязательным условием являются: обратная (интерактивная) связь; результатом выполнения – публикация работ слушателей (курсантов, студентов) в виде web-страниц и web-сайтов (в локальной сети или Интернете), либо презентации, выполненные в Microsoft PowerPoint или: Jumpshare, Creately, Conceptboard, Prezi, MindMeister.

С целью улучшения усвоения дисциплин, изучаемых слушателями специальностей «Военно-социальное управление» и «Организация информационно-пропагандистского обеспечения войск (сил)», была применена web-quest технология для подготовки семинарских занятий на тему «Организация психологической подготовки в вооруженных силах стран коллективной безопасности [9]».

Нами было определено необходимое количество участников web-quest и сформирована микрогруппа в количестве 5 человек; распределены роли участников; каждому из участников web-quest поставлена задача сугубо аналитического характера, которая состояла в изучении, систематизации и обобщении полученной информации; оказана необходимая помощь в подборе информации справочного характера; определены критерии оценки web-quest. В конечном варианте было предложено подготовить презентационный материал результатов, полученных участниками проекта, в любом доступном для них виде на выбор (слайд-шоу, интернет-страница на бесплатных хостингах, презентация и т.д.).

Следовательно, объединение проблемных педагогических технологий и ИТ является необходимым условием для обеспечения совершенствования информационного потенциала образовательной среды вуза. Это способствует удовлетворению информационно-коммуникативных потребностей пользователей в процессе их учебной деятельности, индивидуальной и самостоятельной работы.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие **выводы**:

- инновационное обучение может и должно внести свой вклад в организацию учебно-воспитательного процесса, в совершенствование профессиональной подготовки военных специалистов ОРЛС. Такой тип образовательного процесса связан с творческим поиском на основании опыта, есть и его соответствующим обогащением;

- возникает проблема готовности преподавателя к использованию нововведений в учебно-воспитательном процессе, не только в способности осознать новую дидактическую задачу, проанализировать возможности новых видов учебно-познавательной деятельности, но, прежде всего, в формировании потребности соответствующего

личностного опыта, широты понимания проблемы инновационной педагогической деятельности и осмысления собственной готовности принять участие в этом процессе, совершенствования педагогического профессионализма;

- для оптимального функционирования современной высшей военной образовательной системы необходим инновационный подход к обучаемым не только в высшей военной школе, но и в звене подготовки преподавателей для этой школы. (Поэтому к числу первоочередных задач модернизации высшего педагогического образования относится создание условий для инновационного обучения педагога, который способен к лидерству, но может выходить за пределы доминирующей позиции; будет выполнять функции режиссера, но не распорядителя; играть роль не только организатора, но и соучастника такого учебного процесса, который строится как диалог учащихся, с познавательной реальностью, с другими людьми, координатора самостоятельного познавательного процесса каждого студента, слушателя, личностью, собственным отношением к преподаванию и выполнения служебных обязанностей способствует обогащению личностного опыта каждого подчиненного).

Дальнейшей научной разработки, на наш взгляд, требуют вопросы компаративного анализа процедуры формирования условий для инновационной педагогической деятельности в высших военных учебных заведениях, специфики проявления инновационной деятельности педагогов в ВВУЗах.

Список литературы

1. Барабанщиков, А. В. Военно-педагогическая диагностика / А. В. Барабанщиков, Н. И. Дерюгин. – М.: ВПА, 1995. – 108 с.
2. Біжан, І. В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі: підручник. / І. В. Біжан // – Харків: ХВУ, 2001. – 410 с.
3. Військове виховання: історія, теорія та методика: навч. посібник // [за ред. В. В. Ягупова]. – К.: “Graphic&Design”, 2002. – 560 с.
4. Кобзар, А. О. Державницька ідеологія: проблеми ідеологічної роботи держави // Матеріали науково-практичної конференції “Соціально-економічні, психологічні та історичні аспекти трансформації Збройних Сил України” - К.: НАОУ, 2008. – С. 234-237.
5. Корчемный, П. А. Военная психология: методология, теория, практика [монография] / П. А. Корчемный. – М. : Воениздат, 2008. – 280 с.
6. Левченко, С. М. Цілі завдання і зміст формування готовності майбутніх магістрів військово-соціального управління у ВВНЗ до управлінської діяльності / С. М. Левченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 410–417.
7. Нецадим, М. І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. – К.: ВПЦ “Київський університет”, 2003. – 852 с.
8. Романюк, І. М. Загальні наукові підходи до розробки системи підготовки кадрів для виховної та соціально-психологічної роботи у Збройних

Сила х України / І. М. Романюк // Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол. Д.О.Мельничук (відп. ред.) та ін. – К., 2014 – Вип. 199. – Ч.1. – С. 322 – 330.

9. Совет Парламентской Ассамблеи Организации Договора о коллективной безопасности. / 8 октября 2013 // Интернет-ресурс. / [Режим доступа]:

<http://ru.wikipedia.org/wiki/D0.98.D1.81.D1.82.D0.BE.D1.80.D0.B8.D1.8F.html>

10. Dodge, B. (1997). Some Thoughts About Web Quests 1995 – 1997. // Интернет-ресурс. / [Режим доступа]: http://webquests.sdsu.edu/about_webquests.html

11. March, T. (1998). Why Web Quests? An introduction // Интернет-ресурс. / [Режим доступа]: www.ozline.com/webquests/intro.html

В процесі навчання військовий фахівець має можливість вибору схем, методів і форм роботи, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям. Пріоритетним напрямком особистісно-орієнтованої парадигми навчання і виховання є формування у майбутніх офіцерів органів по роботі з особовим складом Збройних Сил України методичних навичок проведення заходів бойової підготовки, навчально-бойової діяльності, виховної та правової роботи, повсякденній службовій діяльності.

Інформаційні технології, технологія web-quest, веб-проекти, навчально-виховний процес.

During training, a military expert has the choice of schemes, methods and forms of work that are most suited to its individual characteristics. The priority direction of student-centered paradigm of training and education is to develop in future educational officer's methodological skills for combat training, combat training activities, educational, and legal work, and everyday performance. Improving military-pedagogical process provides for the introduction of appropriate forms of organization of the educational process, the development of student-centered forms of learning, the use of innovative approaches, including problem-based learning technologies, the introduction of integrated courses, the use of information technology, as well as scientific and methodological support and psychological support system of training military specialists. During training, a military expert bodies work with staff has the choice of schemes, methods and forms of work that are most relevant to each individual.

Analysis of the various scientific and popular sources indicates a fairly wide range of application of this technology, particularly in the practice of higher military educational institutions. There are a number of studies of Russian and Ukrainian scientists on the use of web-quest in independent work of students in distance education, in the context of improving the quality of training social competence in philological universities. In total there are more than 30 forms of training sessions through which technology is implemented web-quest.

Information technology, web-quest, web projects, the educational process.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З АНАЛІЗУ ВИРОБНИЧИХ СИТУАЦІЙ

**Я.М. Рудик, кандидат педагогічних наук, доцент,
В.В. Бобер, викладач першої категорії**

Стаття містить обґрунтування умов реалізації методики проведення практичного заняття з аналізу виробничих ситуацій у вищому навчальному закладі I-II рівнів акредитації. У висновках до статті сформульовані психолого-педагогічні умови, які мають бути забезпечені на практичних заняттях для ефективного використання методики.

Методика навчання, практичне заняття, аналіз виробничих ситуацій.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Уміння та навички майбутньої професійної діяльності можуть успішно набуватися студентами на заняттях з аналізу виробничих ситуацій. При цьому передбачається виконання декількох основних завдань: застосування ситуаційних завдань, як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; залучення до продуктивної навчальної роботи всього студентського загалу; встановлення безперервного контролю за процесом засвоєння навчального матеріалу [3].

Стосовно наголошених завдань важливим є й те, що метод аналізу виробничих ситуацій сприяє успішному формуванню у студентів комплексу позитивних особистісних якостей:

- уміння встановлювати особистісні контакти;
- уміння обмінюватись інформацією і формувати необхідні точки зору;
- здатність швидко адаптуватись у групі, яка працює над розв'язанням спільного завдання;
- готовність взяти на себе відповідальність за діяльність групи;
- уміння правильно розподіляти і організовувати роботу;
- знання рівня своєї компетентності, уміння аналізувати й оцінювати свої дії;
- здатність висувати і формулювати ідеї, пропозиції;
- готовність до ризику, прийняття нестандартних рішень;
- здібність ясно і впевнено виголошувати думки, бути небагатослівним та зрозумілим;
- вміння цінити і продуктивно використовувати робочий час.

Відзначимо, що важливою перевагою цього методу продуктивного навчання є його вплив на розвиток у студентів потреби до навчання і вдосконалення.

Мета статті – висвітлити особливості використання методики проведення практичного заняття з аналізу виробничих ситуацій в умовах ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Переваги методу продуктивного навчання ґрунтуються, насамперед, на поєднанні простоти організації заняття з ефективністю результатів [1].

При використанні вказаного методу навчальна група поділяється на ланки, які змагаються між собою. Кожній ланці видається своє завдання.

Можливі випадки, коли всі ланки аналізують одну й ту саму ситуацію, виробляючи власний варіант розв'язання. В ході їх обговорення можлива організація попереднього рецензування, публічний захист рішень та інші способи спонукання та підтримки активності студентів.

Які ж функції викладача в організації заняття з аналізу ситуацій? У період підготовки методики проведення заняття викладач формує ситуаційні завдання, шукає сюжети в рамках обраної теми, класифікує ситуації за рівнем складності.

Педагогічна практика доводить, що в основі кожного завдання повинна мати місце проблемна ситуація. Створення проблемних ситуацій - системотворче ядро методів продуктивного навчання.

Розглянемо узагальнену схему розумової діяльності студента щодо розв'язання ситуації в складі групи (рис.1).



Рис. 1. Узагальнена схема розумової діяльності студента на занятті з аналізу виробничих ситуацій

Подана схема відрізняється від традиційної схеми проблемного мислення блоком 6.

Це орієнтує викладача на створення таких ситуаційних завдань, які розраховані на активний інтелектуальний розвиток студентів. При розв'язанні ситуації ланкою незнання одного доповнюється знаннями іншого, в результаті чого забезпечується продуктивна розумова діяльність навіть тих, хто в ситуації сам на сам з проблемою виявився б пасивним. Колективна творча діяльність порушує догматизм нашого мислення, породжує ініціативу, зліт фантазії [4].

Практика свідчить, що спільне розв'язання завдань стимулює організованість, ініціативу, продуктивність і, водночас, виявляє та усуває причини збоїв у ділових контактах, що випадає з-під уваги педагога при традиційному навчанні. Неминуче виникають проблеми, пов'язані з міжособистісними взаєминами, пріоритетом у розв'язанні, захистом своєї думки, формою викладу матеріалу. Разом з тим, продумане педагогічне

керівництво дає змогу цілеспрямовано формувати важливе виробниче вміння – підпорядковувати свої емоції інтересам колективної діяльності.

В.І. Рибальський до числа ознак методу аналізу ситуацій відносить: а) наявність складної задачі або проблеми, яка повідомляється студентам викладачем; б) формулювання викладачем питань з проблеми, що розглядається; в) розробка групами, які змагаються, варіантів розв'язання проблеми; г) обговорення розроблених варіантів з можливостями попереднього рецензування, публічний захист їх тощо; д) підбиття підсумків і оцінка результатів [4]. Аналізуючи підходи дослідника до виокремлення ознак цього методу можна зробити висновок, що в цілому вони характеризують послідовність проведення заняття.

Крім того, на таких заняттях треба враховувати, що: за змістом ситуації повинні бути проблемними; для розширення навчального змісту теми, яка розглядається на занятті, кожна ланка розв'язує свою ситуацію; прийняття оптимального рішення кожної ситуації відбувається в умовах дискусії.

Таким чином, викладач розробив з даної теми (розділу) певну кількість ситуацій, різних за складністю рішення. Тому їх доцільно згрупувати в пакети: наприклад, за правильне розв'язання ситуацій першого пакету граюча ланка може отримати 20 балів, другого пакету – 15 балів, третього – 10 балів. Наведемо приблизну послідовність організації заняття з аналізу ситуацій.

Перший етап: інструктаж, формування граючих ланок, вибори ланкових, видавання завдань (час 8-10 хвилин).

Другий етап: розв'язання ситуацій граючими ланками, оформлення письмових відповідей. При цьому можливі кілька варіантів організації роботи студентів (час – 30-35 хв.):

I варіант. У процесі підготовчої роботи перед розв'язанням ситуаційної задачі студент ліквідує прогалини у знаннях шляхом попереднього вивчення "досьє" ситуації, підготовленого викладачем. Воно містить у собі допоміжні дані, факти, статті та інші матеріали. Після цього студент приступає до роботи над завданням.

II варіант. Аналіз та розв'язання ситуаційної задачі проводиться без попередньої підготовки, але всі потрібні дані для цього студент може знайти тут же, в аудиторії, у спеціально підібраній викладачем літературі.

III варіант. Аналіз та розв'язання ситуаційної задачі проводиться без попередньої підготовки, під час роботи студенти можуть одержати кваліфіковану консультацію викладача.

IV варіант. Аналіз та розв'язання ситуаційної задачі проводиться без попередньої підготовки, але під час роботи студенти повинні визначити, яких знань їм не вистачає, з яких джерел вони можуть їх отримати [2].

Третій етап: взаємне рецензування ланками рішень ситуації (час – 15-20 хв.).

Четвертий етап: проведення дискусій, аналіз рішень арбітром, підведення підсумків заняття (час – 20-25 хв.) [3].

Треба зазначити, що наведена послідовність заняття з аналізу ситуацій є лише орієнтовною. Наприклад, деякі педагоги дискусію проводять не в кінці заняття, а після повідомлення рішень кожною ланкою. Інші до арбітражу залучають студентів і доручають їм оцінювати рішення, виявляти переможців та ін., а самі займаються лише організацією гри. В.Я. Платов, В.І. Матірко, В.В. Поляков, І.М. Стариков пропонують на занятті аналізувати одну ситуацію всіма граючими ланками і в результаті знаходити оптимальне рішення. Дотримання лише такого підходу збіднює як зміст, так і сферу застосування цього ефективного методу навчання.

Педагогічна практика свідчить, що такі заняття можна проводити досить ефективно, якщо кожна ланка розв'язує свою ситуацію, але рішення обговорюються усіма учасниками гри.

Основна мета заняття з аналізу виробничих ситуацій – закріпити, поглибити знання, сформувати інтелектуальні навички застосування знань на практиці, уміння вирішувати виробничі ситуації, стійкі пізнавальні потреби та мотиви навчання. Слід привернути увагу що, при імітації виробничих відносин мета дидактична і мета виховна тісно пов'язані: інтенсивніше проходить процес формування професійних інтересів студентів, гуртується колектив, учасники набувають досвіду моральних стосунків.

У кожній ланці студенти обирають ланкового, який організовує всю її роботу. Проводить заняття викладач (арбітр) – найбільш відповідальний учасник ігрового заняття. Вся його робота з проведення заняття може бути розділена на три стадії: підготовча – методичний підбір завдань, вивчення студентської групи, ознайомлення викладачів, майстрів виробничого навчання з методикою проведення гри, підготовка методичних посібників (плакати, таблиці, схеми тощо), ознайомлення студентської групи з тематикою ігрового заняття та ін.; основна – безпосереднє проведення заняття – від інструктажу до підведення підсумків; заключна – педагогічний аналіз позитивних і негативних здобутків, "відшліфовування" інструментарію ігрового заняття, внесення коректив у методичку його проведення.

Ланки-виконавці (5-6 ланок). Мета їх діяльності - дати відповіді на запропоновані завдання. Порядок використання методичних матеріалів граючими ланками встановлюється арбітром.

Кожна ланка на одній із стадій виступає в ролі рецензента. Рецензенти перевіряють правильність прийнятих ланками-виконавцями рішень, пропонують свої рішення, оформляють рецензії.

Двогодинне заняття з вирішення проблемних ситуацій складається з трьох послідовних етапів. В свою чергу, кожний етап проходить у дві стадії. Графік процесу ігрового заняття наведено у таблиці 1.

Графік процесу заняття з вирішення виробничих ситуацій

Етапи, час	Перелік стадій	Навчальні години					
		I год			II год		
		Стадії, їх тривалість			Стадії, їх тривалість		
		1	2	3	4	5	6
Перший 10 хв.	1. Інструктаж	5					
	2. Розподіл групи на ланки, вибір ланкових, видавання бланків	5					
Другий 50 хв.	3. Рішення завдань, оформлення письмових відповідей	35					
	4. Взаємне рецензування				15		
	5. Подання матеріалів арбітру, обговорення рішень, висновок арбітра,				20		
Третій 30 хв.	6. Аналіз рішень, підведення підсумків заняття				10		

Перший етап. Стадія 1, 2 (інструктаж, розподіл груп на ланки, вибір ланкових, видача бланків). Викладач роз'яснює учасникам суть заняття, його мету. Згідно з організаційною структурою формуються ігрові ланки (команди) і обираються ланкові. Арбітр роз'яснює студентам їх функції, часовий режим, інформує про теми.

Особлива увага звертається на систему стимулювання. На цьому етапі ланкові (капітани) "витають" із запропонованих арбітром пакетів по одній картці, в якій описана ситуаційна задача чи завдання, що попередньо оцінена викладачем в балах. При цьому завдання необхідно підібрати таким чином, щоб вихідні дані у команд (ланок) були однакові (має бути потенційна можливість всім набрати однакову кількість балів).

У викладача оформлено 10-12 пакетів карток. У пакеті однакові ситуаційні задачі, об'єднані однією темою. Варіант, що розглядається нами, дає змогу, наприклад, кожній ланці набрати максимум 70 балів. Це без додаткових, преміальних балів.

Далі ланкам видаються форми рецензій, заздалегідь розроблені викладачем. Арбітр роз'яснює порядок рецензування і "матеріальну відповідальність" за можливі помилки. Після цього всі ланки приступають до рішення ситуаційних задач. Оперативний час етапу – 10 хв.

Другий етап. Стадія 3, 4 (рішення ситуаційних задач, оформлення відповідей, взаємне рецензування).

Всі п'ять завдань, що видаються кожній ланці, розглядаються і обговорюються членами ланки. Після взаємного погодження варіант рішення оформляється письмово. Записи повинні бути аргументованими, доказовими, лаконічними, грамотними. Викладач у цей час уважно стежить за процесом прийняття рішень. Важливо при цьому звернути увагу на особисте ставлення студентів до тієї чи іншої ситуації, їх позицію.

Викладач може давати ланкам і "платні" консультації (за підказку вони втрачають частину своїх балів). Ця стадія продовжується 35 хвилин. Після цього письмові звіти передаються на рецензію. На рецензування відводиться 15 хвилин. Порядок рецензування подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Порядок взаємного рецензування письмових звітів граючих ланок

Ланки-виконавці	Ланки-рецензенти
№1	№2
№2	№3
№3	№4
№4	№5
№5	№1

Третій етап. Стадія 5, 6 (подання матеріалів арбітру, обговорення рішень, заключення арбітра, виявлення переможців, аналіз рішень, підведення підсумків заняття). Ознайомившись із результатами рецензування, деякі команди можуть бути незадоволені. Суперечливі питання розглядає арбітр, виносячи їх на широку аудиторію для дискусійного обговорення. За суттєві, доказові виправлення студенти можуть отримати додаткові преміальні бали для своєї ланки. Важливо, щоб у дискусії прийняло участь якомога більше студентів. Після обговорення викладач звертає увагу студентів на помилки, неточності, які були типовими.

Рекомендує методичні матеріали для ліквідації прогалин у знаннях. На цьому етапі важливо взяти думки самих студентів, щодо організації та проведення заняття з вирішення виробничих ситуацій. Оперативний час етапу – 30 хв.

Система стимулювання. На занятті, де імітуються реальні виробничі ситуації, повинна діяти потужна система стимулювання. Аналіз підходів вчених до вирішення цього питання засвідчує, що система стимулювання має реалізувати три основні функції: спонукати кожного з учасників заняття діяти так, як в житті; підпорядковувати, в разі необхідності, свої інтереси інтересам ланки; дати об'єктивну оцінку особистого внеску кожного учасника в загальний здобуток ланки. Це дуже важливо, бо майстерність викладача в об'єктивній оцінці кожного повинна бути такою, щоб в аудиторії весь час був присутній дух справедливості. В цьому випадку по закінченні заняття всім буде зрозуміло, хто з учасників зробив більший внесок, використав більше знань, енергії, ініціативи тощо [3].

У розробленій системі стимулювання для кожного структурного елемента наводяться критерії оцінювання і, відповідно їм, норми премій та штрафів.

У таблиці 3 передбачено, що граючим ланкам видається по три задачі вартістю 10 балів та дві задачі вартістю 20 балів.

Якщо в процесі дискусії учасник якоїсь ланки вніс значну поправку до відповіді або запропонував більш оптимальний шлях вирішення проблеми, то його ланка може отримати додаткову премію від 5 до 10

балів. Для оцінки вкладу кожного учасника в надбання граючої ланки можна використати коефіцієнт трудової участі, який визначається колегіально.

Таблиця 3

Оцінювання досягнень учасників заняття при вирішенні виробничих ситуацій

Характеристика відповіді	Кількість преміальних (штрафних) балів за результатами вирішення ситуаційних задач				
	1	2	3	4	5
1. Правильне, найбільш оптимальне рішення ситуаційної задачі	10	10	10	20	20
2. В рішенні є деякі неточності, що не призводять до помилки в результаті	-2	-2	-2	-2	-2
3. Неправильне рішення	-8	-8	-8	-15	-15
4. Рішення відсутнє	-10	-10	-10	-20	-20
5. В рецензії ланка правильне рішення визнала неправильним	-8	-8	-8	-15	-15
6. В рецензії ланка неправильне рішення визнала правильним	-10	-10	-10	-20	-20
7. Якість оформлення відповіді, рецензії	задовільна - "+2" незадовільна - "-2"				

Експериментальні дослідження показали, що на заняттях з аналізу виробничих ситуацій найбільш ефективно формуються продуктивні пізнавальні потреби студентів за умови, якщо викладач вміє майстерно проводити дискусію, володіє комунікативними здібностями та навичками педагогічного спілкування.

Розглядаючи виробничо-технологічні ситуації, студенти збагачуються досвідом практичної діяльності, вчать ухилятися від помилкових рішень, прогнозувати і планувати свою діяльність.

При проведенні занять у двох групах (одна – контрольна, друга – експериментальна) слід відмітити, що у експериментальній групі відсоток якості знань склав – 72%, а у контрольній групі, де ми проводили заняття без використання виробничих ситуацій, відсоток якості склав – 48%.

Висновки. Аналіз виробничих ситуацій забезпечує ефективне формування продуктивної активності студентів, якщо на цих заняттях забезпечуються такі психолого-педагогічні умови: відбувається "перенесення" знань та вмінь студентів, закріплюються здобуті знання та вивчається новий навчальний матеріал; забезпечуються міжпредметні зв'язки; у процесі навчання використовуються передові досягнення науки, техніки, технології; виробничі ситуації, що імітуються на занятті, характеризуються різнобічністю рішень (є проблемними); різноманітність форм і видів пізнавальної діяльності студентів на занятті; встановлені доброзичливі взаємини викладачів і студентів, сформовані товариські взаємини у студентських групах; в аудиторії створена спокійна, ділова

атмосфера спілкування з позитивним емоційним забарвленням; відбувається об'єктивне визнання та оцінювання успіхів викладачем та колегами.

Список літератури

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов – Л.: ЛГУ, 1991. – 106 с.
3. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : Навчальний посібник. / П.Г. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 224 с.
4. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Петро Григорович Лузан : Нац. аграр. ун-т. – К., 2004. – 505 с.

Статья содержит обоснование условий реализации методики проведения практического занятия по анализу производственных ситуаций в высшем учебном заведении I-II уровней аккредитации. В выводах к статье сформулированы психолого-педагогические условия, которые должны быть обеспечены на практических занятиях для эффективного использования методики.

Методика обучения, практическое занятие, анализ производственных ситуаций.

The article provides a justification of the conditions of implementation techniques of practical lessons from the analysis of work situations in higher education I and II levels of accreditation. The conclusions are formulated to article psycho-pedagogical conditions that have to be provided on practical lessons for effective use of the methodology. Analysis of industrial situations provides efficient formation of productive activity of students, if these sessions are provided psycho-pedagogical conditions. Transferred knowledge and skills students are assigned the knowledge and study new teaching material; liaises between academic disciplines. In the process of learning used cutting-edge science, engineering, technology. Production situation that simulates the lesson, is diverse solutions (are problematic). Established friendly relations of teachers and students. Established friendly relations in student groups. Create a calm, businesslike atmosphere communicating with positive emotional color. Occurs objective recognition and evaluation of progress and teacher colleagues.

Methods of teaching, practical training, analysis of work situations.

МЕТОДИЧНА ПІДТРИМКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Н.А. Рудницька, старший викладач

Висвітлюються деякі прийоми самостійної роботи майбутніх фахівців-аграріїв з французькими фаховими інформаційними джерелами у вигляді робота над проектом "Професійне досьє".

Визначені шляхи практичної реалізації завдань алгоритмізації самостійних дій студентів при опрацюванні іншомовної інформації, можливості контролю їх виконання, керівництві навчальною діяльністю, зокрема самостійною.

*Презентуються переваги даного методичного прийому як способу формування у студентів та реалізації їх дослідницьких, практичних та творчих здібностей у майбутній професійній діяльності. **Самостійна робота студентів, фахова французька мова, метод проекту, професійна термінологія, освітні медіа-інформаційні джерела.***

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний молодий фахівець відчуває гостру необхідність бути компетентним і підготовленим до міжкультурного іншомовного спілкування в різних сферах життєдіяльності людини. Загальні компетенції (соціальна, політична, загальнокультурна, самоосвітня, інформаційна, допрофесійна) визначають стратегію існування людини в суспільстві, тактику дій особи в різних сферах діяльності, детермінують набуття нею нового професійного і соціального досвіду, навичок практичної діяльності, забезпечують фахівцю здатність самовизначитися в полікультурному середовищі [7, с. 195-203].

Професійна підготовка майбутнього фахівця – це цілеспрямована, динамічна, інноваційна за своїм характером система, яка націлена на формування як професійних, так і ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця.

Кожний вищий навчальний заклад намагається розробити свою унікальну особистісно-орієнтовану систему підготовки фахівців, яка мотивує їх до подальшого науково-професійного пошуку, самоосвіти та саморозвитку, а це в сучасних умовах неможливо без знання іноземної мови. Особливого значення в процесі професійного навчання студентів набувають гуманітарні дисципліни, що становлять фундамент їх науково-теоретичної й гуманітарної підготовки, дають змогу зрозуміти суть і соціальну вагомість майбутньої професії, забезпечують розвиток їх ерудованості та загальної культури, громадянських та моральних якостей, які, у свою чергу, дають їм можливість стати гідними представниками вітчизняної інтелігенції [1, с. 509].

Саме тому якісній іншомовній підготовці майбутнього спеціаліста має приділятися важлива увага. Актуальним завданням навчання іноземної мови у немовних ВНЗ є формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та професійної компетенцій, які дозволяють використовувати іноземну мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування.

При цьому особистісно-орієнтований характер навчання передбачає посилення спрямованості навчального процесу на самостійну роботу студента. У вищих аграрних навчальних закладах, де іноземна мова не є профільною дисципліною, великого значення набуває фактор мотивації навчання. Система мотивів забезпечує орієнтацію студентів на прийоми і засоби можливих у майбутньому видів професійної діяльності. Мета викладача направити майбутніх фахівців до постановки і досягнення конкретних цілей у їх професійному середовищі за допомогою іншомовних ресурсів. Рівень їх мотивації зростає пропорційно успіху у досягненні результатів, відповідно зростає і самомотивація майбутнього спеціаліста покращувати свої знання з іноземної мови.

Метою статті є розгляд методичних прийомів самостійної роботи студентів для визначення специфіки їх використання на заняттях іноземної мови у вищих навчальних закладах аграрного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогічні дослідження з професійної підготовки фахівців-аграріїв здебільшого присвячені таким питанням: нові підходи до аграрної освіти (Д.Мельничук); організація навчального процесу в аграрних ВНЗ (А.Бугерко, Л.Головко, М.Гутієв, О.Дьомін, П.Лузан, О.Полозенко, Л.Ханула та ін.); професійна спрямованість особистості студента-аграрія (Л.Сподін), професійне становлення студентів в аграрних ВНЗ (С.Виговська), професійна підготовка студентів різних сільськогосподарських спеціальностей (Н.Кожемякіна, В.Лозовецька, В.Свистун, М.Хоменко та ін.), формування комунікативних умінь спеціалістів-аграріїв (В.Кручек) і культури ділового мовлення (В.Михайлюк) та ін. Питання професійного спілкування в аграрних ВНЗ досліджувалися С.Амеліною, Л.Барановською, Г.Береговою, К.Богатирьовим. Також особливе місце належить роботам українських вчених, у яких аналізується професійна підготовка майбутніх фахівців у контексті особистісно-орієнтованої освіти (І.Бех, С.Сисоєва, В.Рибалка).

Проблема самостійної роботи широко висвітлювалось в роботах Д. Афасижевої, П. Зендера, Л. Кулікової, А. Линди.

Питання самоконтролю як основної частини усіх видів учбової та трудової діяльності піднімалися у дослідженнях Д. Александрова, С. Барановської, М. Брейгина, І. Железнякова, Е. Пасова.

Водночас відсутні дослідження стосовно практичних методичних прийомів самостійної роботи майбутніх фахівців-аграріїв з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Особистісно-професійний характер самостійної роботи майбутніх фахівців-аграріїв є ефективним засобом розвитку і формування навичок іншомовного спілкування, який розширює

світогляд студентів, поглиблює знання про іншомовні професійно-інформаційні ресурси, про особливості фахової мови, допомагає розуміти загальнолюдські засоби мовного спілкування, сприяє вихованню професійних і моральних якостей особистості.

Структура і зміст навчального матеріалу повинні відповідати вимогам навчальної програми, кількості навчальних годин (при цьому з достатнім обмеженням аудиторних занять). Враховуючи до того ж багатопрофільність магістерських програм у аграрних вузах, самостійна робота студентів під керівництвом викладача набуває особливої актуальності.

Однією з цілей особистісно-професійний характеру викладання іноземної мови в аграрних ВНЗ є відкриття іншомовного потенціалу інформаційних ресурсів, структури і законів функціонування майбутнього професійного середовища і запровадження стандартизованої термінології для їх описання і дослідження. Як найкраще, на наш погляд, для цього підходить іншомовна робота над проектом **"Професійне досьє"** майбутнього фахівця. Вона вимагає активного пошуку додаткової інформації, спостережень і аналізу набутого досвіду, мотивує до нових навичок синтезу навчального матеріалу на іноземній мові. Цей вид роботи допомагає студентові більш ефективно й незалежно діяти згідно нових мовленнєвих вимог, аналізуючи вже існуючі варіанти, активізувати свої знання з іноземної мови якнайкраще і значно підвищує його рівень самомотивації.

Поняття «метод проекту» визначається науковцями по-різному. Як зазначають Є. Полат, Н. Остапенко, метод проектів являє собою певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, спосіб організації процесу пізнання, які дозволяють розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учасників навчального процесу з обов'язковою презентацією цих результатів [6, с. 9].

Л. Кратасюк зазначає, що головна мета методу проекту, на відміну від традиційних методів, – створити особливе розвивальне середовище, яке забезпечить: переконливу мотивацію навчальної діяльності, упровадження інтерактивної діяльності на всіх етапах навчання; формування вмінь і навичок як самостійної, так і кооперативної роботи на основі пошукової діяльності; «ситуацію успіху» [3, с. 11].

Пріоритетними ознаками проектного методу є самостійність, творча діяльність, інтерактивність, інтегрованість, комунікативність, результативність.

Мета проекту "Професійне досьє":

створити особливе іншомовне професійно-розвивальне середовище;

підвищити іншомовну особистісно-професійну мотивацію навчання;

формування вміння й навички самостійної колективної, групової та індивідуальної пошукової діяльності;

моделювання ситуації успіху і професійної компетентності в майбутній професії фахівця-аграрія.

Моделювання проекту "Професійне досьє" на іноземній мові базується на соціально-комунікативному підході і спрямоване на пошук фахової науково-практичної інформації, на її аналітико-синтезну обробку іноземною мовою.

При цьому студент активізує набуті вже навички логічних операцій з текстом або аудіо чи відео інформаційним джерелом: виділення основного змісту та виключення другорядних моментів, структурного членування гіпертексту, рецензування, анотування, реферування матеріалу професійної спрямованості. Навчальний матеріал для самостійного опрацювання має характеризуватися наявністю інформативних проблемних текстів, відео сюжетів, завдань, імітуючих діяльність в майбутній професійній сфері.

Під час самостійного освоєння матеріалу студент безпосередньо працює з необхідним матеріалом, аналізує і шукає різні можливості вирішення тих чи інших завдань, акумулюючи свої пізнавальні, інтелектуальні та емоційні можливості. Крім того, що самостійна робота викликає активність студентів, вона також несе індивідуалізований характер.

Використання різних сучасних джерел інформації надає самостійній роботі гнучкий адаптивний характер, що значно підвищує відповідальність кожного окремого студента та його успішність

З метою пропозиції впровадження у навчальний процес розглянемо основні етапи підготовки проекту "Професійне досьє".

Для психологічного усвідомлення студентом себе як майбутнього успішного фахівця пропонуємо йому створити власну **візитівку на іноземній мові** із зазначенням своєї посади і назви спільного французько-українського підприємства. Зазначимо, що такий методичний прийом з самого початку націлює студента на досягнення кращих професійних результатів у своїй професійній кар'єрі, розуміючи важливість вільного володіння іноземною мовою.

Робота над власним **Curriculum vitae (CV)** французькою мовою не лише дозволяє студенту позитивно оцінити власні навички і здібності, які сприятимуть досягненню його успішного працевлаштування, а й опанувати елементи ділової автентичної французької мови.

Curriculum vitae, CV (укр. куррікулум віте, в перекладі з лат. – «перебіг життя») – стислий опис біографічних даних, набутих кваліфікацій та професійних навичок. Один з основних документів при поданні на вакантне місце роботи, стажування чи навчання. Зазначимо, що з метою стандартизації документів для подання на вакантні посади та прозорості кваліфікацій та компетенцій в Європейському Союзі рішенням Nr. 2241/2004/EG від 15 грудня 2004 року було запроваджено так званий європаспорт (europass), що поєднує в собі CV, мовний паспорт, мобілізаційний паспорт (досвід і перебування за кордоном), додаток до диплому (для кращого порівняння дипломів різних країн) [9].

Такий вид роботи є корисним особливо для студентів, які мають намір пройти стажування за кордоном і потужним фактором у особистісно-професійній мотивації майбутнього фахівця.

Для студентів, які вже мають достатній рівень володіння іноземною мовою і як заохочення для додаткових балів з дисципліни можливо запропонувати роботу над мотиваційним листом. **Мотиваційний лист (Lettre de motivation)** підкреслює навички та якості, які кандидат на посаду висвітлює з метою відповідності до висунутих вимог. Мотиваційний лист покликаний привернути увагу роботодавця до знань і вмінь кандидата. Для цього необхідно презентувати конкретні приклади з попереднього професійного досвіду, виявити свою вмотивованість, донести свої професійні ідеї і впевненість в успішності своїх кар'єрних планів [4].

Володіння мовою інформаційно-наукового пошуку, коректне оперування студентом соціально-професійними поняттями призводить до **формування** своєрідного **тезауруса** майбутнього фахівця, його вмінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблемних завдань [7, с.114-115].

З цією метою студентам пропонується презентувати **список іншомовних веб-сайтів** за їх професійною тематикою. Таким чином, опрацювавши 20-30 інформаційних джерел майбутній фахівець утворює своєрідну іншомовну базу даних з майбутньої спеціальності і відкриває для себе потенціал інформаційних ресурсів, аналізує їх характер і специфічні функції.

Зазначимо, що опрацювання такого типу інформації науково-професійного характеру мотивує студента до вивчення певної кількості нових термінів і понять, важливих для майбутньої професійної діяльності із використанням традиційних та інноваційних технологій.

Отже, наступний етап роботи над "Професійним досє"– це **складання глосарія за фахом** майбутнього фахівця-аграрія. Функціонуючи в науковому контексті, терміни вступають у складне семантико-синтаксичне відношення з іншими словами, проявляють обмежені сполучні можливості, що представляють чималі труднощі для студентів. Даний тип завдання має лонгітюдний характер і виконуються студентом самостійно протягом тривалого часу і періодично перевіряються викладачем під час експрес-опитувань на початку практичних занять. Його структуру викладач оговорює зі студентами на першому занятті. Обов'язковими моментами, крім перекладу і визначення змісту поняття, є вказівка на автора та джерело, з якого це визначення було взято. Терміни спочатку записуються в алфавітному порядку. А потім систематизуються за темами курсу – студент складає предметний покажчик за відповідними темами. Вважаємо даний вид завдання надзвичайно корисним, оскільки воно привчає студента до постійної, кропіткої роботи над власним професійним становленням.

Опрацювання науково-технічної літератури іноземною мовою впродовж навчальної діяльності сприяє поповненню і систематизації

знань студентів, встановленню міждисциплінарних зв'язків, накопиченню теоретичного досвіду, збагаченню словникового запасу студентів відповідно до тематики текстів, а також формуванню навичок розуміння, перекладу й реферування фахових текстів, подальшому формуванню навичок монологічного висловлювання на основі письмового тексту [8, с. 4].

До того ж, практичне володіння іноземною мовою професійного спрямування передбачає наявність умінь та навичок у перекладанні, що, передусім, дає можливість оформлювати вилучену з іншомовних науково-технічних і науково-популярних джерел інформацію у вигляді реферату, анотації, наукової доповіді, письмового чи усного перекладу, а отже, використання такої інформації для поповнення знань з відповідних профільних дисциплін [2, с. 34, 41].

Завершальним етапом роботи над "Професійним досьє" майбутнього фахівця є **підготовка проблемної доповіді або анотації** тексту на професійну тематику в залежності від його рівня володіння іноземною мовою.

Паралельно з цим іде процес вивчення структури реферату та анотації, основних принципів написання цих фахових наукових текстів, їх мови, особливостей граматичної структури та лексичних одиниць загальнонаукового і загальнограматичного характеру, засобів забезпечення внутрішнього зв'язку текстів реферату та анотації.

Навчальне анотування розглядається і як форма самостійної інформаційної діяльності, що може виступати засобом розвитку навички інтенсивного підготовленого мовлення в обговорюваннях, дискусіях наукового характеру.

Після загальної підготовчої роботи велика увага має приділятися формулюванню головної думки тексту, що анотується або реферується, вмінню висловити її своїми словами, спираючись на ключові слова і словосполучення, а також засвоєнню характерних мовних зразків.

Свідоме виконання послідовності дій при складанні вторинних наукових текстів, додержання системності у застосуванні засобів скорочення тексту першоджерела сприяють формуванню системності мислення і розвитку культури розумової праці. Найбільш раціональна допомога в цьому включає формування алгоритму дій, об'єднаних єдиною метою. Так, завдання до тренувальних вправ для вдосконалення техніки читання, стягнення інформації текстів в наведеній вище послідовності є першим ступенем алгоритму складання вторинного наукового тексту, тобто роботою над його змістом.

Подальший ступінь алгоритму дій студента виводить його на самостійну підготовку анотації на базі тексту реферату.

Невід'ємною складовою частиною всієї навчальної роботи є практика самостійної орієнтації в граматиці мови. Вміння впізнавати граматичні явища в тексті, трансформувати одну граматичну конструкцію в іншу, відчувати їх стилістичне навантаження виробляється в процесі самостійної роботи студентів, користуючись довідниками та граматичними таблицями.

Презентація граматичного матеріалу на мовних прикладах у стислій формі без зайвих лінгвістичних даних та описів полегшує його засвоєння, сприяє самостійному орієнтуванню в таблицях та схемах, розумінню граматичних пояснень та дефініцій, засобів граматичного оформлення думки.

Створення **мультимедійної презентації** до проблемної доповіді є підсумковим етапом роботи над "Професійним досьє" майбутнього фахівця. Презентуючи доповідь у вигляді логічно завершеної добірки слайдів з певної фахової теми студент продукує монологічне висловлення на професійній іноземній мові. При цьому розвиваються інтелектуальні функції аналізу і синтезу, формуються мовні узагальнення, виділяються мовні абстракції у вигляді знаків, схем і правил, тобто удосконалюється іншомовна професійна комунікація.

Висновки. Отже, тільки мотивована самостійна робота студентів, скерована викладачем, дає позитивні наслідки і можливість системного мислення й аналізу інформації із іншомовних джерел у їхній фаховій науково-дослідній роботі, при підготовці проектів, наукових оглядів першоджерел, рефератів, при обговоренні та рецензуванні доповідей на конференціях, а також у професійній діяльності молодих спеціалістів-аграріїв.

Навчання іноземній мові у ВНЗ має сприяти прагненню сучасного фахівця до успішної самореалізації в професійній сфері діяльності, самостійно і творчо опановувати знання та компетентно реагувати на виникаючі професійні проблеми.

Список літератури

1. Амеліна С. М. Особливості методів професійної підготовки майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [Електронний ресурс] // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 509– 512. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pfto_2013_30_81.pdf.
2. Васенко Л.А. Фахова українська мова: навч. пос./ Л.А. Васенко, В.В. Дубічинський. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
3. Мотиваційний лист. Кампус Франс. Національна агенція з питань вищої освіти у Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukraine.campusfrance.org/node/16505>.
4. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні: (на матеріалі лінгвометодики вищої школи) / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі: Науково-методичний журнал. – 2004. – № 6. – С. 41–46.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.– С. 3–10.
6. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», – 2010. – 362 с.
7. Трухан Е.В. Английский язык для энергетиков: учеб. пособие / Е. В. Трухан, О.Н. Кобяк. – Минск:Выш. шк., 2011. – 191 с.

8. Europass. Opening doors to learning and working in Europe. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/curriculum-vitae>.

В статье освещаются особенности развития педагогического творчества будущих учителей посредством современного педагогического тренинга. Доказана необходимость применения педагогического тренинга, являющегося одним из наиболее эффективных современных способов обучения. Педагогический тренинг определен как форма организации деятельности в индивидуализации подготовки, направленная на развитие личностных и профессиональных качеств личности будущего учителя посредством актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества. Педагогическое творчество определяется как оригинальное и эффективное решение учебных проблем и обогащение теории и практики обучения.

Педагогический тренинг, педагогическое творчество, будущее учителя.

Students' multiple goals and motivations of the study of foreign language are discussed. Our proposal is organized around of student motivation in future-present orientation in future professional environment.

The article deals with the development of modern approaches of the individual work of the foreign languages teaching and the mobilizing the educational process.

This research addresses the question of project method importance in the development of prospective specialist agrarian and gives examples of using the project technologies as a means of students independent work.

Advantages of this methodological device are given as to the forming method for students and realization of research, practical and creative abilities in future professional activity.

Only the motivated individual work students, directed by the teacher gives positives effects and the possibility of systems thinking and analysis of information from foreign sources in their professional scientific and research work, in the preparation of projects, scientific review of primary sources, abstracts when discussing and reviewing reports at conferences and in professional activity of young specialists agrarians.

Individual work, french professional language, method of projects, professional terminology, educational media sources

PEDAGOGICAL TRAINING AS A MODERN MEANS OF PROSPECTIVE TEACHERS' PEDAGOGICAL CREATIVITY DEVELOPMENT

Rudnytskykh O., postgraduate student

The article deals with a problem of future teachers' pedagogical creativity development by means of pedagogical training. The necessity to use

modern means of teaching among which pedagogical training is the most efficient one is proved. The last one is defined as a way to organize an activity to develop a future teacher's personal and professional qualities by their actualization into stable mental patterns such as skills and qualifications. Pedagogical creativity is defined as original and effective solution of educational problems and enrichment of the theory and practice of education.

Pedagogical training, pedagogical creativity, future teachers.

The problem: Speaking of trainings as a part of educational process first of all we consider both pedagogical conditions and the role and place of training in pedagogical education. Becoming more student-centered education leads to an individualization of pedagogical process, when real interests and needs of a learner are taken into consideration. Changes in educational paradigm revise professional educational programs, because the orientation of previous political system on preparation of the specialists who were more the followers than creators has been turned into the one bringing up personalities motivated to accept new knowledge and feel free to improvise while implementing it. Previous educational paradigm was supposed to impart fixed knowledge and to form general skills; although under present conditions it's more important to form a personality that is highly motivated and is able to transfer general knowledge into specific conditions, to be ready for a constant professional development in order to perceive new information and quickly adjust to new social and working conditions. For this reason the very methods of teaching should be changed to provide necessary conditions for professional pedagogical creativity development. Among the late, training is considered to be the most important one.

Last publications and researches analysis: Among those studying the issue of teaching by training methods are A. Shcherbakov, S. Salmanova, V. Tarkin, Y. Zhukov; pedagogical creativity was studied by I. Petcina, S. Sysoeva, N. Volkova.

The research objective: to define "pedagogical training" and "pedagogical creativity"; to solve the problem connected with the training methods used as means of pedagogical creativity development.

Presentation of the material: As it was mentioned above, those studying the phenomena of pedagogical creativity emphasize some contradictions in the very teaching-learning system. Alexey Shcherbakov points out that, although different forms of active means and forms of teaching are used in modern higher educational institutions students are still not able to use them in their own pedagogical activity [7]. It makes the issue of trainings important in the preparation of future teachers for their professional life. Defining pedagogical training A. Shcherbakov highlights its ability to transform the students' knowledge into stable mental patterns. According to the researcher, it is a "... way to organize an activity <...> to develop a future teacher's personal and professional qualities by their actualization into stable mental patterns such as skills and qualifications. This knowledge is realized while exercising separate actions <...> under conditions of individualization,

systematization, repetitiveness, increasing a workload and the reflective estimation of the result” [7]. It is stated that to form a professional competence educational technologies should involve students into research and productive activities with their further self-reflection. Students are also supposed to master different psychological and pedagogical mechanisms of “innovational and pedagogical interactions” [4]. It logically leads to the idea that the whole system of a future teacher preparation should target formation of analytical, communicative, and projective skills as well as creative thinking and pedagogical creativity. As it is mentioned by J. Salmanova professional pedagogical education is to undertake qualitative changes to transform pedagogical activity into the standard of creative attitude of prospective teachers to themselves and the subjects of their interactions [4].

We define pedagogical creativity as original and effective solution of educational problems and enrichment of the theory and practice of education [5, 96]. It is a bilateral process since while forming a student’s creative personality a teacher develops and realizes the one of his own. Attributes of pedagogical creativity are high level of social and moral self-awareness of a teacher; his or her open minded style of thinking; creativity; communicative abilities; self-government etc [5, 99]. Successive creative pedagogical activity is formed by several causes among which is high level of motivation, creative abilities and characterological peculiarities altogether enabling a teacher not only to form a creative personality of a student but also to perfect his own abilities, being based on the achievements of pedagogy and understanding the logic of pedagogical process.

It happens that students are not able to use active means of teaching in their own professional activity after graduation, but also their professors are not ready to introduce innovative technologies while teaching them. It could be explained both by the lack of the mechanisms of trainings preparation and its implementation. The first one may be caused by the plan’s crudity or the methods of training imperfection. To avoid this, the necessity to elaborate complex of training exercises should be realized, since this one is to include “<...> thoroughly organized system of premeditated psychological and pedagogical actions put into practice in a certain succession” [4]. It is possible to form prospective teachers’ pedagogical culture through training technologies, because the late ones has a potential to intensify their knowledge and skills for particular activities, becoming this way a pedagogical means of future specialists’ personal and professional development.

J. Salmanova considers training as the one having great options. She proves that it can serve as a means of intensive knowledge development and formation of skills critical for certain types of pedagogical activity. From her point of view it has both informative and organizational functions; it is characterized by educational focus and good feedback. She defines training as a pedagogical means to be applied to form pedagogical creativity via retention of the auditory material; the study of students’ development in the cycle of psychological and pedagogical disciplines; organization of the pedagogical process and interaction within the small groups’ activity. We can

add that it also evokes such criteria of pedagogical creativity as elaboration of new approaches to teaching learning process; complex and diverse usage in teaching-learning activity of theoretical knowledge and practical skills; recognition of new problems in typical situations and their creative solution; mastering of the methods of students' educational activity aiming at their creative skills development. It helps to realize students' motivations and educational needs. Development of pedagogical creativity is a coupled problem since we deal with an interaction between teacher and students. Both subjects of the interaction recognize each other's professionalism with the only difference that for a teacher a student is a person who has just decided on his/her professional choice. Students in their turn are to recognize their teacher's professional competence as the one of already formed specialist. Modern researchers talk about the alarming trend which is the unification and simplification of the educational programs. N. Volkova writes about such features as "doctrine approach, propaganda of primitivism, collectivism, lack of attention to the person's individuality (both teacher and student), and the priority of collective values over individual ones" [1, 84]. For that reason the problem of changing of the educational paradigm from cognitive-oriented to person-oriented one is widely discussed by the researchers both in Ukraine and abroad. The traditional approach sees a teacher as the main source of knowledge, although training can individualize the educational process, providing both teachers and their students with the opportunity to think creatively and develop their professional creativity which is beneficial to both subjects of the teaching-learning process. I. Petcina considers pedagogical creativity as an integral characteristic of a future teacher's personality. She defines it as a unity of pedagogical and psychological aspects, where the psychological, i.e. creative and functional one describes its inner side; while pedagogical, i.e. informative and technological, implements creativity into real teaching practice. The researcher points out that to form creative pedagogical abilities in future teachers the following should be taken into consideration: a structure of pedagogical creativity should be defined; special conditions for shaping pedagogical creativity should be created; a program that allows collecting theoretical knowledge about the mechanisms and modern pedagogical technologies should be designed [3]. Following these ideas we would offer to use training as a modern means of future teachers' pedagogical creativity development. It's a new way to deliver knowledge in higher educational institutions, since they tend to use more traditional ones. Yet there is a complex of materials where a special attention is paid to the usage of trainings in this area. According to V. Tarkin, methods to promote and intensify specific practical activity meant to develop practical skills are needed to be applied at the pedagogical colleges and universities. To use dynamic methodologies can result in high quality of future teachers' education, since they are a combination of traditional and training technologies.

Speaking about the training as a dynamic methodology of a lesson building V. Tarkin highlights active and creative methods of teaching as its prevailing characteristics. Comparing traditional lecture types with the modern

trainings he distinguishes psychological and educational ones. It is clearly shown that traditional lectures could be divided into a verbal, written and a combined verbal-written type. Obviously, all these types of teaching don't develop any practical skills in students, since the last ones are just passive recipients of the incoming information. Even considering the advantages of a traditional future teachers' education such as the opportunity to revise the material (written lecture) or attentive participation in the listening process and motivation to develop their own studies (verbal or verbal-written one), there is a need to compensate their disadvantages. Training is considered to be a compensatory unit, an experience-based education which enables students to realize their own creative potential and develop their practical professional pedagogical skills [6].

Conclusion: To use pedagogical training as a means of prospective teachers' pedagogical creativity development is a necessity, due to the changes in modern education which prioritizes self-development, professional and personal growth. As an experience-based education, pedagogical training enables future teachers to discover and realize their creative potential, thus developing their practical skills. It is not the teacher who is the main source of knowledge, since training can individualize the educational process, providing both teachers and their students with the opportunity to think creatively and develop their professional creativity. Pedagogical creativity as original and effective solution of educational problems and enrichment of the theory and practice of education becomes a bilateral process, because, while forming a student's creative personality a teacher develops and realizes the one of his/her own. Training shows the way to a creative pedagogical activity actualizing a high level of motivation, and creative abilities of the students. It forms a creative personality of a student and perfects his/her own abilities, being based on the achievements of pedagogy and understanding of pedagogical process.

Список літератури

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія. - Дніпропетровськ. Вид-во ДНУ, 2005
2. Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук. / Ю. М. Жуков. – Москва.: 2003 [електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/trening-kak-metod-sovershenstvovaniya-kommunikativnoi-kompetentnosti>
3. Пецина И. А. Формирование педагогического творчества у будущих учителей в процессе обучения в педагогическом университете: На примере музыкально-педагогического факультета: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / И. А. Пецина. – Самара.: 2005 [електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskogo-tvorchestva-u-budushchikh-uchitelei-v-protsesse-obucheniya-v-p>
4. Салманова Д. А. Тренинг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Д. А. Салманова. – Махачкала.: 2009 [електроний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.dissercat.com/content/trening-kak-sredstvo-formirovaniya-pedagogiches-koi-kultury-budushchego-uchitelya-tehnologii#ixzz2ogvHDwjr>

5. Сисоєва, С. О. Основи педагогічної творчості: підручник для студентів вищих педагогічних закладів. – К,: Міленіум; 2006. – 344 стор

6. Таркин В. Ю. Оптимизация профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности на основе тренинговых методов обучения в вузе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / В. Ю. Таркин. – Москва, 2008. : [електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/optimizatsiya-professionalnoi-podgotovki-spetsialistov-sotsialno-kulturnoi-deyatelnosti-na-o>

7. Щербаков, А. В. Педагогический тренинг в индивидуализации подготовки студентов к воспитательной работе в школе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А.В. Щербаков. – Москва, 2000. : [електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskii-trening-v-individualizatsii-podgotovki-studentov-k-vospitatelnoi-rabote-v-sh#ixzz2ogySz48A>

В статті висвітлюються особливості розвитку педагогічної творчості у майбутніх вчителів засобами сучасного педагогічного тренінгу. Доведено необхідність застосування педагогічного тренінгу, як такого, що є одним з найбільш ефективних сучасних засобів навчання. Педагогічний тренінг визначено як форму організації діяльності що направлена на розвиток особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя через актуалізацію знань у стійки психічні утворення, такі як навички та кваліфікації. Педагогічну творчість визначено як оригінальне та ефективне рішення навчальних проблем та збагачення теорії та практики навчання.

Педагогічний тренінг, педагогічна творчість, майбутні вчителі.

В статті освещаются особенности развития педагогического творчества будущих учителей посредством современного педагогического тренинга. Доказана необходимость применения педагогического тренинга, являющегося одним из наиболее эффективных современных способов обучения. Педагогический тренинг определен как форма организации деятельности в индивидуализации подготовки, направленная на развитие личностных и профессиональных качеств личности будущего учителя посредством актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества. Педагогическое творчество определяется как оригинальное и эффективное решение учебных проблем и обогащение теории и практики обучения.

Педагогический тренинг, педагогическое творчество, будущее учителя.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Т.В. Саєнко, доктор педагогічних наук, професор

Проблема екологічної освіти нині вийшла за національні рамки і набула міжнародного значення. Досвід західних країн у впровадженні екологізації навчання на 25-30 років передре національним заходам, тому, разом з переходом на принципи Болонського процесу у вищій школі, вітчизняна система освіти повинна була прийняти позитивні елементи екологізації дисциплін, напрямів підготовки фахівців, викладачів, вчителів та широкої громадськості .

Сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, екологічне освіту, екологічна підготовка студентів ВНЗ.

Постановка проблеми та її актуальність. Прагнення до достовірного знання – це не просто отримання інформації, це бажання досягти істинного пізнавального результату через мудрість життєвого досвіду. Як би педагоги не хотіли оперувати рафінованими знаннями - нічого не вийде – у дитячих очах блищить вогник сумніву і скепсису, якщо це знання не підкріплене або несумісне з існуючою дійсністю [5, с.23].

Освіта – поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу. У такому контексті вона повинна становити не тільки основу педагогічної культури, а й суспільного життя держави. Згідно І-го закону Б. Коммонера «Усе пов'язане з усім» виходить, що чим більше мудрості, тим швидше справжнє знання ставатиме умовою подальшого ефективного розвитку національних культур і всієї цивілізації у цілому. Історія освіти є процесом перетворення людини в особистість. Знання є підсумком пізнання, до якого завжди прагла Людина, здобуваючи його в муках і стараннях, чи страждаючи від здогадок і передбачень, що кристалізувались у віру [2, с.516].

Мудрість не може обійтися без знання, але чи кожне знання веде до мудрості? Вирішення цієї проблеми має першочергове значення для сучасного освітнього процесу, якому властива раціоналізація пізнавальної активності без **відповідного оформлення і розвитку духовної складової і вищих цінностей буття**. Мудрість Сократа полягала в тому, що він нікого не вчив, а вчилися у нього. Сьогодні його згадують, коли говорять про людиновимірність освіти, бо він перший акцентував увагу на гармонії педагогічного процесу, наголосивши на “божественній милості справжньої мудрості”, яку можна передавати тільки у дружньо-толерантному спілкуванні [2, с.526].

Чи відповідають нинішні навчальні заходи цьому древньому критерію? Людина у своїй діяльності повинна керуватися якщо не мудрістю, то хоча б розумом, який треба педагогам сформувавши, виховати, випестити. І тут постає проблема виховання. В якій мірі ми реалізуємо цей важливий аспект у відношенні до підростаючого покоління? Хто і як буде діяти через 20-30 років: керувати, виконувати професійні завдання? Минулі вітчизняні педагогічні методики були побудовані на інтелектуальних стратегіях, що відокремили теорію від практики, надаючи перевагу останній. Вони сформували практично-раціональну особистість, що творила цей техногенно-бездуховний, безумний світ [4, с. 97].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для виправлення нинішнього становища маємо орієнтуватись на знання, в якому пріоритетним є духовне освоєння світу, тобто, життєва мудрість, що невід'ємна від духовної складової та випереджає дієвий раціоналізм і обов'язково його збалансовує [6, с.3]. Західноєвропейському раціональному обґрунтуванню буття протистоїть кордоцентрична концепція навчання і виховання слов'янських народів. У славетного філософа Г.С. Сковороди рівень мудрості визначався душевними і сердечними відчуттями. За його висловом «Людина, щоб бути мудрою, має досягти поставлених цілей, керуючись сердечними знаннями, доброчесністю», проявлялись активно у повсякденному житті, а не у вмінні влаштовувати тільки особисті справи відповідно до безкраїх егоїстичних цілей [7, с.77].

Таким чином, процес становлення мудрої особистості має обов'язково враховувати душевний фактор, пізнання серцем і лише на цій основі здобувати професійне знання, що полягає у активності розуму в теорії, а на практиці спирається на серце і душевну сферу [1, с. 21].

Нині у нашому суспільстві, та й у цілому світі, як результат промислової революції і утвердження ринкових відносин, сформувався тип людини, ознакою якої є раціональна поведінка, відсутність моральних цінностей задля конкретної мети. Це – ділокі, бізнесмен, комерсант, професор-менеджер і т.д. Всіх їх можна віднести до ринково-технологічної епохи, екстравертів, розумних егоїстів, для яких відчуття, переживання втратили значимість, цінність. Якщо вони й послуговуються ними – то виключно задля досягнення поставленої цілі. З точки зору етики – це люди без цінностей, без душі, серця [3, с.54].

Тому нинішню молодь можна зрозуміти: вона проходить через активний вплив не одухотворених знань, потрапляє під начало бездушного керівника і, нарешті, сама стає суперрафінованим роботом, прилаштовуючись до автоматизованого, штучного середовища. Успішну роботу близько 100 релігійних конфесій в Україні можна пояснити саме цим явищем, оскільки молоді люди потребують психологічного відновлення, навіть лікування, а разом з реабілітацією вони отримують дозу «ідеологічного наркотику» і потрапляють часто у залежність від недобросовісних месій.

Згубний характер нинішньої епохи помітив ще М. Бердяєв, який писав: «Людська душа не може витримати тієї швидкості, що вимагає від

неї теперішня цивілізація. Ця вимога має тенденцію перетворювати людину на машину. Технічна цивілізація за своєю суттю імперіалістична, вона не хоче знати особистості. Діяч і підприємець – продукт відчуження від Природи, перетворення «теплих душевних суспільств» у стурбовані соціальним статусом, холодні, ощадливі цивілізації».

В міру того, як людина потрапляє під дію техніки і технології, культура замінюється технологією культури, соціотехнікою, політтехнологіями. Зростає занепад культури або заміна її на суцільне безкультур'я, «вспакультуру», тотальний релятивізм з рецидивами тваринних інстинктів, рекламою насильства, розпусти, жорстокості. Але поряд зі світовими глобалізаційними процесами активізуються дії за підняття Людини до духовних вершин. Популярними стають гасла «Ринковою має бути економіка, а не суспільство», «Влада має означати не насильство над усіма, а владу над собою». У цьому процесі одна з головних ролей належить освіті, яка повинна наповнити суспільство гуманістично-екологічним змістом, що дозволить подолати існуючий трансформаційний стан світогляду і духовності.

Завдання навчального процесу – формування екологічного ідеалу, націленого на гармонійне буття у майбутньому, для якого вже створено культурний цивілізаційний фундамент, що має бути укріплений збалансованим, екобезпечним розвитком, екологічно мислячими, свідомими особистостями, морально-етичним соціумом, екологізованим виробництвом. Поки ж знання і наука відіграють декоративну роль в управлінні, суспільстві: практично жодна програма розвитку держави, чи окремих її галузей, не пройшла серйозної наукової апробації, не кажучи вже про їх розробку без активної участі вчених.

Якщо у радянські часи влада вважала за потрібне хоча б «освятити» такі плани наукою, то останні роки в Україні забули про цю практику взагалі. Свавілья чиновників нині безмежне: вони шляхом проб і помилок, на основі тільки власного, не завжди компетентного розуміння, приймають стратегічні плани розвитку вкрай розореної держави. Вчителька з Миколаївської області влучно перефразувала відомий вислів О. С.Пушкіна стосовно української дійсності: «Україна – край вічних реформ – безглуздих і безощадних».

Виклад основного матеріалу. Сьогодні економіка, а не екологія, – стимул політичних, соціальних подій, вона Бог сучасної людини. Тричотири десятиріччя тому найбільші конкурси у ВНЗ були на природничі факультети: усі хотіли стати фізиками, хіміками, математиками, біологами. Нині лівова частка студентів – майбутні економісти, менеджери, маркетологи, банкіри, бухгалтери, фінансисти, попри те, що економіка країни не розвивається активно і ефективно з використанням значного вітчизняного потенціалу.

Зменшення темпів поступу, серйозних наукових розробок відкинуло державу далеко назад у рейтингу країн з сучасним техніко-технологічним статусом: Україна далеко позаду Японії, Китаю, Кореї, не кажучи про Західну Європу і країни Американського континенту. Держава лягла у

дрейф економічного простору як сировинна, ресурсопостачальна «колонія» транснаціональних корпорацій. Останні закидали нас товарами широкого вжитку, щоб українці не думали про власну конкурентоспроможність, а жили у координатах «економічної спокуси», «подарованої» у обмін на більш цінний товар майбутньої перспективи.

Абсолютизація ролі грошей у суспільстві призводить до сприйняття його з точки зору продажності всього. Гасло «все можна купити» передбачає «все може бути проданим». Небезпека такого становища полягає у втраті міри, межі, які мають бути з точки зору етики і моралі. Закон, суспільна думка, справедливість, любов – не можуть знецінитися, але можуть набути форми власності і товару за умови продажності конкретних осіб, особливо тих, хто займає ключові пости та позиції в управлінні, відповідає за долі людей і держави у цілому. Очевидно – світ стає більш динамічним, зміна знань, технологій відбувається швидше, ніж пишуться навчальні плани і заклади освіти мають активніше турбуватися з приводу оновлення навчального процесу, одночасно гармонізуючи усі його рівні.

Засвоєння певної суми знань лишається основою сучасної освіти, що має ряд проблем, зокрема: недостатньо чітке визначення базових знань – це негайно породило химерне явище підготовчих курсів, факультетів, навіть, інститутів доуніверситетської підготовки, наче усі тільки-но приїхали із-за кордону і вирішили навчатись в Україні; намагання у школі, та й ВНЗ, домогтись переважно механічного запам'ятовування знань без належного глибинного занурення у них, співпереживання. Поряд із засвоєнням базових чи нормативних дисциплін, які варто переглянути у бік скорочення і впровадження міждисциплінарних, інтегрованих підходів, треба навчити слухача самостійно оволодівати знаннями, інформацією, виробити у нього потребу в навчанні протягом усього життя, як це й передбачено принципами сталого (збалансованого) розвитку.

Навчання у вищій школі необхідно обов'язково супроводжувати участю студентів у наукових розробках, проектах, госпрозрахункових роботах, але не формально, як це часто робиться у ВНЗ. До викладацької діяльності інколи залучаються випадкові люди: не педагоги, не науковці, а з числа впливових, хто забажав отримати до влади, грошей ще й професорське звання.

Засвоєння знань поки що, як правило, відбувається задля успішного складання екзамену, заліку, тобто, заради оцінки у заліковій книжці чи таблиці. Вихід один: перетворити навчальну діяльність у органічне засвоєння знань через проблемність, дієвість, діалоговість, дискусійність, практичність. Яскравим прикладом хибності нашої освіти є вивчення іноземних мов. Кожен, хто учив їх у державних закладах, не міг продемонструвати вміння володіти ними. Причина – відсутність дієвого, практичного характеру навчання! Нам викладали детальну граматику, але не вчили мовленню, самій мові, бо навчальний процес не переслідував мету практичного оволодіння нею. На жаль, це не виняток у системі

вітчизняної освіти, а типовий приклад недосконалості методик освоєння предмета.

Подібні недоліки існують у вивченні інших дисциплін, коли студенти не можуть застосувати знання для аналізу конкретної, особливо нестандартної ситуації; слабкий аспект використання міждисциплінарних знань для розгляду минулих і сучасних подій, причин нинішнього кризового стану суспільства (екологія, право, фінанси, економіка, політика, історія, релігієзнавство). Такий процес особливо загрозливий в умовах, коли соціум рухається до нової якості розвитку – суспільства знань, коли вирішальним чинником будуть високодуховні знання, на основі яких і відповідальної фахової компетентності будуть діяти усі члени суспільства. Сформувавши таку особистість, здатну до творення передбачуваних змін, можна побудувати конкурентоспроможну державу.

Висновки та рекомендації. У результаті проведених педагогічних досліджень розроблено теоретико-методологічну систему вдосконалення екологічної освіти у ВНЗ (табл.), що дозволить ставити конкретну мету: підготовку фахівців, здатних вирішувати в умовах екологічної кризи комплексні екологічні проблеми; вибирати екологічно доцільні стратегії економічного і соціального розвитку; розробляти ефективні ресурсозберігаючі технології, природоохоронні заходи у відповідності до збалансованого, екобезпечного розвитку окремих територій і країни у цілому.

Список літератури

1. Дерябо С.Д. Методики диагностики и коррекции в экологическом воспитании / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – М: [б. изд.], 1995. – 128 с.
2. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
3. Концептуальні засади духовного розвитку особистості в XXI столітті: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 14 квітня 2006 року, м. Київ. – К.: Основа, 2006. – 223 с.
4. Моисеев Н.Н. Экология и образование / Н.Н. Моисеев. – М.: [б. изд.], 1996. – 141 с.
5. Саєнко Т.В. Екологічна освіта в Україні – досягнення і перспективи / Т.В. Саєнко // Екологічний вісник: наук.-попул. екологічний журнал, 2004. - № 5. - С. 20-24.
6. Саєнко Т.В. Абсолютно безпристрастно и спокійно : психологические афоризмы, наставления, пожелания / Т.В. Саєнко. - К.: [б.в.], 2000. – 73 с.
7. Сковорода Григорій. Твори : у двох томах / Г.С. Сковорода. – К.: [б.в.], 1994. - т. 1. – С. 52-67.

Проблема экологического образования нынче вышла за национальные рамки и приобрела международное значение. Опыт западных стран во внедрении экологизации обучения на 25-30 лет предшествует национальным мерам, поэтому, вместе с переходом на принципы Болонского процесса в высшей школе, отечественная система образования должна была принять позитивные элементы экологизации дисциплин, направлений подготовки специалистов, преподавателей, учителей и широкой общественности.

Устойчивое развитие, образование для устойчивого развития, экологическое образование, экологическая подготовка студентов ВУЗов.

The problem of environmental education today went beyond national boundaries and gained international significance. Experience of Western countries in the implementation of greening training for 25-30 years preceding national measures, so with the transition to the principles of the Bologna process in higher education of our education system had to take the positive elements of ecological disciplines, areas of training, lecturers, teachers and the general public.

Sustainable development, education for sustainable development, environmental (ecological) education, environmental training of university students.

УДК:378.147

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩУ ШКОЛУ

О. В. Соловійова, старший викладач

У статті розглядається процес становлення, розвитку та впровадження педагогічних технологій у вищій школі, розкриваються принципи педагогічних технологій, дається визначення «педагогічної технології», «інноваційної технології».

Технологія, педагогічна технологія, педагогічні інновації, принципи, освіта, навчання.

У сучасній освіті існує певний парадокс: невідповідність між стратегічною метою освіти (а саме всебічний розвиток особистості студента), закладений в нормативних документах, і реальною діяльністю вищого навчального закладу (надання студентам певної суми знань, вироблення вмінь, набуття навичок, контроль та оцінювання цих знань та вмінь).

Розв'язати цей парадокс покликані сучасні освітні технології, виникнення й розвиток яких зумовлені ступенем розвитку суспільства й науки (так, розвиток кібернетики й обчислювальної техніки зумовив розвиток програмованого навчання; дослідження закономірностей розвитку та механізмів людського мислення – проблемного навчання; діяльнісний підхід у навчанні став результатом досліджень психологів і філософів тощо).

Головною причиною необхідності модернізації освіти можна вважати масовий характер навчання в початковій та середній школі, потім в старшій і вищій школах у ХХ ст. Навчальні заклади зіткнулися з таким протиріччям: вимоги до якості масової підготовки студентів зростають, а навчання залишається усередненим. За таких умов активний пошук інструментів побудови ефективного навчального процесу, які б

гарантовано забезпечували успіх у руках звичайного педагога, є актуальною потребою часу.

Таким чином, вибір теми даної статті обумовлено потребою у дослідженні цієї проблематики з метою розробки нових підходів, нових дидактичних засобів, які могли б перетворити навчання на свого роду технологічний процес із гарантованим результатом.

Метою даної статті є обґрунтування теоретико-методологічних засад педагогічних технологій. Перед даним дослідженням поставлено наступні завдання:

- висвітлення процесу становлення, розвитку та впровадження технологічного підходу в освіті;
- описати принципи функціонування понять «педагогічна технологія» в освіті.

Видатний чеський педагог-гуманіст Я. А. Коменський (1592-1670) вважав, що вчитель у педагогічному процесі користується тими засобами для навчання й виховання студентів, що й типографські працівники, створюючи книгу. Він вважав, що технологія навчального процесу може гарантувати позитивний результат.

Видатний французький філософ і педагог Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) вважав основою розвитку особистості дитини вільне виховання, за якого дитина живе в радості, самостійно слухаючи, відчуваючи, спостерігаючи навколишній світ.

Шведський педагог Й.-Г. Песталоцці (1746-1827) вважав актуальним завданням педагогіки створення «механізму освіти» [1], що дасть змогу кожному педагогу, який додасть багато власних зусиль, виховати й навчити будь-яку дитину. Ідеї технологізації навчального й виховного процесу розглядали і американський гуманіст К. Роджерс (1902—1987), і німецький педагог Р. Штейнер (1861—1925), проте заперечував можливість «технологізації» педагогічного процесу російський письменник і педагог Л. М. Толстой (1828-1910).

Серед дослідників проблем педагогічних технологій можна виділити М. Монтесорі, Селестен Френе, А. С. Макаренка, В. А. Сухомлинського, Ш. А. Амонашвілі, Л. В. Занкова, В. В. Давидова, Б. П. Нікітіна, В. Ф. Шаталова, І. П. Волкова, Є. М. Ільїна, В. К. Дьяченка, М.М. Чепіля, Н.З. Дудник та ін.

У наш час у педагогічний лексикон міцно ввійшли терміни «технологія», «педагогічна технологія», «педагогічна інновація», проте єдиної думки в тлумаченні цих понять немає. Так, тільки поняття «педагогічна технологія» нині має понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу.

Технологія — грецьке слово за походженням (*tehne* — «мистецтво», «ремесло», «наука», *logos* — «поняття», «вчення») — форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття. У словниках іншомовних слів: технологія — «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь.» [2].

П.Д. Мітчелл пише, що «не будучи синонімом «засобу навчання», педагогічна технологія являє собою міждисциплінарний конгломерат, що має зв'язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагменту до національної системи з усіма її функціями», і далі дає повне її визначення: «Педагогічна технологія є галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організацій педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів.» [3].

Поняття «педагогічна технологія» у життя викладача входило поступово: від первинного уявлення про педагогічну технологію як навчання за допомогою технічних засобів до уявлення про педагогічну технологію як системне й послідовне втілення в практику заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Прикладом педагогічних технологій, є «Модульно-розвиваюче навчання» — автор А. В. Фурман, «Педагогіка життєтворчості» — автор І. Г. Єрмаков, «Школа діалогу культур — автор В. С. Біблер, «Екологія і діалектика» — автор Л.В. Тарасов, «Довкілля» — автор В. Р. Ільченко, система розвиваючого навчання— автор Л. В. Занков та ін. .» [4]

У цілому за великої кількості визначень понять «педагогічна технологія» її функціонування можна описати такими важливими принципами:

Принцип 1 : викликати у студентів стійку мотивацію до навчання (це може базуватися на особистому досвіді студентів);

Принцип 2 : навчати діалогічно, тобто в співпраці зі студентами;

Принцип 3 : навчати діагностично (постійне спостереження за навчанням, корекція, стимулювання);

Принцип 4: варіативність структури навчання.

Принцип 5: навчати у відповідному темпі, використовувати оптимальні засоби й способи.

Принцип 6: навчати й допомагати студентам на рівні їх фактичних здібностей, а не на рівні зовнішніх характеристик відповідей студентів при виконанні навчальних задач.

Принцип 7: здатність студентів до рефлексії та оцінювання свого прогресу.

Принцип 8: забезпечення студентів такими наборами завдань для самостійної роботи, що допомагають уникнути «ригідності» дій, мислення.

Принцип 9: стимулювання ініціативи й творчості студентів.

Принцип 10: створення таких умов в аудиторії, що сприятимуть формуванню соціально інтегрованої особистості студента. [4]

Слід пам'ятати, що хоча педагогічні технології й вимагають високої активності викладача та студента, враховують психологічні й особисті риси всіх студентів, вносять індивідуальні корективи в навчальний процес, сприяють прояву та зростанню самостійності студентів, все ж таки вони не забезпечують усім студентам однаково високого результату розвитку й навченості.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання. Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання — педагогічна інноватика (лат. *innovatio* — оновлення, зміна). Її прогностичні розвідки, аналіз, оцінки конкретних реалій мають непересічну цінність і для педагогічної практики, особливо для налаштованих на творчість педагогів. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* — відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність — здатність до оновлення, відкритість новому. Інноваційна освітня технологія — сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою; добір операційних дій педагога зі студентом, у результаті яких суттєво покращується мотивація студентів до навчального процесу. [5]

Поки технологія не створена, не опанована, у викладанні переважає індивідуальна майстерність. По мірі вдосконалення педагогічної майстерності росте й розвивається «колективна творчість» [3], «колективна майстерність» [3], які в концентрованому, впорядкованому вигляді можуть переростати в технологію.

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних і практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання.

Таким чином, проблема педагогічних технологій в умовах модернізації вищої школи потребує подальшого дослідження. Такий інтерес як учених, так і практиків до педагогічної технології викликано різними причинами. Для когось це модний напрям. Інші вважають педагогічну технологію засобом вирішення більшості педагогічних проблем. Ми ж схильні вважати, що це об'єктивний процес, новий етап в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу і забезпечення процесу природного розвитку студента, що наблизить до реалізації цілей освіти згідно з Болонським процесом [5].

На наш погляд, було б правомірно сьогодні порушити питання про «педагогічну чистоту» [6], моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність існуючих і розроблюваних педагогічних технологій. Взявши їх за генеральну ідею, в їхню основу повинно бути покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до чужої думки, інших культур, цінностей та віри [7].

Список літератури

1. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. /И. Г. Песталоцци. Избр. педагогические сочинения. т.1. М.: Педагогика, 1981,— С. 61-212

2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=17627&action=show>

3. Освітні технології: Навчал.метод. посібник /О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. Ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256с

4. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром /Упорядники: Андрєєва В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. Група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 352 с.

5. Вища школа України і Болонський процес. Навчальний посібник /За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. 2-ге видання доповнене. – К. Академвидання, 2012. – 352 с.

7. Куриш С. М. Навчай легко! Навчально-методичний посібник. – К.: Видавництво «Аконіт», 2005. – 90 с.

8. Педагогічна академія пані Софії. Нестандартні форми уроків. Випуск 3. Видавнича група «Основа» – 48 с.

В статье рассматривается процесс становления, развития и внедрения педагогических технологий в высшей школе, раскрываются особенности педагогических технологий, дается определение «педагогической технологии», «инновационной технологии».

Технология, педагогическая технология, педагогические инновации, принципы, образование, обучение.

The process of establishing, development and implementation of pedagogical technologies into higher education is considered, peculiarities of pedagogical technologies are revealed, the definition of pedagogical technology, innovative technology is given.

Technology, pedagogical technology, pedagogical innovations, principles, education, training.

УДК 378.6:656.2.071.1:005.3(043.3/5)

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ТА ЇЇ РОЛЬ У ЗАПОБІГАННІ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

Р. В. Сущенко

У статті висвітлено роль управлінської культури інженера залізничного транспорту в запобіганні конфліктних ситуацій. Окреслено функції та педагогічні умови успішного впливу викладачів вищих навчальних закладів на підготовку студентів до професійної діяльності. На основі результатів аналізу наукової літератури

© Р. В. Сущенко 2014

визначено й обґрунтовано особливості парадигмальних змін та їх вплив на формування професіоналізму майбутніх залізничників.

Культура, управлінська культура, конфлікт, професійна підготовка інженера залізничного транспорту.

Постійна динаміка змін на залізничному транспорті характеризується браком висококваліфікованих інженерних кадрів, попит на яких стабільно перевищує їх пропозицію. Згідно з прогнозами розвитку залізничного транспорту України, його зростання буде залишатися стабільно високим і в майбутньому.

Інтеграція української освітньої системи в світову, соціальні та економічні зміни в суспільстві й на залізничному транспорті вимагають нових підходів до професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців – випускників вищих навчальних закладів, здатних до самостійної професійної діяльності, адаптації до умов, що постійно змінюються й вимагають від сучасного інженера залізничної галузі нового професійного мислення і професійної культури, його спроможності оперативно вирішувати висунуті залізничним транспортом завдання.

В останні десятиліття однією з важливих тенденцій розширення й розвитку міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, є її орієнтація на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, а звідси - об'єктивна потреба ділових відносин працівників Залізниці, необхідність модернізації загальної та управлінської культури, рологічної підготовки майбутнього інженера, пошук нових конструктивних технологій, змісту, форм і методів оновленого професійного навчання.

Крім того, специфіка інженерної творчої праці, прагнення інженера залізничної галузі до її суспільного визнання, успішна робота в команді, виконання в ній різних за змістом професійних ролей, їх вчасний і правильний вибір доповнень до власного «Я» вимагають достатньо високого рівня культури людських стосунків і достатньо високого рівня адаптивності з метою найбільш повного задоволення своїх інтересів і потреб соціуму.

Щоб не сталося конфлікту, майбутній інженер має бути готовим узгоджувати свої інтереси, очікування й цінності з тими, які панують у колективі. Це не завжди легко й відповідно конфліктно, особливо якщо в основі поведінки учасників взаємодії лежать відмінні домінуючі професійні цінності, які можуть породжувати конфлікти.

На думку Е. Фрома, подібні ситуації в професійній діяльності часто призводять до почуття безпорадності і можуть спричинити, за відсутності управлінської культури, руйнацію внутрішнього світу [4, с. 9].

Але існує й інший бік конфліктних ситуацій – позитивний, пов'язаний з тим, що без них суспільство розвиватися не може, як і не може професійно зростати інженер залізничної галузі.

Знаходимо підтвердження на цей висновок і у відомого вітчизняного психолога І. Русинки, який доводить: там, де вибухає конфлікт – настає час змін, і саме конфлікт «змушує» нас відійти від стереотипів минулого,

утверджувати філософію нового світосприйняття, створювати умови для проблемного пошуку й динаміки прогресивного розвитку. Іншими словами, в епоху великих радикальних звершень повинна встановитися нова конфліктологічна парадигма, яка спонукає по-іншому дивитися на світ і розглядати його не тільки як поле протистояння інтересів і цінностей людей, а й як можливість утворити в цьому протистоянні дещо нове і цінне, що об'єднує людей, відкриває нові перспективи для реалізації їх можливостей [3].

На сучасному етапі розвитку професійної педагогіки та психології з'явився навіть спеціальний термін «конфліктологічна культура майбутнього інженера» та спеціальна професія – «конфліктологи», які в багатьох випадках беруть участь у серйозних економічних, політичних переговорах, працюють консультантами на різних рівнях.

Постійне ускладнення і розгалуження залізничного виробництва призводить до широкої його диференціації за окремими новими галузями, що вимагає урізноманітнення сфер інженерної діяльності, ускладнюючи, таким чином, зміст і структуру вузівського педагогічного процесу, їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах, в яких, на жаль, традиційна система не передбачає належної уваги до конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців.

Вивчення проблем професійної й соціальної компетентності та особистих якостей інженерних кадрів інтенсивно здійснюється науковцями. Плідно в цій царині працюють Є. Александров, М. Згуровський, О. Ігнатюк, В. Клепиков, О. Коваленко, В. Кремень, Б. Ломов, С. Пазинич, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський, Т. Шаргун та ін. У працях цих дослідників розглядається вітчизняний та зарубіжний досвід створення ефективних систем професійної підготовки інженерних кадрів.

Незважаючи на багатоплановий характер досліджень, присвячених професійній підготовці інженерів, багато питань цієї складної проблеми залишається поки що не з'ясованими.

Мета статті – висвітлити результати теоретико-педагогічного аналізу змісту й особливостей феномену «конфліктологічна культура» та її формування в інженерів залізничного транспорту в процесі професійної підготовки.

Загальну професійну культуру майбутнього інженера залізничного транспорту розглядаємо як *цілісне динамічне інтегроване особистісне утворення, як представленість взаємодії культурних цінностей, що дозволяє майбутньому спеціалісту здійснювати продуктивне інженерно-творче професійне спілкування і співтворчість як у процесі навчання у ВНЗ, так і в процесі професійної діяльності.*

Соціальна потреба у фахівцях, які можуть творчо вирішувати сучасні професійні завдання мають відповідати вимогам суспільства, держави, Залізниці й самої особистості інженера. Отже, професійна культура пов'язана з розвитком усієї його життєдіяльності, вона

забезпечує якість життя, зростання конкурентоздатності інженерних послуг і залізничного виробництва, різних сфер економіки.

Аналіз теорії і практики інженерної освіти засвідчує, що рівень розвитку професійної культури інженера недостатньо високий, що негативно позначається на якості інженерних послуг, продуктивності їхньої професійної діяльності. Осмислення якості інженерної праці інженера як нового виду професійної діяльності ставить перед викладачами ВНЗ нові завдання і спрямовує на пошук більш ефективних способів професійної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Характер виконання інженерами своїх виробничих функцій значною мірою залежать від взаємовідносин і насамперед від культури і етики спілкування, рівня освіченості, різного рівня креативності, розвиненості інноваційного типу мислення, що позначається на ставленні до себе і до колег і часто пояснюється завищеною самооцінкою, зверхністю у ставленні до інших та до конфліктних явищ, надмірною критичністю тощо.

Основні прогалини у професійній підготовці інженерів залізничного транспорту у випускників ВНЗ, з якими працюють роботодавці, в основному такі:

- негативне ставлення до розв'язання складних інженерних проблем, прагнення їх уникати;
- відсутність навичок командної роботи та комунікації;
- недостатній рівень професійної ділової етики;
- відсутність управлінської культури, прийняття доцільних управлінських рішень;
- недостатня технічна підготовка;
- відсутність обґрунтованих, адекватних професійних цілей та очікувань тощо.

Додатково є необхідність відзначити, що трапляються прогалини і у сфері професійної взаємодії виробничих колективів з особливо обдарованими молодими інженерами. Тоді з'являються конфлікти, пов'язані з розходженням в цінностях або діаметрально протилежною інтерпретацією суті професійних цінностей через надзвичайно широке розмаїття оцінок.

Для інженерного середовища ця ситуація ускладнюється ще й відсутністю у його учасників схильності до ризику. Але будь-які конфлікти можуть стати, за певних педагогічних умов, керованими, причому керованими таким чином, що їх завершення може мати навіть конструктивний характер. Що ж це за феномен «певні педагогічні умови»?

Звернемось до теорії, до науковців з теорії конфліктології, особливо з питань, пов'язаних з урегулюванням конфліктів, культури управління ними.

Теоретики, які займалися проблемами комунікації як універсальної основи людського спілкування, високо оцінювали педагогічні можливості конфліктів.

Це, зокрема, стосується такого складного процесу, як педагогічний вплив на розвиток управлінської культури. Наведемо декілька прикладів.

Чикагська школа. «Конфлікт містить в собі можливість розмови по суті», «... конфлікт, змагання і стратегічні дії базуються на комунікативній поведінці, спрямовані на досягнення взаєморозуміння».

Ч. Ліксон «... Конфлікти невикореними – вони з'являються за будь-яких життєвих обставин і супроводжують нас від життя до смерті... Конфлікти – це форма життя».

Перефразовуючи славетного Вольтера: «Якщо бога немає, то його треба видумати». Ч. Ліксон стверджує: «Якщо конфлікту немає, то його треба спровокувати, адже конфлікт не дає системі відносин, що склалася, закостеніти, він штовхає її до змін та розвитку, відкриває шлях до інновацій, що здатні удосконалити суспільні відносини. Значить, справа не втому, чи є конфлікт між сторонами, які взаємодіють при досягненні своїх цілей та інтересів, чи його немає. Найбільша проблема – це не сам конфлікт, а можливість ним керувати».

Фоллет М. – один з теоретиків нового підходу до вивчення і розв'язання конфліктів вважає: «Сам по собі конфлікт як факт відмінності думок, інтересів, прагнень людей не може бути ні добрим, ні поганим; його треба розглядати, відкинувши етичні упередження. Оскільки конфлікту не уникнути, його треба використати» [3, с. 197].

У своєму «Передньому слові» до книги «Конфліктологія» М. Пірен вказує на те, що поняття конфлікту сьогодні не належить якійсь одній певній галузі знань (науки) чи практики. Це соціальний феномен, який проникає в усі сфери людського соціуму, тому його й почали вивчати фахівці різних галузей науки. Сама ж наука конфліктологія має інтегративний характер, вона збагачується життєвим досвідом і досягненнями усіх галузей науки, розвивається активністю думки, розмаїтістю вчинків, мудрістю сприймати проблеми та розв'язувати їх.

Людське життя суперечливе, у ньому кожний індивід так чи інакше самовизначається й самоутверджується в процесі конфліктологічної взаємодії протягом життя.

Формуючи політику та психологію сучасного світосприйняття, демократичне суспільство завжди створювало умови для проблемного пошуку й динаміки прогресивної життєтворчості. Саме так завжди розвивалося суспільство, такі наші реалії й сьогодні, так і надалі рухатиметься суспільний процес. Особистість у ньому постає цінністю, творцем і руйнівником, що породжує ситуації проблемні, пошукові, конфліктні, а вчинки продуктивні й негативні.

XXI століття вимагає від особистості глибоких фахових, інформаційних знань, інноваційного хисту, знання нових технологій, вияву таких чеснот, як духовність і патріотизм. У цій динаміці людського поступу до сталого розвитку суспільства особистість завжди заходить у конфлікт із власним «Я» та суспільним «Ми». Таке світобачення й життєтворчість потребують неординарного погляду, глибоких аналітичних роздумів, здатності відходити від стереотипів минулого, йти на ризик, утверджувати

підвалини людського, цивілізованого співжиття. Все це може стати реальністю, якщо ми виховаємо творчу особистість, здатну усвідомити, що життєвих успіхів можна досягти завдяки старанності, працьовитості, духовності, моральності.

Уникнути конфліктів та їхніх наслідків неможливо, тому й постала потреба ознайомитися з їхньою суттю, динамікою, досвідом вирішення, прогнозування та запобігання [2, с. 3].

Отже, коротке узагальнення теоретичного матеріалу свідчить про те, що конфлікти завжди орієнтують людину на свідому поведінку, на вирішення життєвих або професійних проблем, керуючись при цьому суб'єктивною мотивацією, яка може бути і помстою за минулі образи, і захистом від небезпеки.

З погляду сучасної професійної педагогіки, цей процес (запобігання конфлікту) безпосередньо або опосередковано педагогічно впливає на його учасників, породжує обумовленість їхніх дій, сприяє самовизначенню й інтерпретує, як правило, поведінку інших.

На думку Г. Блумера, людина в процесі розв'язання конфлікту немов би «приміряє» на себе образ іншої і створює свою індивідуальність, а соціальне життя являє собою безперервний процес взаємного пристосування власної поведінки до поведінки інших [1, с. 67].

Кожна складова професійної діяльності інженера залізничного транспорту (проектно-конструкторська, організаційно-управлінська, експлуатаційно-технічна) вимагає знання природи і сутності можливого «робочого» конфлікту, закономірностей його генезису й розвитку, а також дієвих шляхів запобігання й подолання конфліктів, засобів управління ними.

Істотну роль у виникненні конфліктів можуть відігравати особистісна внутрішньо-культурна складова: емоційно-психологічні чинники, індивідуальний стиль управлінської діяльності навіть у виборі й аналізі інженером, наприклад, даних якогось проекту, технічних розрахунків, у виконанні техніко-економічного обґрунтування проектів, в процесі контролю відповідності проектних і технічних рішень галузевим і державним стандартам, прогнозуванні й попередженні ситуації ризику, забезпеченні управлінської взаємодії з іншими відділами компанії й підприємствами залізничної галузі не тільки України. У процесі виконання кожного з названих і багатьох інших, навіть більш простих професійних завдань реалізується сформована в інженера управлінська культура, ствердження пріоритетів його людських цінностей, індивідуально-особистісна позиція як носія загальнолюдської культури, попередження негативних конфліктів, непорозумінь, уникнення проблемних ситуацій у прийнятій інженером управлінській позиції у формі співтворчості, співдружності, співпереживання, співвідповідальності та створення ситуацій досягнення новизни.

Основи професійно-управлінської культури інженера залізничного транспорту закладаються у вищому навчальному закладі в процесі професійної підготовки, але тільки за певних педагогічних умов.

Перша – внесення змін у навчальні плани та плани наукових досліджень, які мають набувати культурологічного характеру. На зміну вузькій спеціалізації має упроваджуватися комплексний підхід до професійної підготовки інженера залізничного транспорту, надання професійній освіті сучасного статусу, залучаючи студентів до прогнозування і передбачення наслідків продуманих ними управлінських рішень. Важливе поповнення навчальних програм такими дисциплінарними курсами як «Ефективний інженер», «Управлінська культура і професіоналізм інженера залізничного транспорту». Професійне навчання майбутнього інженера має бути не предметним, а особистісно орієнтованим.

Друга – створення викладачами ВНЗ такого освітнього середовища, в якому майбутній інженер становиться людиною успішною уже під час навчання.

«Сучасне суспільство потребує не спеціаліста-гвинтика, а спеціаліста, який вміє швидко приймати управлінські рішення та прораховувати їх наслідки. Це має бути не просто фахівець, а творча, духовно багата й інтелектуальна людина» [4, с. 101].

Третя – усвідомлення кожним викладачем вузу особливостей професійної діяльності інженера залізничного транспорту: її цілей, задач, форм організації та місця своєї навчальної дисципліни в розвитку професіоналізму майбутніх інженерів і особливо тих складових компетентності, на розвиток яких викладач у процесі викладання має вплинути, а також визначення механізмів впливу свого навчального предмета на процес професійного саморозвитку та професійну адаптацію студентів.

Четверта – наявність високої управлінської культури у самих викладачів ВНЗ, усвідомлене визнання ними управлінської культури майбутнього інженера як складової його професійної діяльності; готовність викладачів до мотиваційно-демократичного управління вузівським педагогічним процесом: партнерство, рівноправний стиль відносин, відсутність дріб'язкової опіки, позитивна реакція на різноманітні творчі запити студентів тощо.

П'ята – презентація (на практичних заняттях) з метою прискорення професіоналізації студентів засобами діалогу колективні обговорення, оновлення й творчі доповнення ними «Ідеальної постаті сучасного інженера залізничного транспорту» з урахуванням змін і запитів ринку праці.

Шоста – упровадження комплексу професійних вправ на конструктивне управління й запобігання конфліктів, виявлення специфіки реагування на конфліктні ситуації, визначення стратегії поведінки в конфліктній ситуації, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів в інженерній діяльності.

Сьома – введення (на старших курсах) спецкурсу «Управлінська культура розв'язання управлінських завдань на прикладі конкретних підприємств залізничного транспорту».

Висновки. Таким чином, виявлені й науково обґрунтовані в нашому дослідженні педагогічні умови готовності викладачів ВНЗ до розвитку у

майбутніх інженерів залізничного транспорту управлінської культури свідчать про органічний їх взаємозв'язок з успішним подоланням можливих професійних конфліктів. Таку особливо стійку єдність ми розглядаємо як найдієвіший і найдоцільніший шлях до освоєння управлінської культури як професійної цінності, як успішне здійснення інженером свого призначення в житті, що дає йому сили для подолання певних труднощів у професійній діяльності.

Це і є найнеобхідніша й найцінніша мотивація професійного саморозвитку й конфліктогенної потреби, досягнення найвищих результатів пізнавально-перетворювального ставлення й до власної управлінської та загальної культури сучасного й майбутнього інженера залізничного транспорту.

Список літератури

1. Кожушко С. П. Підготовка майбутніх фахівців з комерційної діяльності до професійної взаємодії: теоретико-методичний аспект: монографія С. П. Кожушко. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2014. – 428 с.
2. Пірен М. І. Конфліктологія: підручник. – К.: МАУП, 2003. – 360 с.
3. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами: навч. посіб. / І. І. Русинка. – К.: Професіонал, 2007. – 332 с.
4. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: [монографія] / П.Ю. Саух. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
4. Фромм Э. Психологія і етика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 415 с.

В статті освітлена роль управлінської культури інженера залізничного транспорту в подоланні конфліктних ситуацій. Означені функції і педагогічні умови успішного впливу викладачів вищих навчальних закладів на підготовку студентів до професійної діяльності. На основі результатів аналізу наукової літератури визначені і обґрунтовані особливості парадигмальних змін і їх вплив на формування професіоналізму майбутніх залізничників.

Культура, управлінська культура, конфлікт, професійна підготовка інженера залізничного транспорту.

The article deals with the role of administrative culture of Railway Engineers in overcoming conflicts. Functions and pedagogical conditions of the successful impact of higher education teachers to prepare students for professional careers are defined. Based on the results of the analysis of the scientific literature particular qualities of paradigmatic changes and their influence on the formation of professionalism of future railwaymen are identified and justified.

Culture, management culture, conflict, training of Railway Engineers.

АВТОРСЬКІ КОНЦЕПТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

С. О. Табінська, аспірант

У статті обґрунтовано актуальну наукову та емпіричну проблему модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання. Акцентується увага на необхідності реалізувати в умовах вищу фізичної культури керовану елітну підготовку на бакалаврському рівні з метою формування нового покоління вчителів.

Вчитель фізичного виховання, модернізація, професійно-педагогічна підготовка, елітна підготовка.

Постановка проблеми. У наукових розробках останнього десятиріччя, державних документах найвищого рівня Закону України «Про вищу освіту», Загальнодержавної соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2013–2017 роки детерміновано інтенсивний пошук перспективних інновацій для сфери вищої фізкультурної освіти, які б дозволили на фоні соціально-політичних та економічних негараздів реалізувати важливі кардинальні перетворення. Їх сутність та надзавдання в тому, щоб не порушуючи позитивного досвіду минулого, що пройшов тривалі апробації та визнаний як ефективний, закласти основу для боротьби з наскрізь регламентованими та безособовими моделями педагогічного процесу, існуючим порушенням балансу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання, зміщенням цільових пріоритетів фахової підготовки із соціальної цінності особистісних якостей майбутнього вчителя на формальні параметри його кваліфікаційних характеристик.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Такі новації спостерігаємо нині чи не в кожній кандидатській або докторській дисертації [1, 3, 7, 9, 11], де пропонуються численні моделі оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери фізичного виховання, але їх кількість надто повільно перетворюється у високу якість професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання, і, поки, не зупинила тенденцію до «виробництва фахівців в кращих традиціях репродуктивно-підтримувальної освіти».

З різних поглядів та наукових траєкторій автори [2, 4, 5, 10] цілком обґрунтовано визнають великі перспективи покращення педагогічних умов формування педагогічної складової професіоналізму майбутніх фахівців сфери фізичного виховання, але їх сфокусованість на окремих

аспектах (формування педагогічної майстерності, техніки, культури тощо) дозволяє продемонструвати лише локальні успіхи в авторських педагогічних експериментах та порушити постановку актуально-перспективної наукової та емпіричної проблеми – модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання: від процедури відбору здатних до педагогічної професії абітурієнтів до моменту оцінки можливості присвоєння їм першого (бакалаврського) рівня.

Мета статті – обґрунтувати авторські концепти модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання.

Викладення основного матеріалу дослідження. Науковий аналіз з даної проблеми дозволив нам інтерпретувати модернізацію професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання, як процес оновлення мети, завдань, змісту, організаційних форм освітнього процесу, методів, засобів і прийомів навчання, що дозволить з мінімальними зусиллями збільшити адаптивні спроможності учасників освітнього процесу до зовнішніх викликів та надасть можливість з передбачуваною ефективною результативністю реалізувати в умовах вишу фізичної культури керовану елітну підготовку на бакалаврському рівні. Це дозволить надати імпульс традиційній освітній програмі, підвищити якість освітньої діяльності і, зрештою, підготувати нову хвилю фахівців першого рівня з потенційними можливостями стати у майбутньому видатними вчителями фізичного виховання.

У пошуках алгоритмів модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання ми дотримувалися тієї думки, що її існуюча (традиційна) конструкція вибудовувалася десятиріччями практичної роботи в нестабільних та наскрізь зарегламентованих умовах і не могла подолати низку системних суперечностей, зокрема, між перманентним декларуванням необхідності посилення практичної складової педагогічної фахової освіти майбутніх учителів фізичного виховання та браком організаційно-педагогічних, логістичних, матеріально-технічних умов, реальних можливостей та, зрештою, бажання це зробити. При цьому спостерігалася велика різниця між абстрактним уявленням розробників професійних програм і освітньо-кваліфікаційних характеристик, концептами вчених-інноваторів та конкретним емпіричним досвідом кожного вишу фізичної культури, насиченістю змісту професійно-педагогічної підготовки, домінуючих форм організації освітнього процесу та методів навчання.

Виходячи з цього, базисним і наскрізним задумом авторської концепції є положення про те, що високоякісна професійно-педагогічна підготовка майбутніх бакалаврів з фізичного виховання може бути реалізована у вищому закладі освіти фізичної культури, який сконцентрує всі необхідні ресурси для реалізації елітної фахової підготовки та подолає власні антиінноваційні бар'єри. Зазначимо, що елітна підготовка – це особлива система (або підсистема) освітнього наукового і виховного процесу, його організації, забезпечення і реалізації [8].

Загалом, авторське бачення процесу модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання впливає з переосмислення місії та стандартів вищої освіти та розглядається нами в нерозривній єдності з питаннями реалізації вищим фізкультурним закладом освіти соціального замовлення - формування у майбутніх бакалаврів кластеру компетенцій, що дозволить їм у майбутній професійній діяльності якісно вирішувати педагогічно-інноваційні завдання та бути конкурентоздатними на ринку праці. У даному контексті кластер компетенцій ми розглядаємо як динамічну комбінацію характеристик, що висвітлює результати навчання за модернізованою освітньою програмою першого (бакалаврського) рівня та може модифікуватися відповідно до змін, що відбуваються у суспільстві, в індустрії збереження та зміцнення здоров'я і не вичерпується вузькопрофесійними рамками; передбачає здобуття особою сукупності систематизованих теоретичних знань та практичних умінь і навичок, професійних, громадянських і світоглядних якостей, способів мислення, морально-етичних цінностей, педагогічного досвіду достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю «Фізичне виховання» та подальшої безперервної навчальної діяльності.

Вибір та розробка шляхів модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання відбувалась з урахуванням положень комплексного диференційованого (Ю. Бабанский, І. Бутузов, Р. Вендровская, Л. Логінова та ін.), аксіологічного (З. Равкіна, М. Богуславский, Р. Вендровская, Б. Гершунский, В. Додонов та ін.), акмеологічного (Т. Аврамова, А. Бодальов, В. Вакуленко, О. Варламова, О. Варфоломеєва, О. Врублевська, А. Гусєва та ін.), антропологічного (Б. Бим-Бад, В. Максакова, О. Максимов, Н. Єрмак, М. Швед та ін.), особистісно-орієнтованого (Г. Балл, І. Бех, С. Подмазін, В. Рибалко, Л. Сущенко, М. Чобітько та ін.), діяльнісного (Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєєва, С. Рубінштейна та ін.), культурологічного (І. Ісаєв, В. Бенін, Н. Крилова, Н. Петрова та ін.), компетентнісного (В. Вербицького, Е. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, А. Хуторського та ін.) підходів та побудована на засадах суб'єктності, рефлексивності, інтерактивності та контекстності.

Розглядаючи питання модернізації професійно-педагогічної підготовки ми виходили з того, що педагогічна діяльність вчителя фізичного виховання – це складний багатофакторний процес виконання системи дій, спрямованих на розв'язання навчально-виховних та оздоровчо-профілактичних задач, у тому числі, забезпечення формування у нових поколінь українців імунітету до гіподинамічного способу існування та інших важливих паттернів життєдіяльності на мотивуючій неавторитарній основі. В цьому сенсі положення про усвідомлений вибір майбутньої професії вчителя фізичного виховання на засадах позитивної практики занять спортом в дитячому та юнацькому віці є обов'язковою умовою успішної педагогічної самореалізації людини в навчальній, а потім професійно-педагогічній діяльності.

Згідно попереднього аналізу традицій професійної освіти майбутніх учителів фізичного виховання, виконання зазначеного положення можливе через часткову модифікацію процедури творчого конкурсу під час вступу абітурієнта до вишу, яка б дала змогу заблокувати потрапляння на дану спеціальність осіб, що не мають потенційної природи для успішної педагогічної діяльності в фізкультурній сфері, зокрема, не мають чітко вираженої гуманістичної та педагогічної спрямованості, досвіду спортивних занять в дитячому та юнацькому віці, педагогічного потенціалу (покликання і задатків), якостей педагога, що одночасно виступають у якості педагогічних цінностей (наприклад, працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, організованість, наполегливість, витримка, самовладання).

Обґрунтуємо це тим, що значна кількість «кандидатів у вчителі, маючи блискучі задатки, так і не відбулися як педагоги, і скільки є прикладів коли спочатку малоздібні зміцніли, піднесли до вершин педагогічної майстерності завдяки наполегливій праці над собою» [10]. Адже, серед загальних вимог, які перманентно визначають якість педагогічної діяльності, головною є особистість, яка здатна здійснювати ефективне керівництво процесами навчання, розвитку й виховання майбутнього покоління з оздоровчо-профілактичною спрямованістю.

Крім цього, треба відмітити, що складні умови виживання галузі фізичної культури у процесі становлення української державності призвели до того, що вищі фізкультурні заклади освіти сьогодні мають значні фінансові труднощі та низький науково-методичний рівень забезпечення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання. Тож, у процесі оновлення професійно-педагогічної підготовки ми обрали теоретично обґрунтовані більш мобільні, особистісно-орієнтовані та менш затратні новації та шляхи приведення вітчизняної системи фахової підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання у відповідність до сучасних вимог та європейських освітніх стандартів (у частині гарантування високої якості освіти та об'єктивного контролю за навчальними досягненнями студентів) з акцентом на активізацію та інтенсифікацію формування кластеру компетенцій, у тому числі внутрішньої готовності до виконання подальших професійно-педагогічних обов'язків майбутніми бакалаврами з фізичного виховання.

Тут йдеться про врахування важливості розвитку інтегративного особистісного утворення (педагогічної свідомості), що відповідає за становлення особистості вчителя фізичного виховання, і є фундаментальною основою зазначеного процесу та формування ідентифікаційних процесів, забезпечення швидкої фахової самоідентифікації майбутніх бакалаврів з фізичного виховання через активізацію процесів особистісно-професійного самопізнання, оперативної корекції неефективних професійних патернів студентів у ході вивчення циклу дисциплін загально-професійної підготовки та циклу професійно-орієнтованої й практичної підготовки.

Набути професійну ідентичність можна на основі досягнення визначеності в самовідношенні до власного майбутнього, ясності професійного "Я"-образу, погодженості різних його компонентів, періодичної корекції самооцінки, наявності у свідомості студента ідеального образу майбутньої діяльності [6]. На цьому шляху важливим вважаємо використання авторської педагогічної технології з активізації особистісно-професійного самопізнання у майбутніх бакалаврів з фізичного виховання.

Процес модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання включає такі компоненти:

- мета і завдання професійно-педагогічної підготовки;
- зміст професійно-педагогічної підготовки;
- діяльність суб'єктів освітнього процесу у вищому закладі освіти з фізичної культури;
- розвиваюче середовище системи професійно-педагогічної підготовки;
- управління системою професійно-педагогічної підготовки.

Зміст компонентів відображає особливості оновленої місії підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищій школі та можливі шляхи її модернізації, що з ефективною результативністю підсилять комфортне протікання та передбачуваність наведених освітніх трансформацій.

Таким чином, особливістю авторської позиції щодо зазначеного процесу модернізації є викорінювання з традиційної системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання неефективних змістових, формальних та методичних елементів, урахуваючи екстра-педагогічні чинники оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки та створюючи мережеве інформаційно-комунікаційне середовище в системі фахової підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання, використовуючи засоби оптимізації аудиторної професійно-педагогічної підготовки, впроваджуючи сучасні механізми управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів та інтегруючи перспективні ідеї щодо організації практики та наукової роботи у діючу систему ВНЗ фізичної культури.

До екстра-педагогічних чинників оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання ми відносимо: зміни в соціально-економічному, політичному та суспільному житті нашої країни, соціальну політику, релігію, мораль та ціннісні орієнтації. Адже, як відомо, наслідком державних економічних та соціальних реформ є оновлення не тільки характеру праці спеціалістів, а й зміна вимог до фахової підготовки майбутніх педагогічних працівників.

Аспект створення мережевого інформаційно-комунікаційного середовища у вищому закладі освіти з фізичної культури знаходиться у нормативно-правових межах традиційної системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання і включає:

- віртуальне web-орієнтоване середовище Moodle (А. Анисимов, А. Андреев, С. Андреева, И. Доценко, А. Гильмутдинов, Р. Ибрагимов,

И. Цивильский) з оновленим навчально-методичним наповненням відповідного циклу дисциплін (у нашому випадку, циклу загально-професійної підготовки та циклу професійно-орієнтованої й практичної підготовки, зокрема дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Теорія та методика фізичного виховання»). Інформаційні навчально-методичні комплекси на базі створеної інтернет-платформи можуть бути, по-перше, оновлені викладачами випускаючих кафедр, по-друге, використані майбутніми вчителями фізичного виховання на протязі усієї навчальної діяльності. Студент має змогу зайти на сторінку дисципліни й ознайомитися зі списком усього матеріалу викладача: текстові записи, лекції, презентації, лінки на онлайн- та оффлайн-ресурси, список літератури та ін.

- створення в соціальних мережах інтернет-сторінок викладачів вишу фізичної культури та залучення майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до активного їх використання з навчально-комунікативною метою.

Таким чином, за авторським задумом нові інформаційні технології в системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання будуть використовуватися в якості засобів: навчання (наприклад, виготовлення яких відбудеться за рахунок новітніх програм Microsoft Office), що удосконалить процес викладання дисциплін з циклу загально-професійної підготовки та циклу професійно-орієнтованої й практичної підготовки, підвищить його ефективність і якість; пізнання навколишньої професійно-педагогічної дійсності і самопізнання в ній; розвитку особистості студента як майбутнього вчителя фізичного виховання (у тому числі, за рахунок використання навчальних відеоматеріалів); інформаційно-методичного забезпечення і управління навчально-виховним процесом (у тому числі, за рахунок використання навчальних комп'ютерних програми різного типу); автоматизації процесу контролю, корекції навчальної діяльності, педагогічного тестування; організації інтелектуального дозвілля у площині майбутньої педагогічної професії вчителя фізичного виховання.

Оптимізацію аудиторної професійно-педагогічної підготовки ми вбачаємо за рахунок використання нагромадженого досвіду та сучасних здобутків педагогічної теорії та практики, а саме, розширення технологічного інструментарію викладання дисциплін з циклу загально-професійної підготовки та циклу професійно-орієнтованої й практичної підготовки. Тут мається на увазі впровадження:

- прийомів оптимізації затрат часу на різні види аудиторної роботи;
- збагачення змісту лекційних, практичних та семінарських занять;
- переходу з екстенсивних методів підготовки студентів на інтенсивні;
- мотивуючого об'єктивного контролю за навчальними досягненнями студентів використовуючи рейтингову систему оцінювання;
- сучасної парадигми взаємовідносин основних суб'єктів навчального процесу (викладачів і студентів);

- мережевих інформаційно-комунікаційних навчальних комплексів;
- прийомів активізації пізнавальної автономності студентів;
- педагогічних умов підвищення мотивації студентів до систематичної випереджувальної підготовки до аудиторного навчання;
- насичення викладання дисципліни психолого-педагогічного спрямування методами та засобами театральної освіти, адаптованими до специфічних умов педагогічної діяльності вчителя фізичного виховання;
- індивідуалізації навчання.

Особливість авторської конструкції, щодо організації індивідуалізації навчання майбутніх бакалаврів з фізичного виховання полягає у тому, що вона може буде реалізована в процесі суб'єкт-суб'єктних стосунків між професорсько-викладацьким складом і студентом за таких умов: налагоджених засобах одержання зворотного зв'язку як в колективній, так і в індивідуальній роботі; використанні сучасних методів активізації й інтенсифікації навчання, що дозволить кожному студенту розкрити свій професійно-педагогічний потенціал, шляхом напруження внутрішніх інтелектуальних сил в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Важливим є положення про використання викладачем вишу фізичної культури, який виступає координатором навчально-пізнавальної діяльності студентів, сучасних механізмів управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх бакалаврів, що створює, у свою чергу, пріоритетні умови для підвищення ефективності навчального процесу, а саме:

- дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності;
- реалізацію викладачем системи принципів організації самостійної навчальної діяльності (самостійності, професійно-педагогічної спрямованості, гуманізації та гуманітаризації, наступності, науковості, свідомості й активності, системності, послідовності й раціональності, доступності й достатнього рівня складності, зв'язку теорії з практикою);
- індивідуалізацію змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання;
- упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси самопізнання, самоактуалізації, саморегуляції, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації.

Ми стверджуємо, що позитивний ефект від самостійної пізнавальної діяльності студентів (поглиблення продуктивного учіння) може відбутися при умові педагогічного стимулювання у студентів почуття власної значущості, впевненості в розвитку своїх здібностей до вказаного виду діяльності, наявності у нього позитивних мотивів, навчальних потреб, навичок адекватного оцінювання рівня своєї самопідготовки, вмінь правильного визначення обсягу матеріалу та ресурсів, які потрібні для його опрацювання, відчуття задоволення від самостійної пізнавальної діяльності.

До перспективних ідей організації практики та наукової роботи, які мають бути інтегровані у діючу систему ВНЗ фізичної культури ми відносимо такі:

- мотивуюче залучення студентів спеціальності «Фізичне виховання» до дослідницько-пошукової й дослідницько-аналітичної навчальної діяльності у процесі педагогічної практики та наукової роботи з одночасною перевіркою у них рівня сформованості дослідницьких умінь (через заповнення анкет) та при необхідності здійснення їх ефективної індивідуальної корекції;

- створення інтегрованих планів з організації всіх видів практик та науково-дослідницької діяльності студентів;

- насичення відтворення суттєвих ознак занять з фізичного виховання в усіх видах квазіпрофесійних практик;

- використання дослідницьких завдань процесуально-діяльнісного змісту з елементами творчого педагогічно-інноваційного пошуку, що відображає специфіку фахової підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання;

- переорієнтація організації практики та наукової роботи з традиційної форми на індивідуально-диференційовану та особистісно-орієнтовану;

- організація наукових гуртків і товариств для майбутніх бакалаврів з фізичного виховання;

- залучення майбутніх бакалаврів з фізичного виховання до вивчення позитивного досвіду роботи практикуючих вчителів фізичного виховання та виявлення у них функціональних помилок при організації та проведенні уроків фізичної культури, створюючи власний рейтинг вчителів фізичного виховання та обґрунтовуючи його на спеціально відведених для цього аудиторних заняттях використовуючи усі можливі новітні засоби (наприклад, відеозйомка уроків фізичної культури).

Висновки. Реалізація вище зазначених авторських положень з урахуванням різноманітних науково обґрунтованих позицій підвищення якості фахової підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання дозволить зробити процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання цілісним, а модернізацію - керованою, передбачуваною, з ефективною результативністю усіх наведених освітніх оновлень.

Список літератури

1. Ажиппо О. Ю. Теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ажиппо Олександр Юрійович – Харків, 2013. – 487 с.

2. Демінська Л.О. Концепція професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах аксіології [Електронний ресурс] / Л.О. Демінська. - Режим доступу до журн.: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98_2/Demin.pdf

3. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук :

13.00.04 / Карченкова Марина Володимирівна. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 226 с.

4. Клопов Р.В. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: теорія і практика: [монографія] / Клопов Р.В., за ред. С.О.Сисоєвої – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2010. – 384 с.

5. Мудрян В.Л. Аналіз організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в Україні [Електронний ресурс] / В.Л. Мудрян. - Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Snsv/2009_1/09muvtao.pdf

6. Ожерельева И.Г. Теоретическое обоснование методологии оценки профессионального самоопределения субъекта деятельности / И.Г. Ожерельева, И.В. Сыромятников // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 62–80.

7. Папуча В.М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Папуча Володимир Миколайович. - Запоріжжя, 2010. – 243 с.

8. Петров А.А. Методология и организация элитной подготовки / А. Петров, В. Мануйлов, В. Приходько // Высшее образование в России : Научно-педагогический журнал Комитета по высшей школе Мин-ва науки, высшей школы и тех. политики Рос.Федерации. – 2003. – № 4 . – С. 56-65.

9. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Сущенко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2003. — 45 с. — укр.

10. Романова В.І. Педагогічні здібності як основа формування професійної майстерності майбутнього фахівця фізичного виховання, спорту та основ здоров'я [Електронний ресурс] / В.І. Романова. – Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98_2/Roman.pdf

11. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Тимошенко Олександр Валерійович – К., 2009. – 600 с.

В статье обосновано актуальную научную и эмпирическую проблему модернизации профессионально-педагогической подготовки будущих бакалавров по физическому воспитанию. Акцентируется внимание на необходимости реализовать в условиях вуза физической культуры управляемую элитную подготовку на бакалаврском уровне с целью формирования нового поколения учителей.

Учитель физического воспитания, модернизация, профессионально-педагогическая подготовка, элитная подготовка.

The article in the current scientific and empirical problem of modernization of professional and pedagogical training of future bachelors in physical education is justified. Focuses on the need to implement in terms of physical culture University managed elite training at the bachelor's level, with the aim of forming a new generation of teachers.

Teacher of physical education, modernization, professional-pedagogical preparation, elite training.

ПІДГОТОВКА НАСТАВНИКІВ АКАДЕМІЧНИХ ГРУП ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ

О. М. Тепла, кандидат педагогічних наук

Статтю присвячено питанню гуманістичного виховання студентської молоді. Виявлено, що цілеспрямована підготовка викладачів – наставників академічних груп до формування гуманістичних цінностей у студентів є однією з провідних педагогічних умов, що визначає ефективність виховного процесу. Висвітлено методiku проведення підготовчої роботи з наставниками академічних груп, яка включала лекції, бесіди, науково-методичні семінари з використанням нових форми і методів, а саме: дискусії, колективного мислення, мозкового штурму.

Гуманістичні цінності, формування гуманістичних цінностей, науково-методичний семінар, дискусія, колективне мислення, мозковий штурм.

Проблема формування гуманістичних цінностей особистості сьогодні набуває особливої значущості й актуальності в умовах гуманістичної парадигми розвитку суспільства в усіх сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті. Гуманістичне виховання молоді є одним з пріоритетних напрямів національної системи освіти, про що йдеться у низці документів.

Аналіз наукової літератури дає уявлення про стан розробленості проблеми формування гуманістичних цінностей у молодій генерації. У психолого-педагогічних дослідженнях останніх років (Л. Архангельський, Г. Балл, Є. Бондаревська, М. Боришевський, Н. Ганнусенко, К. Чорна) підкреслюється значущість духовно-морального виховання сучасної молоді і відзначається низький рівень сформованості у неї гуманістичних цінностей.

Мета роботи – висвітлити процес цілеспрямованої підготовки викладачів – наставників академічних груп до організації виховної роботи з формування гуманістичних цінностей у студентів.

Як показує аналіз досвіду виховної роботи ВНЗ у галузі морального виховання, у сучасному навчальному закладі неповною мірою використовуються можливості позанавчальної виховної діяльності. Методика формування моральної культури особистості, гуманних якостей у досвіді навчальних закладів характеризується збідненням форм, слабким зв'язком з моральним досвідом вихованців [3]. Це дає підстави зробити висновок, що планованість, системність у формуванні гуманістичної моралі ще не вкоренилися в досвіді педагогічних колективів. Отже,

виникає потреба в розробленні виховних технологій, спрямованих на формування гуманістичних цінностей у студентів.

Процес формування гуманістичних цінностей особистості студента вимагає творчого підходу від педагогів, наставників академічних груп, знання та врахування вікових особливостей і психології юнацького віку, володіння ефективними технологіями, формами, методами гуманістичного виховання [2].

Однією із педагогічних умов, що визначає ефективність виховного процесу, є здійснення цілеспрямованої підготовки викладачів – наставників академічних груп до організації позанавчальної виховної роботи з формування гуманістичних цінностей у студентів.

Як показують результати анкетування 73 наставників академічних груп, лише 36,9 % респондентів проводять зі своїми вихованцями заходи, присвячені питанням гуманності, що реалізується здебільшого у формі розповіді або бесіди. При цьому 65,7 % опитаних вказують на брак знань у галузі морально-етичних цінностей, ідеалів, норм.

Для наукового забезпечення системного підходу до процесу формування гуманістичних цінностей особистості, його удосконалення на допомогу наставникам ми розробили методичні матеріали щодо організації позанавчальної виховної роботи: опис і зразки різноманітних методик вивчення основних проявів особистості, інструкції щодо їх використання; набір діагностичних методик визначення ціннісних пріоритетів студентської молоді; методичні рекомендації щодо організації виховного процесу з формування гуманістичних цінностей у студентської молоді.

Перед початком експериментальної роботи було проведено підготовчу роботу з наставниками академічних груп, яка включала лекції, бесіди, науково-методичні семінари, консультації з метою надання методичної допомоги в організації позанавчальної діяльності з формування гуманістичних цінностей особистості студента.

Як відомо, ефективність науково-методичних семінарів для наставників академічних груп залежить від форми їх проведення. Основний недолік традиційної форми науково-методичного семінару з доповіддю – низька активність учасників. Цього можна уникнути, якщо до обговорення актуальної проблеми залучити всіх присутніх, організувавши кілька проблемних творчих груп. Тому, крім традиційних лекцій, бесід, у роботі з наставниками академічних груп ми використовували нові форми і методи роботи, описані нижче.

Перший семінар для наставників академічних груп з проблеми формування гуманістичної моралі у студентів ми провели у формі „настановчого семінару”.

Назва форми проведення „настановчого” семінару „Гуманістичні цінності: що це і навіщо?” є умовною, оскільки будь-який семінар покликаний працювати на зміну установок науково-педагогічного працівника.

Мета: ознайомити наставників із сутністю поняття „гуманістичні цінності”, розкрити зміст базових гуманістичних категорій; окреслити мету і завдання формування гуманістичних цінностей у студентів.

„Настановчий” семінар ми провели за таким планом: 1) 1. міні-лекція з метою розкриття сутності ключових понять, компонентів гуманістичних цінностей; аналізу стану сформованості гуманістичних цінностей у студентської молоді (відповідальний за проведення); 2) питання для обговорення: рівень вихованості студентів; умови, які створює ВНЗ для формування моральної культури особистості студента; результативність виховних заходів, що проводяться у ВНЗ; взаємозв'язок між кінцевими результатами виховної діяльності ВНЗ, чинниками та умовами формування гуманістичної моралі.

У ході роботи наставники ознайомилися з базовими поняттями гуманістичної моралі, аналізували умови, за яких виховний процес буде успішним.

Для вирішення складних питань, що виникають під час реалізації виховної проблеми ВНЗ, науково-методичний семінар проводять із використанням методу дискусії. Так, мета семінару „Проблема формування гуманістичних цінностей в умовах ВНЗ”: визначити цільові орієнтири роботи наставників академічних груп, спрямованої на формування гуманістичної моралі у студентської молоді.

Учасникам пропонувалися такі питання для обмірковування: проблема цінностей особистості; потенціал педагога у формуванні особистості; риси, якими характеризується сучасне виховання; основні соціально-педагогічні суперечності у вихованні гуманності; принципи виховання гуманної особистості; рівні, на яких може бути організований процес формування гуманістичних цінностей у ВНЗ.

Одним з ефективних методів для проведення науково-методичних семінарів є „колективне мислення”. Це соціально-психологічне явище обміну думками під час роботи в групі, вирішення поставленого завдання в ході спільної діяльності. Цей метод застосовувався під час проведення семінару „Інтерактивні технології, форми і методи формування гуманістичних цінностей у студентів” .

Мета: пошук інтерактивних виховних технологій, форм і методів, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії і сприяють формуванню гуманістичних цінностей у студентів.

Семінар ми провели за таким планом: 1) міні-лекція відповідального за проведення семінару з характеристикою методів і форм виховання; 2) формування проблемних (творчих груп) за бажанням наставників (I група – „Технології виховання”; II група – „Форми виховання”; III група – „Методи виховання”); 3) формування аналітичної групи, завданням якої є аналіз роботи кожної групи; ухвалення проекту рішення семінару; 4) виступи лідерів груп;

5) обмін думками; 6) виступ аналітичної групи; 7) підведення підсумків семінару.

У ході колективного обговорення було зроблено висновок, що повної стратегічної мети у руслі формування гуманістичних цінностей особистості студента можна досягнути, комбінуючи різні технології, форми і методи

виховання. До того ж під час заняття наставники постійно зверталися до власного педагогічного досвіду.

Іншою оптимальною формою вирішення поставленого завдання в ході колективної діяльності є семінар-мозковий штурм. До головних переваг такої форми роботи належить те, що, по-перше, його проведення потребує небагато часу; по-друге, він дає можливість знаходити ефективні шляхи вирішення пропонованої проблеми. Так, мета мозкового штурму „Година наставника: її призначення у контексті гуманістичного виховання”: з'ясувати, чим година наставника відрізняється від інших форм взаємодії наставника і студентів; яке місце вона посідає у контексті формування гуманістичних цінностей; основні функції наставника у формуванні гуманістичних цінностей особистості студента.

Актуальними питаннями, які можуть виноситися на обговорення, у контексті гуманістичного виховання студентської молоді можуть бути такі: функції позааудиторної діяльності у формуванні гуманістичних цінностей студентів; діагностика сформованості гуманістичних цінностей студентів; психолого-педагогічні особливості формування гуманістичних цінностей у студентів; гуманістичні цінності в контексті професійної діяльності педагога тощо.

Отже, щоб процес оволодіння гуманістичним цінностями був успішним, виховні технології повинні: впливати на базові знання, цінності й ідеали, мотиви відповідальної поведінки; базуватися на соціально-психологічних механізмах виховання, які беруть до уваги те, що отримана інформація може перетворитися у внутрішні переконання, соціальні норми і цінності – на внутрішні установки особистості; зовнішні мотиви – у внутрішню мотивацію, необхідну для вибору відповідальної поведінки.

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що використання нових форм і методів у проведенні науково-методичних семінарів дало змогу перетворити їх на „мозковий центр”, лабораторію майстерності науково-педагогічний працівників. Науково-методичні семінари, консультації як форми активного обміну думками, взаємодії між учасниками, надання методичної допомоги наставникам мають практичне спрямування.

Список літератури

1. Ганнусенко Н. І. Сучасні підходи до морального виховання особистості: теоретичний аспект / Н. І. Ганнусенко, К. І. Чорна // Світ виховання. – 2004. – № 5 (6). – С. 13-16.

2. Донцов А. В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді / А. В. Донців. – Х.: Шлях, 1999. – 226 с.

3. Степаненко В. Ф. Етика в проблемних і аналітичних задачах / В. Ф. Степаненко. – К.: ТОВ „Видавництво Лібра”, 1998. – 272 с.

Статья посвящена вопросу гуманистического воспитания студенческой молодежи. Выявлено, что целенаправленная подготовка преподавателей - наставников академических групп к формированию гуманистических ценностей у студентов является одним из ведущих педагогических условий, определяющих эффективность воспитательного процесса. Освещена

методика проведення підготовительної роботи з наставниками академічних груп, которая включала лекції, бесіди, науко - методическіє семінари с использованием новых форм и методов, а именно: дискусии, коллективного мышления, мозгового штурма.

Гуманістическіє ценності, формирование гуманістическіє ценностей, научно-методический семинар, дискуссия, коллективное мышление, мозговой штурм.

The problem of a humanistic education of students is devoted. We found that purposeful training of teachers - mentors of the academic groups to the development of students' human values is one of the leading educational environments that determine the effectiveness of the educational process. The development of humanistic values of the individual student requires teachers' creativity. Deals with the method of carrying out preparatory work with mentors of the academic groups, which included lectures, discussions, research and teaching workshops on the use of new forms and methods, such as discussions, collective thinking and brainstorming. The examples of topical issues for discussion at the scientific and methodological in a context of humanistic education of students are considered. The above gives reason to believe that the use of new forms and methods in the scientific and methodological seminar helped to turn them into a "brain center".

Humanistic values, the formation of human values, scientific seminar, discussion, collective thinking, brainstorming.

УДК 37.012

БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ВПРОВАДЖЕННЯ БАГАТОМОВНОСТІ

В. В. Устименко, викладач

У статті розглядається поняття білінгвальне навчання як засіб впровадження багатомовності у сучасному гетерогенному суспільстві; визначаються види білінгвального навчання. Особлива увага приділяється найпоширенішим білінгвальним навчальним програмам і вивченню світового досвіду їх використання.

Багатомовність, білінгвальне навчання, друга мова, іноземна мова.

Постановка проблеми. За умов мобільності населення та глобалізації світу, важливо не лише володіти однією з найпоширеніших мов, а й знати інші іноземні мови. Особливо це відчують мешканці тих країн, мова яких не належить до так званих «світових», вони прагнуть розширення власного мовного репертуару. Знання щонайменше трьох європейських мов усе частіше стають необхідністю і складовою

© В. В. Устименко, 2014

навчальних програм європейських закладів освіти, оскільки багатомовні навички відкривають можливості для навчання та професійної зайнятості в будь-якій європейській країні та позитивно впливають на формування міжкультурної компетенції.

Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів оволодіння іноземною мовою. Навчання мови та мова навчання набувають в умовах багатомовності ключового значення, а тому перевагу більшість дослідників віддає білінгвальному навчанню, результатом якого є засвоєння рідної для мігрантів та іноземної (часто державної) мови, а разом з ними і культур носіїв цих мов. Зважаючи на сучасну ситуацію, пов'язану з міграцією населення та масовим вивченням іноземних мов, **актуальність проблеми** не викликає сумніву.

Аналіз останніх досліджень. До вивчення проблем білінгвального навчання долучилися як зарубіжні так і вітчизняні дослідники, серед яких перш за все треба назвати: К. Бейкера (Colin Baker), Дж. Куммінса (Jim Cummins), Т. Скутнабб-Кангас (Tove Skutnabb-Kangas), О. О. Першукову, Ю. В. Рудніка, О. Г. Ширіна.

Мета статті – розглянути поняття білінгвальне навчання, узагальнити світовий досвід впровадження білінгвальних навчальних програм.

Виклад основного матеріалу. Один з відомих авторитетів у сфері білінгвального навчання в зарубіжній науці Дж. Каммінс вважає, що поняття двомовної освіти стосується насамперед використання в процесі навчання двох і більше мов. Мови як засіб навчання у певному співвідношенні використовуються протягом всього часу навчання або на якомусь з його етапів для оволодіння навчальними предметами, а не для вивчення мовних систем [8]. Схожої думки дотримуються також Т. Скутнабб-Кангас і Т. Маккарті, які ототожнюють поняття багатомовне і двомовне навчання. Дослідники зазначають, що багатомовне навчання – це використання двох і більше мов як засобів опанування змістом загальношкільних предметів [10].

Колін Бейкер (Colin Baker) вважає, що термін «білінгвальне навчання» використовують тоді, коли говорять про навчання тих учнів, які вже є носіями двох мов, а в деяких випадках – про тих, хто вивчає додаткові мови [6, с. 847]. За К. Бейкером, необхідно розрізняти навчання з використанням двох мов, яке цілеспрямовано на формування двомовності, і навчання двомовних дітей, але збереження їх двомовності не є метою реалізації навчального змісту.

На думку О. Г. Ширіна, двомовне навчання – це «цілеспрямована педагогічна організація індивіда, що відбувається в умовах натурального або штучного білінгвізму, в процесі якої забезпечується оволодіння учнями цінностями світової культури за допомогою рідної та іноземної мови» [7].

Д. Ласагабастер і А. Хюгет розглядають двомовне навчання як початок навчального процесу мовою меншин, до якого потім додається навчання мовою більшості, а з вивченням іноземної мови навчальний

процес перетворюється в багатомовне навчання. На думку дослідників, двомовне навчання є частиною багатомовного, одним із засобів формування багатомовності [9].

Ми притримуємося думки О. О. Першуковой, яка вважає, що особливою ознакою багатомовного навчання є освітня мета, яка передбачає досягнення багатомовності як здатності компетентно використовувати мови, тоді як для двомовного навчання важливим є використання двох мов в конкретному співвідношенні саме як засобів навчання. Загальною межею двох підходів є мета навчання – формування багатомовності як уміння школярів спілкуватися більш ніж одною мовою [1].

Існування декількох типів білінгвальної освіти, різних підходів до її здійснення обумовлені відмінностями в плані: а) контингенту учнів; б) організації навчання першої і другої мов; в) цілей, змісту і методів навчання; г) навчально-методичних матеріалів, які використовуються у навчальному процесі; д) кадрового складу і рівня фахової підготовки викладачів.

Серед моделей білінгвального навчання виділяють наступні види: перехідні, підтримуючі і збагачуючі. Перехідні програми націлені на те, щоб перевести дитину з її рідної мови національної меншини на мову більшості. Таким чином, дитина може або взагалі забути свою рідну мову, або вже ніколи не розвине мовні навички рідною мовою.

Підтримуючі програми націлені на посилений розвиток мови національних меншин і етнічних груп, заохочуючи білінгвізм і бікультуризм учнів. Ці програми розроблені для допомоги носіям англійської мови стати двомовними і оволодіти комунікативними навичками (як рецептивними, так і продуктивними) двох мов.

У збагачуючих програм на меті розвиток другої (іноземної) мови і, в залежності від соціального контексту, вони спрямовані на досягнення повного білінгвізму або просто такого рівня іншомовної компетенції, який є необхідним для виконання певних функцій [6, с.847].

Російські дослідниці В. В. Сафонова і Н. І. Марченко, розглядаючи білінгвальне навчання як засіб розширення можливостей міжкультурного спілкування, зауважують, що сьогодні білінгвальні освітні моделі розвиваються в трьох основних напрямках:

– білінгвальна модель навчання при спільному вивченні мов лінгвістичної більшості і лінгвістичної меншості (наприклад, Люксембург, «Школа для європейців»);

– білінгвальна модель навчання засобами мови, що є офіційною мовою держави або загальнонаціональною мовою, і мовами етнічних груп, що входять до складу держави (наприклад, США, Канада) або засобами двох і більше офіційних мов;

– білінгвальні навчальні програми засобами рідної й іноземної мов (наприклад, Німеччина, Росія) [5].

Найбільш повне узагальнення різних підходів до типології моделей білінгвального навчання представив російський дослідник О. Г. Ширін:

– акультураційний тип, на думку автора, спирається на природне багатомовне середовище, коли виникають політичні, економічні, і соціокультурні передумови для інтеграції етнічних меншин до пануючої культури. До цього виду білінгвальної освіти входять перехідні програми з поступовим витісненням рідної мови і культури, програми мовної підтримки, спрямовані на збереження рідної мови під час засвоєння офіційної, а також програми паритетного білінгвізму, на основі рівноправності двох мов і залучення учнів до обох типів культури;

– ізолюючий тип зорієнтований на навчання учнів етнічних меншин здебільшого рідною мовою з метою недопущення їх акультурації, повноцінної інтеграції до соціуму. Прикладом використання подібних програм виступає Німеччина, зокрема її федеральна земля Баварія. Програма цього типу є втіленням у життя політики дезінтеграції етнічних меншин, у даному випадку іноземних робітників, яких у такий спосіб готують до повернення на батьківщину після того, як відпаде необхідність у додатковій робочій силі;

– відкритий тип двомовної освіти націлений на інтеграцію у загальноєвропейське або світове суспільство, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання, а також засвоєння змісту освіти у контексті двох культур [2].

Спираючись на дослідження Т. Скутнабб-Кангас (Т. Skutnabb-Kangas), [10] можна виділити найпоширеніші білінгвальні програми у світі:

1) Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL). Термін CLIL був запропонований дослідником у галузі багатомовної освіти Девідом Маршем у 1994 році для позначення методики викладення і вивчення загальноосвітніх предметів іноземною мовою. Серед багатьох визначень терміну CLIL, найбільш розповсюдженим є сьогодні наступне визначення: дидактична методика, що дозволяє сформуванню лінгвістичні і комунікативні компетенції в учнів нерідною мовою у тому ж навчальному контексті, у якому у них відбувається формування загальних знань та умінь [3]. Таким чином, використання методики CLIL передбачає вивчення немовних предметів (географії, математики, фізики тощо) іноземними мовами, зазвичай англійською.

Серед позитивних сторін методики предметно-мовного інтегрованого навчання, Ю. В. Руднік відзначає: підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, цілеспрямованість до оволодіння іноземною мовою для вирішення конкретних комунікативних задач, пріоритетність надбання умінь для спілкування іноземною мовою у професійному контексті, засвоєння специфічних термінів, певних мовних конструкцій і розширення словникового запасу [4]. Але необхідно враховувати і складнощі впровадження методики CLIL: недостатня кількість постійних викладацьких ресурсів, невідповідна підготовка і відсутність підвищення кваліфікації фахівців, складнощі при виборі матеріалів для викладання.

2) Англійська мова як L2 (ESL). Англійська мова може бути другою мовою: з точки зору *послідовності вивчення* (на противагу першій мові (часто рідній)) і з точки зору її *використання*, коли вона слугує

засобом спілкування у поза навчальний час (на противагу англійській як іноземній (EFL), яка використовується учнями насамперед під час занять). Англійську як другу мову вивчають ті мовці, для яких вона не є рідною, але є мовою соціалізації (наприклад, іммігранти), а також населення постколоніальних країн, в яких англійська залишається мовою державної влади (наприклад, Нігерія, Сінгапур). Англійська мова є також L2 в ряді європейських країн, де вона відіграє суттєву роль у сферах торгівлі, освіти та засобах масової інформації (Нідерланди, Швеція).

Програми ESL передбачають, що учні, які не розмовляють англійською мовою, знаходяться в англійськомовних класах певну частину навчального часу. Іншу частину вони проводять з досвідченими вчителями англійської мови і отримують індивідуальні рекомендації. В початковій школі вчителі ESL співпрацюють з іншими вчителями, щоб забезпечити успішність учнів, на тому рівні, якого вимагає навчальна програма. ESL викладається в невеликих групах, що пояснюється появою в учнів особливих потреб в англійській мові (розвиток певних компетенцій на більш просунутому рівні). В середніх і старших класах існують окремі предмети ESL. Всі предмети відповідають навчальній програмі і містять відповідні матеріали, а також передбачають тестування. Вчителі ESL можуть співпрацювати з вчителями інших предметів для того, щоб допомогти учням не відставати від програми.

3) Імерсійні програми. Імерсія – це така організація навчального процесу, коли навчання повністю здійснюється нерідною для учнів мовою. Імерсійні програми пропонують тривале занурення учнів у іншомовне середовище при винятковому або незначному використанні рідної мови. Першу спробу розробки програм занурення зробив канадський вчений У. Ламберт у вересні 1965 року.

Імерсійними вважаються лише ті програми білінгвального навчання, при яких доля іноземної мови при викладанні суміжних дисциплін складає не менше п'ятдесяти відсотків. Однією з характерних ознак імерсійної освіти є її інтенсивність та надзвичайно високий рівень умотивованості учнів, що позначається на результатах навчання та на їх соціальному становленні. В залежності від кількості навчальних предметів, які вивчаються іноземною мовою розрізняють:

- програми повного занурення, згідно з якими з самого початку навчання всі предмети викладаються іноземною мовою. Починаючи з третього і четвертого року навчання кількість предметів, що викладаються іноземною мовою, поступово скорочується, поступаючись місцем для навчання рідною мовою;

- програми часткового занурення, згідно з якими частина предметів викладається іноземною мовою, частина – рідною.

Деякі з цих програм відвідують студенти, які належать до етнічної меншості і вивчили англійську мову як першу мову і, таким чином, вчать мову своєї етнічної спадщини. Такі програми відвідують також неанглійськомовні студенти, які бажать засвоїти мову більшості, мову соціалізації – англійську. Канадські студенти, які є носіями англійської

мови, можуть брати участь у імерсійних програмах з метою вивчення іншої мови для лінгвістичного збагачення.

4) Система трьох мов (трилінгвальне навчання) передбачає, що учні спочатку отримують освіту державною мовою. Друга мова, яка є офіційною мовою територіальної одиниці вводиться після другого року навчання. Ще через декілька років учням викладають третю мову. По завершенню навчання передбачається володіння трьома мовами. Така система успішно функціонує у Люксембурзі.

В Європі було закладено основи багатомовної освіти у так званих Європейських школах. Проект «Європейські школи» охоплює 14 шкіл, розташованих у семи країнах Євросоюзу. Загальна мета роботи європейських шкіл сформульована як розвиток плюралістичної ідентичності молодого покоління, підготовка учнів до життя в лінгвістично і культурно гетерогенних спільнотах.

У навчально-виховному процесі цих шкіл активно використовується рідна мова учнів. Навчання здійснюється однією з наступних європейських мов: датською, нідерландською, англійською, фінською, французькою, німецькою, грецькою, італійською, португальською, іспанською та шведською. Класи «Європейських шкіл» складаються з учнів мовної меншості і мовної більшості, при чому чисельність мовної меншості, яка складається з учнів з різною рідною мовою, є більшою за чисельність учнів, представників мовної більшості [2].

Отже, узагальнюючи досвід використання білінгвальних навчальних програм у інших країнах, можна зробити такі висновки. Іноземні мови та практика їх навчання перебувають сьогодні у центрі уваги, зважаючи на багатомовність сучасного суспільства. Прагнення України до входження у європейський освітній простір потребує перегляду підходів до навчання іноземних мов. Тому, ми вважаємо, що програми білінгвального навчання, які довели свою ефективність у багатьох країнах світу, мають перспективи впровадження і в Україні. Більш глибокого дослідження потребує, насамперед, європейський досвід використання білінгвального навчання, який може стати вагомим підґрунтям у пошуках нових підходів до навчання іноземних мов для українських теоретиків і практиків мовної освіти.

Список літератури

1. Билецкая И. А. Двухязычное обучение в контексте поликультурного образования в США [Електронний ресурс] / И. А. Билецкая. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/663.pdf> - Заголовок з екрана.
2. Бузовский А. В. Двумовна освіта у школах США та Європи / А. В. Бузовський // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 2.
3. Коченкова О. М. Возможности профилизации иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL (интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин) [Електронний ресурс] / О. М. Коченкова. – Режим диспути: http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavanija_inistrannykh_

yazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_metodiki_clil_integririvanie_prepo_davaniya_inisntann/1-1-0-1 - Заголовок з екрана.

4. Руднік Ю. В. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід [Електронний ресурс] / Ю. В. Руднік. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMN_PI.pdf - Заголовок з екрана.

5. Сафонова В. В. Билингвальні освітні програми як інструмент оновлення змісту мовної школи [Електронний ресурс] / В. В. Сафонова, Н. І. Марченко. – Режим доступу: <http://www.flsmozaika.ru/document/safonova.pdf> - Заголовок з екрана.

6. Хабарова Л. П. Билингвальне освітнє в вищій школі: зарубіжний і вітчизняний досвід [Електронний ресурс] / Л. П. Хабарова. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-obrazovanie-v-vysshey-shkole-zarubezhnyy-i-otechestvennyy-opyt-1> - Заголовок з екрана.

7. Ширин А. Г. Билингвальне освітнє в вітчизняній і зарубіжній педагогіці: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 2007. – 339 с.

8. Cummins J. Bilingualism and special education / J. Cummins. – San Diego: College Hill Press, 1984.

9. Lasagabaster D. Transitional Study in European Bilingual Contexts / D. Lasagabaster, A. Huget // Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitude; ed. by D. Lasagabaster. – Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 2006. – 251 p.

10. Skutnabb-Kangas T., McCarty T. Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological and Empirical Foundations / T. Skutnabb-Kangas, T. Key McCarty // Encyclopedia of Language and Education; ed. by J. Cummins and N. Hornberger. – Springer Science + Business Media LLC. – 2008. – P. 3-17.

В статті розглядається поняття билингвальне навчання як спосіб впровадження багатомовності в сучасному гетерогенному суспільстві; визначаються види билингвального навчання. Особливу увагу приділяється найбільш поширеним билингвальним освітнім програмам, а також вивченню світового досвіду їх використання.

Многоязычие, билингвальное обучение, второй язык, иностранный язык.

The article examines the notion of bilingual education as a method of multilingualism's implementation in modern heterogeneous society; main types of bilingual education are defined. The focus is on the most widespread bilingual educational programs and learning the world experience of its usage.

Multilingualism, bilingual education, second language, foreign language.

АВТОНОМНЕ ТА САМОСТІЙНО КЕРОВАНЕ ІНШОМОВНЕ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НІМЕЧЧИНИ

Н. В. Хорошилова, викладач

У статті розглядається автономне навчання як одна з форм оволодіння дорослими іноземних мов. Виокремлюються принципи навчання та надається їх характеристика.

Автономне навчання, самостійно кероване навчання, іншомовне навчання дорослих.

Постановка проблеми дослідження. Поняття навчальна автономія та самостійно кероване навчання вже міцно закріпилося на різноманітних рівнях дидактичного понятійного поля. Л. Діккінсон (L. Dickinson) стверджує, що для самостійно керованого навчання найважливішим є насамперед забезпечення навчальними матеріалами. Саме таке навчання підходить тим учням, які мають певні навички і можуть самостійно, відповідально навчатися. Навчальні матеріали для такої форми навчання розроблені таким чином, що мають всі необхідні рекомендації (інструкції) та завдання, під час виконання яких не потрібні вчителі.

Самокерованість учня може бути обмеженою та залежатиме від того, наскільки він хоче працювати з матеріалами, тому поняття самокерованість для цієї форми навчання не може бути точно сформульовано. Навчальна автономія спирається насамперед на такі форми навчання, які направлені на те, щоб забезпечити успішний процес навчання, а також сприяти формуванню відповідальності за власний навчальний процес в тих, хто навчається. Д. Воде (D. Wode) вважає, що обидва поняття: «автономне навчання» та «самостійно кероване навчання» не суперечать одне одному, але мають певні відмінності, а саме: вказують на різноманітне розуміння і тлумачення автономії, причому самостійно кероване навчання має відношення до організації навчального процесу, а навчальна автономія стосується насамперед змістового боку навчання.

Такі українські дослідники, як В. Гаманюк, С. Амеліна, Н. Кузнецова, Є. Іжко приділяли у своїх дослідженнях увагу проблемам розвитку іншомовного навчання, зокрема і питанням навчальній автономії. У зарубіжній педагогіці, зважаючи на вагомість проблеми у сучасних реаліях, розвиток автономного навчання став предметом пильної уваги таких дослідників, як М. Брін (M. Breen), Л. Дам (L. Dam), Х. Холек (H. Holec), Р. Грот'ян (R. Grotjahn) та багатьох інших.

Мета статті – дослідити навчальну автономію та самостійно кероване навчання як форми оволодіння іноземними мовами дорослими у Німеччині.

Дослідник В. Блейл (W. Bleyhl), який ґрунтовно вивчав питання самостійно керованого навчання, пропонує пов'язувати це поняття з самокерованістю та самоорганізацією. З точки зору нейробіології та нейроінформатики, надзвичайно важливою у навчальному процесі є здатність мозку людини самостійно керувати обробкою інформації і, таким чином, будувати когнітивні структури, які наприкінці кожного процесу навчання зберігаються у пам'яті. Саме це нейронаукове підґрунтя процесу самокерування та самоорганізації має відношення до гуманістичного підходу до визначення поняття «навчальна автономія» [2].

П. Бенсон (P. Benson) збагатив дидактичне поле понять ще одню дефініцією. Він зазначає, що існують три версії визначення навчальної автономії: технічна, психологічна та політична [1]. Версію з технічним поняттям цілком підтримує Л. Діккінсон. Під цим поняттям дослідник розуміє навчання поза межами інституційної освіти (школа, університет), тобто без безпосередньої участі у навчальному процесі вчителя [5].

Психологічна версія визначається як здатність брати відповідальність за навчання та бачити розвиток навчальної автономії як неізолюваний процес, який здійснює сильний вплив на індивідуальний процес отримання знань.

Ми погоджуємося з думкою дослідника щодо розуміння ним в межах так званої «політичної версії» процесу навчальної автономії як програми взаємодії контролю за навчальним процесом та за його змістом. Автор теорії зазначає, що політична версія є основною і залежить насамперед від умов, за яких навчання є можливим. Це стосується як самосійного навчання, так і навчання, контрольованого інституціями, в яких відбувається цей процес. Всі версії розуміння навчальної автономії та самостійно керованого навчання не обмежуються тільки навчанням іноземних мов. Програма з методики навчання автономії – це загальна педагогічна програма, яка розроблена за усіма необхідними критеріями.

Технічна складова навчальної автономії та самостійно керованого навчання розглядається в освітньо-політичному контексті, а саме ми маємо на увазі відсутність навчальних установ, наявності матеріалів та технічних засобів. Проблемою визначення автономії у навчанні іноземних мов займалися також такі дослідники як Х. Холек і Д. Літл. Вони розуміють її як ідеальну форму, що базується гуманістичному підґрунті, а саме: вважають, що кожна форма навчання у закладах, що орієнтуються на автономію того, хто вчиться, має загальну мету, залежить від навчального стилю та навчальної спроможності учня, він сам будує та планує процес отримання певних знань і бере на себе за це відповідальність. Це стосується також і встановлення мети, змісту, успішності навчання, вибору необхідних методів та технік навчальної роботи, організації самого процесу (час, місце, регулярність), оцінювання. Таким чином той, хто вчиться, перебирає на себе функції вчителя [8].

Підсумуюче все вище викладене щодо визначення понять самостійного навчання, стає очевидним, що розуміння поняття коливається між автономією як загальною виховною метою, і однією з дидактично- методичних засад, здатністю учня організувати власний процес навчання, що саме і є метою та головним завданням даного виду діяльності, в той час як вчитель повинен сприяти виконанню цих завдань та досягненню мети. Таким чином, вчитель виконує роль порадики, координатора навчальної діяльності.

Самостійно кероване навчання у своєму технічному вигляді суттєво відрізняється від автономного навчання з точки зору походження та історії розвитку. У широкому сенсі самостійно кероване навчання пов'язане з дидактичними концепціями, які були розроблені ще у 60-ті та 70-ті роки на базі навчально-психологічних теорій біхевіоризму і розглядалися як програмне навчання або програмні інструкції, що застосовуються в певних навчальних контекстах (планах). У програмних інструкціях навчальні матеріали були побудовані за допомогою лінійних та розширених базових принципів таким чином, щоб той, хто навчається, міг самостійно опрацьовувати завдання незалежно від вчителя. Дивлячись на те, що сучасні матеріали є комплексними та підкріплюються певними інструкціями, процес навчання набуває ознак зовні ізольованого та контрольованого.

Навчальна автономія як дидактична концепція розвивалася незалежно від практики організованого інституційного навчання, яка спиралася на науковий досвід. Це саме стосується іншомовного навчання. Завдяки ініціативам Ради Європи у 70-ті роки процес становлення автономії розпочався у маленьких європейських країнах, а теоретичне підґрунття було закладено набагато пізніше. Якщо розглядати історію розвитку дидактики іншомовного навчання, то очевидно, що цей процес відбувався одночасно з іншими процесами і під впливом релевантних, суміжних наук (лінгвістики та психології навчання).

Дивлячись на те, що автономне навчання не є педагогічною концепцією, яка пов'язана зі звичними теоретико-практичними структурами базових та допоміжних наук, цей вид навчання знаходить застосування у багатьох інших педагогічних проектах. Таким чином, до основних принципів реформування педагогіки належить те, що учні поступово залучаються до методів та робочих технік, які сприяють подальшому розвитку їх спроможності до самостійного навчання. Роль вчителя видозмінюється. Він виступає вже не як інструктор, а як порадики, діяльність якого сприяє формуванню і розвитку самостійності.

У Франції була створена робоча школа, яка керувалась цими принципами, учні самі виступали ініціаторами і організаторами навчального процесу, що призводило до формування колективної відповідальності. Х. Фрайнет (С. Freinet) приділяв увагу еволюції учнів, яка відіграє ключову роль у контексті навчальної автономії. Але цей вид навчання не може бути застосований повною мірою, бо переконливого наукового обґрунтування ще немає. У першій половині ХХ-го століття

наявність механічно-біхевіористичних теорій не дала можливості обґрунтувати ці педогогічні викладки. Сучасний попит та пошук інтересу до автономного навчання дають підстави стверджувати, що цей вид навчання потребує прискіпливої уваги науковців.

Когнітивна психологія є без сумнівів однією з найважливіших прикладних наук у сфері дидактичних концепцій, які займаються навчальною автономією. Ця наука вивчає когнітивність, а саме здібності до сприйняття інформації, її засвоєння, осмислення та аналізу, які властиві мозку людини. Всі дисципліни когнітивної психології визнають людину як автономну когнітивну систему, основним завданням якої є сприйняття інформації з навколишнього середовища та переформатування її у когнітивні структури. Обробка інформації відбувається на базі комплексних когнітивних утворень, які складаються з низки стратегій, що керують цим процесом, зберігають знання на різних рівнях пам'яті, де вони розміщуються організовано та чітко структуровано. Навчання це є процес інтеграції та реорганізації знань, здатність людини переструктурувати та зберігти інформацію за таких умов, щоб згодом за необхідності оптимально її використовувати [7].

Провідні фахівці зазначають, що когнітивна психологія займає ключові позиції в цьому питанні й має великий вплив на формування навчальної автономії. Процес обробки інформації – це конструкція або механізм, у роботі якого безпосередньо беруть участь навички сприйняття світу та збереження знань. З точки зору психології це означає, що інформація, яку сприймає мозок людини фігурально, і кожна когнітивна система залежно від отримання знань будує суб'єктивну, когнітивну репрезентацію інформації, отриманої ззовні. Цей процес є автономним, він відбувається під час обробки інформації.

Результати досліджень вказують на те, що навчальна інформація сприймається учнями у тій формі, яку пропонує вчитель, а саме у вигляді навчальних матеріалів. Під час роботи над цим завданням кожен учень спирається на суб'єктивні знання, а саме може пов'язати нову інформацію з попередніми знаннями. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що вчитель повинен мати різноманітні навчальні пропозиції, наприклад створити у класній кімнаті окремі навчальні зони, облаштовані для роботи окремих груп. Досягнення когнітивної психології щодо отримання знань є автономний конструктивний процес, у якому питому вагу складають суб'єктивні знання учня. Така наука як неврологія будує основні принципи на науковому розумінні самоорганізації або самостійно регульованого навчання. Такі дослідники як В. Блейл (W. Bleyhl) і Ю. Мултхауп (U. Multhaup) пропонують використовувати так названі «конекційні» моделі для того щоб зробити процес навчання самостійно організованим [2].

Дж. Мак Клеланд (J. Mc Clelland) і Д. Румельхарт (D. Rumelhart) презентували так звану «PDP-модель» (parallel distributed processing model)- це зв'язуюча модель когнітивних процесів, які відбуваються паралельно (одночасно) на різних рівнях у мозку. Мільярди нейронів задіяні під час розумової роботи та тісно пов'язані між собою.

Прихильники цієї теорії пропонують розрізняти види сигналів, які посилають у клітини мозку один до одного збуджуючий (excitatory) та гальмуючий (inhibitory) імпульси. Перші працюють у тісному зв'язку та посилюють роботу відповідних нейронів, в той час як інші нівелюють силу цих взаємозв'язків, а нейробіологічні процеси обробки інформації залежать від зовнішнього впливу [10].

Теоретичне обґрунтування поняття навчальної автономії пов'язане з «конструктивізмом», який впровадили відомі вчені В. Едельштайн (W. Edelstein) та С. Хоппе-Граф (S. Hoppe-Graf) у Женевській школі. Вони вважають, що розвиток когнітивних навичок особи, яка навчається, відбувається під час взаємодій індивіда і навколишнього світу. Асиміляція та акомодация – це процеси, які впливають на формування когнітивності. Радикальний конструктивіст Е. фон Глазерсфельд (E. Von Glasersfeld) наголошує на тому, що сприйняття інформації відбувається не органами відчуттів, а фіксується мозком, який конструює відповідну реальність. Світ, у якому ми живемо, не є відображенням всесвіту, в середині якого існує людина, а має вигляд великої конструкції, де людина будує та випробовує соціальні зв'язки. Останні роки психологи вивчають цей науковий спадок, що значною мірою підтверджується розумінням процесу, який керується особистістю, та науковими здобутками когнітивних наук [7].

У США в контексті розвитку нових технологій було розроблено цілу низку важливих педагогічних принципів, які надали особливого значення навчальній автономії та самостійно керованому навчанню. Слід виокремити принцип самоорганізації та відповідальності, які за даними останніх досліджень, слугують та підпорядковуються конструктивним процесам. Навчання відбувається успішно тоді, коли учень сам себе організовує та несе відповідальність за якість знань. Наступним принципом, який є притаманним навчальній автономії - це принцип кооперації. Д. Вольф (D. Wolff) підкреслює, що саме цей принцип є запорукою успішності навчального процесу тому, що він сприяє взаємообміну знаннями кожного учасника з рештою навчальної групи. Таким чином, принцип конструктивізму з педагогічної точки зору інтерпретується як один з ключових принципів у навчальному процесі, тому його необхідно застосовувати на заняттях в тому числі і з іноземних мов [9]

Слід зазначити, що під час навчання іноземних мов педагогічні принципи замінюються в умовах використання конкретних дидактичних концепцій. Л. Дам (L. Dam) визначив 5 основних умов навчальної автономії, за яких навчання буде успішним, і які є характерними саме для навчання іноземних мов. Це групова робота, характер завдань, відповідно підготовлені навчальні матеріали, механізми оцінювання, особлива роль вчителя [4].

Групова робота відбувається у навчальній аудиторії, де всі учні виконують разом важкі завдання, опановуючи нову мову. Робота у маленьких групах підвищує відповідальність кожного учня під час роботи над завданнями. Ніщо так не впливає на виконання поставленого завдання, як спільна відповідальність за успішність кінцевого результату.

Робота у групах призводить також до того, що навчальна група може зробити велику кількість різних завдань. Це саме й сприяє тому, що робота окремих маленьких груп об'єднується для досягнення спільного кінцевого результату. Такий процес навчання передбачає понятійну презентацію отриманого результату, а також автентичне використання іноземної мови.

Завдання. Спектр завдань, які виконують учні, є набагато ширшим, ніж на звичайному занятті. Вони розподіляються таким чином, що сам учень може обирати завдання. Процес навчання може бути довгостроковим та короткостроковим. Є завдання, які виконуються під час занять, а частина з них, ті, що потребують більше часу, наприклад, проекти, виконуються у позанавчальний час. Через деякий час результати презентуються у вигляді постерів, брошур, малюнків, інтернет-сторінок. Під час цієї роботи розвиваються не тільки навички усного мовлення, читання, але й письмові навички. Це можуть бути й інші завдання, наприклад творчі, такі як складання віршів, написання оповідань, складання ребусів, кросвордів (під час вивчення нових лексичних одиниць), пошук граматичних правил, виготовлення засобів наочності, упорядкування окремих мовних одиниць до однієї теми, написання скетчів або театральних вистав, підготовка доповідей, написання рецензій.

Під час роботи у групах учні користуються навчальними матеріалами. М. Брін (M. Breen) пропонує виділити продуктивні (орієнтовані на зміст) та процесуальні (Inhalt-oder Produktmaterialien, Prozessmaterialien). До перших належать автентичні матеріали (книги для різних вікових категорій, аудіо-та відеоматеріали). Деякі дослідники називають їх «Rohmaterialien» - необроблений матеріал, який спеціально не підготовлений. До таких належать інформаційні матеріали, насамперед словники, граматичні довідники, з яких учні отримують інформацію щодо лексичних та граматичних структур іноземної мови. Процесуальні матеріали – це тип навчальних матеріалів, які оброблені викладачем і ґрунтуються на використанні певних, релевантних для кожної конкретної навчальної ситуації, для кожної цільової групи робочі стратегії, підходи або техніки, передбачають використання словників або граматичних довідників, стратегій читання, письма, аудіювання з метою досягнення певної мети [3].

Оцінювання усіх видів навчальної діяльності – найважливіший етап у автономному навчанні. Воно може здійснюватися з різною регулярністю, наприклад, раз на тиждень, де можуть бути перевірені певні навички або проекти. Відповідно пропонується розрізняти такі критерії оцінювання, як: активність, якість представлених матеріалів, результати роботи, соціальні аспекти ситуацій. Проводити оцінювання може здійснюватися безпосередньо учнями за умов публічності. Той, хто навчається, повинен також вести щоденник, у якому фіксуються в хронологічній послідовності навчальні здобутки (аналогічно до портфоліо).

Роль вчителя. Зрозуміло, що роль вчителя на звичайному уроці – це зовсім інша роль, ніж під час автономного навчання. На заняттях з

іноземних мов, які є некерованими, вчитель постає як порадник, модератор, а не як джерело знань. Тож, його функція під час автономного навчання іноземних мов це функція наставника, а не ментора.

Педагогічна концепція навчальної автономії знаходить все більше прихильників серед педагогів та дидактиків. Але нові форми навчання викликають жваві дискусії, а за умов розвитку технічних засобів, можливості використання автономного навчання значно розширюються. Тож, ця проблема має досліджуватися послідовно і ґрунтовно.

Список літератури

1. Benson P. The philosophy and politics of learner autonomy / P. Benson, P. Voller // *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London. – 1997. – S. 18–34.
2. Bleyhl W. Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das Implizite sprachliche Wissen zu etablieren / W. Bleyhl // *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* – Bochum. – 1995. – S. 211–224.
3. Breen M. How do we recognize a communicative classroom? / M. Breen // *Dunford House Seminar*. – Mimeo, 1982. – 77 p.
4. Dam L. Learner Autonomy 3 / L. Dam // *From Theory to Classroom Practice*. – Dublin, 1995. – 88 p.
5. Dickinson L. *Self-instruction in Language Learning* / L. Dickinson. – Cambridge, 1987. – 200 p.
6. Edelstein W. Die Konstruktion kognitiver Strukturen / W. Edelstein, S. Hoppe-Graf // *Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. – Bern, 1993. – 328 p.
7. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – Tübingen; Basel : A. Francke Verlag, 2007. – 656 S.
8. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford. – 1981. – 53 p.
9. Wolff D. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht? / D. Wolff // *Die neueren Sprachen*. – 1994. – № 93. – S. 407–429.
10. Mc Clelland J. Distributed memory and the representation of general and specific information / J. Mc Clelland, D. Rumelhart // *Journal of Experimental Psychology General*. – 1985. – № 114. – S. 139–188.

В статье рассматривается автономное обучение как одна из форм обучения взрослых иностранным языкам. Выделяются принципы обучения и даётся их характеристика .

Автономное обучение, самостоятельно управляемое обучение, иноязычное обучение взрослых .

The article deals with autonomous learning as a form of adult learning foreign languages. Principles of the teaching foreign languages are allocated and their characteristics are given.

Autonomous learning, self managed learning, foreign language teaching adults.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ З ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН»

В. А. Яковлева, кандидат педагогічних наук, доцент

У статті розглядається структура проведення навчальної (педагогічної) практики з дисципліни «Методика навчання соціально-педагогічних дисциплін», критерії її оцінювання, порядок заповнення документації, обґрунтовано мету, завдання практики, висвітлено основні етапи організації навчальної практики: підготовчий, робочий, підсумковий; розроблено методичне забезпечення практики.

Практична підготовка; педагогічна практика з соціально-педагогічних дисциплін; види практик; наскрізна програма практик; робоча програма практики; структура програми практики; етапи організації та проходження практики; методичне забезпечення практики.

Постановка проблеми. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» практична підготовка належить до основних форм організації навчального процесу у ВНЗ. Практика студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня «магістр», й має на меті набуття студентом професійних навичок і вмій. Практична підготовка соціальних педагогів є важливою складовою навчально-виховного процесу [1]. У формуванні педагогічної техніки та майстерності виняткова роль належить навчальній практиці, у процесі якої студент використовує знання, навички та вміння, набуті під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін. Майбутні викладачі мають бути озброєні сучасними науковими знаннями, що складають основу їх професійної діяльності, та володіти комплексом необхідних фахових умінь. Завдання навчальної практики полягає в ознайомленні студентів під безпосереднім керівництвом і наглядом викладача зі специфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних професійних умінь і навичок. Вона проводиться і з відривом, і без відриву від навчання, практика передбачає отримання студентами достатнього обсягу практичних знань і навичок роботи з методики навчання соціально-педагогічних дисциплін. Загалом мета всіх видів соціально-педагогічних практик – виробляти готовність до фахової роботи. Її компоненти:

– когнітивний (знання професійно-етичних і психолого-педагогічних основ соціально-педагогічної роботи; знання соціально-педагогічних і психологічних методів дослідження, основ організації й управління соціально-педагогічною роботою тощо);

– мотиваційний (ставлення до соціально-педагогічної діяльності; інтерес до роботи з клієнтами різних категорій, науково-дослідної, управлінської діяльності тощо);

– процесуальний (володіння інструментальними вміннями, комунікативними навичками спілкування з клієнтами, методами обстеження соціального середовища; вміння планувати, організовувати професійну діяльність) [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні основи організації навчальної практики з дисципліни «Методика навчання соціально-педагогічних дисциплін» була обґрунтована і розвинута науковцями Білан Л.Л., Вайнола Р. Х., Сисоєва С.О., Лякішева А. В., Грицюк Л. К., Яковлева В.А. та інші..

Мета даної статті – виявити та теоретично обґрунтувати методичні рекомендації щодо проведення навчальної практики для студентів-магістрантів спеціальності 8.01010601 “Соціальна педагогіка”.

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка майбутнього соціального педагога – це процес оволодіння різними видами фахової діяльності, у якій створюються умови для самопізнання, самовдосконалення студента в ролі викладача з соціально- педагогічних дисциплін й формується необхідність професійного самовираження.

Навчальна практика магістрантів галузі знань 0101 “Педагогічна освіта” спеціальності 8.01010601 “Соціальна педагогіка” НУБіП України розроблена на основі: “Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” (Наказ Міністерства освіти України № 93 від 08.04.1993 р.); “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161; “Положення про практичне навчання студентів НУБіП України” (Київ, 2011); робочого навчального плану підготовки фахівців на 2014 – 2015 н. р.; кваліфікаційної характеристики магістра спеціальності 8.01010601 “Соціальна педагогіка” НУБіП України; освітньо-професійної програми підготовки фахівців; Проведення практик регламентується Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. У ньому розглядаються загальні питання організації, проведення, підбиття підсумків усіх видів практик.

Згідно з Положенням, основним навчально-методичним документом практики є наскрізна програма, яка відображає зміст і завдання всіх передбачених навчальним планом практик. Її зміст включає перелік усіх видів практик і їх тривалість; мету й завдання практик; орієнтовний перелік можливих видів і форм роботи; список документації, яка необхідна для проходження практики; особливості проведення підсумкового контролю. На основі наскрізної програми розробляються робочі програми відповідних видів практики. Робоча програма практики – це навчально-методичний документ, який регламентує порядок проведення окремо взятої практики. Її зміст включає пояснювальну записку; мету та завдання практики; перелік знань, умінь і навичок, яких

має набути студент; зміст практики, її структуру, періодичність етапів; рекомендовану літературу для ефективного проведення; методичні рекомендації щодо виконання конкретних практичних завдань і ведення документації; перелік індивідуальних завдань студентам; вимоги до документації, яка ведеться студентом під час практики; обов'язки студента щодо бази проходження практики; підведення підсумків [3].

Програма практики складається керівником практики від кафедри, обговорюється на засіданні кафедри, погоджується завідувачем кафедри, затверджується деканом педагогічного факультету.

У робочому навчальному плані підготовки фахівця за напрямом 8.01010601 "Соціальна педагогіка" передбачено такий вид практики: як навчальна (педагогічна) практика (2-й семестр, 36 год).

Відповідальна кафедра методики навчання і управління навчальними закладами. Відповідальний НПП Яковлева В.А.

Навчальна (педагогічна) практика проводиться у другому семестрі тривалістю один тиждень (з 22-25 квітень) у вищому навчальному закладі III – IV рівня акредитації, на кафедрі методики навчання та управління навчальними закладами. Для цього практиканти розподіляються по 2-3 чоловіки. Практикант виконує як спеціальні завдання практики, так і інші види робіт, пов'язані з діяльністю педагога з фаху і помічника куратора.

Практика передбачає розширення і закріплення у магістрантів навичок педагогічної роботи, послідовний перехід від найпростіших до складніших педагогічних рішень. Тобто, поступове ускладнення завдань, що виконуються магістрантами, за змістом і формами. Загальною метою практик магістрантів спеціальності 8.01010601 "Соціальна педагогіка" є закріплення отриманих теоретичних знань, формування професійних умінь і навичок.

Метою навчальної практики є закріплення і поглиблення знань отриманих студентами в процесі теоретичного навчання, придбання необхідних умінь, навичок, досвіду практичної роботи із майбутньої спеціальності викладача соціально-педагогічних дисциплін [2].

Завдання навчальної (педагогічної) практики: поглибити і закріпити знання з методики навчання соціально-педагогічних дисциплін, виробити уміння застосовувати їх на практиці; сформувати уміння і навички самостійного планування, організації методичної роботи в умовах вищого аграрного закладу; розробка навчально-методичного забезпечення з дисциплін професійної та практичної підготовки; участь у плануванні, організації та проведенні практичного навчання (за напрямом базової підготовки); сформувати у студентів критичну самооцінку, творчий аналіз виробничих ситуацій, прагнення до постійного вдосконалення рівня знань із спеціальності та методики навчальної роботи.

У ході практики необхідно сформувати та розвинути уміння студентів вищих навчальних закладів: застосовувати на практиці знання з методики навчання з соціально-педагогічних дисциплін; самостійно планувати, організувати методичну роботу в умовах вищого аграрного навчального закладу; розробляти навчально-методичне забезпечення з

соціально-педагогічних дисциплін; планувати, організувати та проводити практичне навчання (за напрямом базової підготовки); здійснювати критичну самооцінку, проводити аналіз виробничих ситуацій.

Організація та проходження практики передбачає кілька етапів: підготовчий, робочий, підсумковий. Кожен із них пов'язаний із певними завданнями. Підготовчий: ознайомлення з програмою практики та вимогами до оформлення її результатів. Розв'язання організаційних питань. Виконавчий: ознайомлення з умовами проходження практики, виконання програми практики. Підсумковий: підготовка звіту, підбиття підсумків практики [4].

Підготовчий етап включає такі організаційні заходи: призначення керівника практики від кафедри; розробка наскрізної та робочої програм практики; видання наказу декана щодо проходження студентами практики. У ньому визначаються місце й терміни проведення практики, вказуються студенти, допущені до проходження практики. Керівник практики проводить настановчу конференцію, де студентів ознайомлює із завданнями, програмою та вимогами до звітної документації практики.

Виконавчий етап: тривалість робочого дня студента-практиканта – 6 год; складання кожним практикантом індивідуального плану роботи; практикант із дотриманням строку виконує всі види робіт, передбачені програмою соціально-педагогічної практики й відповідними інструкціями; організовує власну діяльність згідно з вимогами, правилами; фіксується пророблена робота у щоденнику практики; виконання основних завдань практики.

Підсумковий етап: студент у встановлений термін оформлює звіт із практики, проводиться підсумкова конференція. Студенти готують виступи, виставку матеріалів, які відображають хід і результати практики.

За результатами захисту кожному студенту виставляється диференційована залікова оцінка. При виставленні оцінки враховується рівень теоретичної підготовки майбутнього викладача, якість виконання завдань практики, ступінь оволодіння педагогічними вміннями і навичками, ставлення до педагогічної професії, студентів, навчального закладу (бази практики), акуратність та дисциплінованість магістранта, якість оформлення документації та вчасність її подачі для перевірки на кафедрі.

На конференції присутні: завідувач кафедри методики навчання та управління навчальними закладами, а також викладачі кафедри, керівник практики, вони висловлюють зауваження та побажання студентам; до підведення підсумків належить і прийняття заліку.

Студент представляє увесь пакет необхідних документів (щоденник, результати виконання індивідуального завдання, звіт про проходження практики тощо). У разі отримання негативної оцінки під час складання заліку йому надається можливість повторного складання за умови доопрацювання звіту й індивідуального завдання.

Задля успішного виконання завдань практики необхідне методичне забезпечення її проведення. Воно здійснюється такими шляхами:

методичними рекомендаціями у робочих програмах практики; діяльністю керівника практики від навчального закладу (викладача).

Методичні рекомендації в робочих програмах практики: зразки форм звітної документації з коментарями до них; пропозиція різноманітних зразків необхідних форм, засобів, методів практичної діяльності (методи дослідження, виховні заходи, хрестоматійний матеріал, рекомендована література тощо); розробляється календарне планування [5].

Діяльність керівника практики полягає у допомозі в плануванні роботи студентів, перевірці та затвердженні індивідуальних планів-графіків; безпосередній контроль і керівництво практикою, забезпечення необхідних умов здійснення педагогічної діяльності; проведення консультацій, перевірка планів-конспектів, щоденників практики; відвідування навчально-виховних заходів кожного студента з подальшим їх аналізом та оцінкою; перевірка звітної документації практикантів, аналіз й оцінювання їхньої роботи; підготовка загального звіту про результати підготовки студентів із навчальної (педагогічної) практики.

Таблиця 1.

План-календар практики

№ п/п	Зміст діяльності	Кіл-ть год.	Термін виконання
1	Ознайомлення і підготовка навчально-методичних комплексів з соціально-педагогічних дисциплін	6	
2	Ознайомлення і підготовка лекційного заняття з соціально-педагогічних дисциплін	6	
3	Ознайомлення і підготовка семінарського заняття з соціально-педагогічних дисциплін	6	
4	Ознайомлення і підготовка тестового контролю з соціально-педагогічних дисциплін	6	
5	Ознайомлення і підготовка виховного заходу з групою	6	
6	Підведення підсумків з практики, підготовка звітів.	6	
7	Конференція за підсумками практики		

Висновок. Отже, розроблені методичні рекомендації навчальної практики з дисципліни «Методика навчання соціально-педагогічних дисциплін» надають можливість студентам успішно виконувати завдання практики, закріпити і поглибити знання отримані студентами в процесі теоретичного навчання, придбати необхідні уміння, навички, досвід практичної роботи із майбутньої спеціальності викладача соціально-педагогічних дисциплін.

Список літератури

1. Білан Л. Л. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Л. Л. Білан. – Ніжин: ПП Лисенко, 2010. – 399 с.
2. Вайнола Р . Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навч. посіб. / Р . Вайнола. – К. : Центр учб. л-ри, 2012. – 140с.

3. Вайнола Р . Х. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін: навч. посіб. / Р . Х. Вайнола, С. О. Сисоєва. – К. : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010. – 152 с.

4. Лякішева А. В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ: навч.-метод. посіб. / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504с

5. Яковлева В.А. Методичні рекомендації щодо проходження навчальної (педагогічної) практики: метод.рекоменд /В.А.Яковлева. – Київ: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. – 38с.

В статье рассматривается структура проведения учебной (педагогической) практики по дисциплине «Методика обучения социально-педагогических дисциплин», критерии его оценки, порядок заполнения документации, обоснованы цели, задачи практики, освещены основные этапы организации учебной практики: подготовительный, рабочий, итоговый; разработано методическое обеспечение практики.

Практическая подготовка; учебная педагогическая практика по социально-педагогическим дисциплинам; виды практик; сквозная программа практик; рабочая программа практики; структура программы практики; этапы организации и прохождения практики; методическое обеспечение практики.

The article deals with the structure of educational (pedagogical) practices the discipline "Methods of teaching social and pedagogical subjects' criteria for its evaluation procedure of filling documentation reasonably objective, task practice, highlights the key stages of educational practice: preparatory work, final; Methodical maintenance practices. efined job training practice is aware of students under the direct guidance and supervision of the teacher with the specific future profession, obtaining primary professional skills. It is performed with margin, and on the job training, the practice involves getting students sufficient practical knowledge and skills in methods of teaching social and educational sciences. Overall goal of all kinds of social and educational praktyk- willingness to produce professional work. Its components are:

- Cognitive (knowledge of professional and ethical and psycho-pedagogical-tech foundations of social and educational work, knowledge of socio-Peday-hohichnyh and psychological research methods, the foundations of the organization and management of social and educational work, etc.);

- Motivation (in relation to social and educational activities, interest in working with clients of different categories, research, management activities, etc.);

- Procedure (possession instrumental skills, communication skills to communicate with customers, methods of entry examination of the social environment, the ability to plan, organize professional activities).

Practical training; pedagogical practice of teaching social sciences; practices; continuous program practices; work program practices; structure of the program practice; stages of organization and practical training; methodological support practice.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

Д. А. Костюк, кандидат педагогічних наук, доцент

У статті розкрито методологічну сутність поняття «педагогічні умови». Визначено та охарактеризовано педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства в процесі вивчення спеціальних дисципліни.

Педагогічні умови, техніки-електрики, ВНЗ I-II р.а., фахова компетентність, сільське господарство

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні професійні, фахові та соціальні вимоги до техніків-електриків сільського господарства зумовлюють суттєве вдосконалення методів, методик і технологій аграрної освіти в напрямі, з одного боку, вузької спеціалізації, а з іншого – надання комплексу фахових знань. Зокрема, у них необхідно формувати гнучкі теоретичні та практичні знання, стійкі навички та вміння, професійно важливі якості, комплекс здатностей до адаптування до швидких темпів науково-технічного прогресу в аграрному виробництві та володіння сучасними інноваційними виробничими технологіями сільськогосподарського виробництва.

І тому, на сучасному етапі становлення особистості техника-електрика одним із найважливіших завдань є визначення педагогічних умов які протягом всіх років навчання у вищому навчальному закладі сприяли формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства.

Мета статті: розкрити методологічну сутності поняття «педагогічні умови», визначити та охарактеризувати педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства в процесі вивчення спеціальних дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Поняття «педагогічні умови» сьогодні ненове. Воно широко використовується у працях присвячених проблемами професійної підготовки майбутніх фахівців. Даною проблемою займалися такі вчені як: В. Манько, О. Федорова О. Коваленко, О. Бражнич, А. Семенова, В. Стасюк та ін.

Проте дослідження педагогічних умов з фахівцями технічного профілю у ВНЗ I-II р.а. свідчить про недостатнє його вивчення, особливо це стосується підготовки техніків-електриків сільського господарства. Практично, відсутні праці в яких визначені та охарактеризовані педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-

електриків сільського господарства в процесі вивчення спеціальних дисципліни.

Виклад основного матеріалу. За словником-довідником з професійної педагогіки “педагогічні умови” розуміють як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [2, с. 243; 3].

Федорова О.Ф. під педагогічними умовами розуміє сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [4].

Манько В.М. педагогічні умови визначає як взаємопов’язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [1, с. 153–161].

Ми під педагогічними умовами розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів навчально-виховного процесу від реалізації яких залежить рівень сформованості фахової компетентності.

Для успішного забезпечення формування фахової компетентності в майбутніх техніків-електриків сільського господарства в процесі вивчення спеціальних дисциплін були визначені такі педагогічні умови (рис. 1). Вони забезпечують реалізацію змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної педагогічної системи.

Сукупність педагогічних умов, забезпечення їх взаємозв’язку і співвідношення в них навчальних і виховних компонентів припускає протікання певних змістовних процесів, що взаємодіють між собою і визначають динаміку та зміст формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства в процесі вивчення спеціальних дисципліни. В ході цих процесів проявляються, формуються і розвиваються ті необхідні фахові знання, вміння, здатності, професійно важливі якості, цінності та ставлення студента, які забезпечують їм можливість свідомо та адекватно оцінити свої професійні можливості, здатності і власне ставлення до майбутнього фаху та формування фахової компетентності.

Отже, відбувається вплив на особистість студента, як на майбутнього суб’єкта фахової діяльності, в усіх її аспектах. Усі ці впливи не самостійні процеси, а мають представити єдиний процес, що протікає цілеспрямовано в створеному навчально-освітньому середовищі при творчому дотриманні обґрунтованих педагогічних умов.

Ці педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства вибрані нами не випадково. На їх системне, комплексне та послідовне визначення нас спонукали, з одного боку, такі обставини: результати опитувань студентів, педагогічних працівників і випускників ВНЗ I-II р.а., а з іншого – потреби практики аграрного виробництва компетентних випускників.

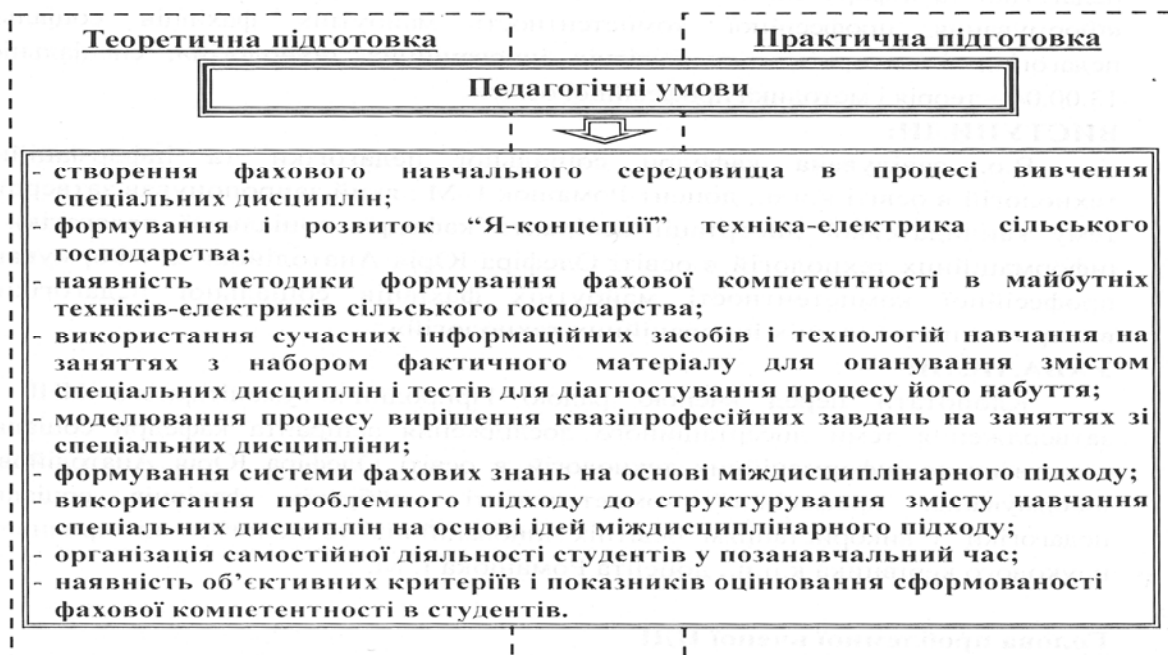


Рис. 1. Педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства в процесі вивчення спеціальних дисципліни

Більш докладно охарактеризуємо педагогічні умови, які були запропоновані нами. Це:

– *створення фахового навчального середовища в процесі вивчення спеціальних дисциплін*: ця педагогічна умова передбачає активне залучення студентів до культури фахової поведінки та практичного мислення, які насамперед мають проявлятися в міжособистісній взаємодії, яка має місце в культурі діяльності та поведінці техніків-електриків. У зв’язку з цим студенти постійно мають знаходитися в середовищі майбутньої професії та майбутнього фаху, набути культуру мислення техніка-електрика. Додатково ця умова реалізується під час залучення майбутніх техніків-електриків до проведення конференцій, роботи в наукових гуртках, конкурсах, написання рефератів тощо;

– *формування і розвиток “Я-концепції” техніка-електрика сільського господарства*: формування і розвиток “Я-концепції” техніка-електрика сільського господарства має розпочинатися з першого курсу, особливо під час викладання навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності”. Студент має навчитися мислити як техник-електрик, бачити себе в цій галузі в ролі техніка-електрика, формувати культуру фахового мислення. Тут слід мати на увазі такий аспект, що “Я-концепція” формується у навчально-фаховому середовищі у ВНЗ I-II р.а., яка у майбутній фаховій діяльності буде механізмом саморегуляції суб’єкта фахової діяльності. Вона включає уявлення техніка-електрика як фахівця про себе, свої професійні та фахові інтереси, настанови, цінності, самоповагу як суб’єкта фахової діяльності, професійну впевненість у собі.

Дана педагогічна умова реалізується на всіх заняттях, а також в години виховної роботи;

– наявність методики формування фахової компетентності в майбутніх техніків-електриків сільського господарства. Ця методика має ґрунтуватися, на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу, оскільки “Суб'єктність людини в процесі праці не має бути порушена не тільки з моральної, етичної чи гуманістичної точок зору, але також з точки зору того факту, що ті працівники, які сприймаються суб'єктами, ефективно вирішують професійні завдання” [5, с.320];

– використання сучасних інформаційних засобів і технологій навчання на заняттях зі набором фактичного матеріалу для опанування змістом спеціальних дисциплін і тестів для діагностування процесу його набуття. Серед сучасних інформаційних засобів і технологій навчання особливе місце займає електронне навчальне середовище, використання якого разом з традиційними засобами навчання сприяє прискоренню темпів вивчення та запам'ятовування навчального матеріалу, здійсненню самоконтролю, розвитку пізнавальних інтересів;

– моделювання процесу вирішення квазіпрофесійних завдань на заняттях зі спеціальних дисциплін. Для формування справжнього фахового мислення та фахової культури у майбутніх техніків-електриків потрібно шляхом моделювання створювати різні типові та нетипові фахові ситуації, які максимально наближені до реальних умов фахової діяльності;

– формування системи фахових знань на основі міждисциплінарного підходу: ця педагогічна умова спрямована на те, щоб відійти від вузькопредметних знань і формувати систему фахових знань на основі проведення занять міждисциплінарного підходу. Вона реалізується під час вивчення всіх спеціальних дисциплін;

– використання проблемного підходу до структурування змісту навчання спеціальних дисциплін на основі ідей міждисциплінарного підходу. В цій педагогічній умові проблемний підхід використовується не тільки в межах однієї дисципліни, а в межах всіх спеціальних дисциплін. Реалізується на всіх видах занять під час вивчення спеціальних дисциплін;

– організація самостійної діяльності студентів у позанавчальний час. Самостійна діяльність студентів в позанавчальний час – це один із основних резервів підвищення якості формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків. Сучасний розвиток вищої аграрної освіти ставить перед студентами нові вимоги до набуття фаху техника-електрика сільського господарства. Для цього необхідно збільшувати кількість і якість набутих знань, умінь і здатностей, які потрібно одержати та формувати в процесі професійної підготовки. З огляду на це педагогічні працівники аграрних ВНЗ I-II р.а. мають залучити кожного студента до систематичної самостійної роботи. Реалізація даної педагогічної умови активно відбувалося при виконанні самостійних завдань зі спеціальних дисциплін;

– наявність об'єктивних критеріїв і показників оцінювання сформованості фахової компетентності в студентів. Метою цієї педагогічної умови є досягти того, щоб кожен студент міг достатньо об'єктивно оцінити розвиненість своєї фахової компетентності, тобто об'єктивно оцінювати результати власної діяльності щодо досягнення часткових і загальних цілей фахової діяльності як технік-електрик, свій професійний рівень, позитивні професійно важливі й суб'єктивні якості і недоліки. Реалізація цієї умови відбувається під час проведення всіх навчальних заходів.

Висновки. Отже, під педагогічними умовами формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства в процесі вивчення спеціальних дисциплін ми розуміємо сукупність вимог, при додержанні яких забезпечується досягнення поставленої мети тобто підвищення ефективності процесу фахової підготовки людей з вищою освітою. **Подальшими напрямками наших досліджень** є визначення та обґрунтування педагогічних умов формування фахової компетентності для інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва.

Список літератури

1. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В.М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С.153–161.
2. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А.В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
3. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003.
4. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 301 с.
5. Wilsz Jolanta. Teoriz pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy / Jolanta Wilsz. – Krakow : Impuls, 2009. – 524 s.

В статье раскрыто методологическую сущность понятия «педагогические условия». Определены и охарактеризованы педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих техникув-электриков сельского хозяйства в процессе изучения специальных дисциплины.

Педагогические условия, техники-электрики, ВУЗ I-II уровня аккредитации, профессиональная компетентность, сельское хозяйство

The article describes the methodological essence of the concept of "pedagogical conditions." To ensure the successful formation of professional competence of future technicians, electricians agriculture in the study of special subjects by pedagogical conditions. They ensure the implementation of the training content, optimize forms, methods, approaches, technology, organization of educational process as an integrated educational system.

There have been characterized pedagogical conditions of professional competence of future technicians Electrical agriculture in the study of special subjects. The combination of teaching, and to ensure their relationship and value to their training and educational components involves certain content flow processes which interact and determine the dynamics and content of the formation of professional competence of future technicians, electricians agriculture in the study of special subjects. During these processes are formed and develop those necessary professional knowledge, skills, abilities, professionally important qualities, values and attitudes of students, providing them the opportunity to consciously and adequately assess their professional opportunities, abilities and their own attitude to the future profession and formation of professional competence .

Pedagogical conditions, equipment, electricity, universities and II RA, expertise agriculture.

УДК 371.134/.135:008:378.124

ОБГРУНТУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

С. В. Яшник, кандидат педагогічних наук, доцент

У статті розкриваються сутнісні та специфічні характеристики феномену управлінської культури. Управлінська культура аналізується через низку інших культур, які включаються до складу матеріальної культури, а саме: професійну культуру, культуру праці, культуру управління, господарську культуру, організаційну культуру, корпоративну культуру.

Професійна культура, управлінська культура, культура управління, культура праці, господарська культура, організаційна культура, корпоративна культура, професіоналізація.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науковцями виокремлюється кілька складових професійної підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності: професійну культуру (В. Ігнатов), управлінську культуру (М. Якібчук, В. Медведь, О. Ярковий, А. Губа, Л. Васильченко, С. Корольок), культуру управління (Ф. Мардаровський, А. Кузьмінов, В. Орлов), культуру праці (В. Келле, М. Ковальзон, Ф. Щербак, Г. Ойзерман, Е. Варнакова, В. Струманийський, Д. Зембицький, Е. Фарапонова, Е. Милерян, В. Чебишева, С. Матушкін, Н. Дупак), організаційну культуру (О. Московцев, В. Великанов, І. Пахарь, В. Співак, Н. Шаталова, Л. Васильченко), корпоративну культуру (Ю. Бугаєвська, О. Чижикова, К. Кравченко, Т. Соломанідіна, О. Горохова, О. Мала),

культуру виробництва, господарську культуру, технологічну культуру, комунікативну, інформаційну тощо.

Мета статті. Обґрунтувати управлінську культуру в системі складових професійної підготовки фахівців до управлінської діяльності.

Професійна культура. Входження індивіда в соціальні стосунки відбувається через його залучення до трудової діяльності, через професійну культуру, яка виступає атрибутивною характеристикою загальної культури особистості. У свою чергу культура особистості є фундаментальною основою професійної культури, що свідчить про їх взаємну дифузність та взаємопроникнення. Професійна культура – це міра, якість діяльності людини у чітко окресленій сфері професії, у тому виді діяльності, де вона відчуває себе комфортно та вільно. Важливими складовими професійної культури виступають: освоєння загальної культури, оволодіння професійною майстерністю, повна творча реалізація професійних навичок, професійна компетентність, грамотне, ефективне використання засобів і методів при досягненні цілей, раціональність, можливість передбачення результатів праці. Особливість даного феномену дає можливість зробити висновок, що він не є амальгамою моральної та загальної культури, професійної компетентності, скоріше мова йде про складність взаємозв'язків між окресленими видами культури, що й обумовлюють структурну різноманітність професійної культури [6, с. 63, 75].

Визначено поняття професійно-педагогічної культури, як складного динамічного інтегрального утворення, що характеризується сукупністю особистісних і професійних настанов щодо взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, психолого-педагогічних знань щодо особливостей індивідуального і вікового розвитку дітей, практичних навичок і вмінь організації власної діяльності і діяльності учнів, наявністю загальнокультурних цінностей і морально-духовних принципів, що дозволяє на високому рівні здійснювати професійну педагогічну діяльність [1, с. 6].

Активне входження особистості в культуру відбувається через професіоналізацію – процес оволодіння професією та становлення особистості як фахівця (А. Турчинов, В. Ігнатов, В. Бєлоліпецький). Дане поняття активно використовується для пояснення якісних змін, що відбуваються на соціальному та особистісному рівнях у процесі оволодіння професією. Соціальний рівень характеризується змінами, які відбуваються у суспільстві в результаті розвитку праці, розвитку професійних форм і зародження елементів професійної культури, а також цілою низкою процесів і механізмів, які покликані на рівні суспільства, організації, підприємства управляти включенням людини у сферу професійних видів праці, та раціональним використанням її професійних можливостей. На особистісному рівні професіоналізація відображає якісні зміни особистості у процесі оволодіння професією та спеціальністю, а отже її становлення як фахівця [6, с. 66].

Управлінська культура досить часто розглядається науковцями як частина загальної культури особистості. Зокрема, під управлінською

культурою фахівця розуміють: сукупність знань, умінь та навичок здійснення управлінських функцій у обраній сфері; теоретична, психологічна та технологічна готовність і здатність особистості компетентно реалізовувати в конкретних ситуаціях практичної діяльності свої знання про ефективне управління (М. Якібчук); міра та спосіб творчої само-реалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності (В. Медведь); майстерність, міра досконалості діяльності керівника з реалізації управлінських функцій (О. Ярковий); динамічне системне особистісне утворення, що охоплює цінності, спеціальні знання й уміння, особистісні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської діяльності (А. Губа); цілісна властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; характеризується видами: політичний, правовий, адміністративний, менеджерський, організаційний, соціально-психологічний, інформаційний, комунікативний, економічний (С. Королук) та ін. [4, 7, 12, 20, 21].

Л. Васильченко зазначає, що управлінська культура – це складна системна характеристика, яка виступає як умова успішної управлінської діяльності, і як одна з характеристик носія управлінської діяльності. Це дає підстави вважати управлінську культуру «цілісною властивістю особистості керівника, яка проявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінську діяльність керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності» [2, с. 20].

С. Королук вважає, що управлінська культура керівника є інтегральною якістю особистості, яка складається із взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: когнітивно-операційного (система управлінських знань і вмінь), особистісного (система професійних та особистісних якостей), мотиваційно-ціннісного (система мотивів та цінностей управлінської діяльності). Вчений також розмежовує поняття «управлінська культура» від поняття «культура управління», а саме:

- управлінська культура – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління [8, с. 88].

- культура управління – це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, реалізуючих методів і стилів керівництва, використанні техніки управління, а також задоволення вимог, що ставляться перед системою управління та до працівників, обумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права.

Ми погоджуємося з думкою про те, що культура управління існує як система знань про процеси управління, структури управлінських систем, форми, методи і принципи управлінської діяльності [14, с. 36-37].

Культура управління. Ф. Мардаровський, А. Кузьмінов, В. Орлов пропонують концепцію культури управління, засновану на системному аналізі видів діяльності у системах управління. Відповідно культура управління може осмислюватися на двох рівнях: 1) функціональному (розкриває рівень виконання і результатів управлінських видів діяльності); 2) соціально-психологічному (вміння керівників впливати на колектив, окремих працівників, здійснювати ділову взаємодію, включаючи традиційні правила, норми ділової поведінки тощо).

Перший рівень визначається функціональними, організаційними, економічними і техніко-технологічними чинниками, що впливають якість виконання управлінських видів діяльності, та пов'язані з можливостями людини керувати ефективністю і продуктивністю управлінської праці відповідно до прийнятих технологій. Другий рівень – із формуванням на виробництві управлінських відносин, які включають соціально-психологічні аспекти стосунків людей як особистостей. Визначальним при цьому є людський фактор: «рушійна сила соціально-економічного і суспільного прогресу, що реалізується у виробничих і управлінських відносинах і пов'язаний із сукупністю окремих особистостей, їх потребами і бажаннями» [6, с. 176-200].

Культура праці у теоретико-методологічному вимірі розглядається науковцями (В. Келле, М. Ковальзон, Ф. Щербак, Г. Ойзерман, Н. Дупак) як стійка система організації діяльності і виражалася не тільки в тому, що робиться, але і в тому як робиться; в якій мірі в тих чи інших факторах праці виявляється творча сутність людини; коли передаються не окремі сторони або властивості людини, а її інтегральні, об'єднані в єдине ціле якості. Згідно з такими поглядами людина представлена в культурі як саморозвиваюча істота, як суб'єкт і одночасно як результат особистої діяльності, яка є активним творчим процесом.

Одні автори розглядають культуру праці з позиції умінь наукової організації праці, раціонального використання робочого часу (Е. Варнакова), планування своєї роботи, умінні контролювати її якість, працювати в колективі, творчо відноситися до праці (В. Струманський, Д. Зембицький, Е. Фарапонова, Е. Милерян), регулюванні і усуненні помилок (В. Чебишева). Інші бачать культуру праці як сукупність спеціальних умінь і навичок, в якості основи виділяють точність знань і дій (С. Матушкін) [5, с. 8].

Специфіку культури праці визначають історичні умови, соціокультурні відмінності суспільств та особливості трудової діяльності. Відповідно культура праці проявляється у дотриманні настанов, приписів, заборон, закодованих послань, які позначаються на користі чи шкоді підприємства. Тобто під культурою праці насамперед розуміється культура організації самої праці, оскільки вона є визначальною у організаційній поведінці виконавців. Звідси випливає її стратегічна цінність – формування дисциплінованих, відданих справі, ініціативних працівників. Організаційне

підґрунтя культури праці виявляється у можливості планування та орієнтації всіх підрозділів підприємства та окремих працівників на спільні цілі. Праксеологічні орієнтації культури праці полягають у пошуці шляхів удосконалення діяльності через залучення таких принципів: інструменталізації, інтеграції, раціоналізації, координації, концентрації, стандартизації, централізації тощо [5, с. 149].

Організаційна культура. Американський фахівець з управління Е. Штейн – автор одного з найпопулярніших визначень організаційної культури визначає її як набір прийомів і правил рішень проблеми зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції працівників, правил, які виправдали себе в минулому і підтвердили свою актуальність в теперішньому. Вони вважаються правильними і цінними, тому передаються іншим членам групи та поділяються ними [13].

Беручи за основу висновки Е. Штейна, виділяються такі складові організаційної культури:

- символічний рівень (міфи, легенди, історії, які пов'язані з виникненням організації, її діяльністю, керівниками та видатними співробітниками; артефакти доступні для спостереження: фірмова символіка, логотипи тощо);

- свідомо зафіксовані цінності і норми, що регламентують діяльність членів організації;

- неусвідомлені базові уявлення, що приймаються бездоказово [12, с. 9].

Бездоказово прийняті правила членами організації є відправними при обранні ними певного способу дії. Відповідно під організаційною культурою розуміють «набір прийомів і правил вирішення проблем зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції працівників, правил, які виправдали себе в минулому і підтвердили свою актуальність у теперішньому» [6, с. 185].

Д. Мацумото під організаційною культурою розуміє динамічну, систему правил, що поділяються членами організації. Це багатогранний конструкт, що функціонує на трьох рівнях: 1) індивідуальному (система правил особистості, як продукту соціалізації певної культури, що позначається на виробничому просторі); 2) інтраорганізаційному (система експліцитних і імпліцитних правил, які скеровують всезагальні повсякденні практики щодо сфери управління людськими ресурсами певної організації); 3) інтерорганізаційному (експліцитні – національні і міжнародні закони, що регулюють ділову атмосферу; імпліцитні – неформальні) правила, які скеровують діяльність організацій, як всередині країни, так і на міжнародному рівні) [7, с. 364].

Рівень організаційної культури визначається узгодженістю поведінки людей, які виконують управлінські види діяльності, з встановленими цінностями, правилами, положеннями. При цьому організація вносить в функціонування апарату управління деякий автоматизм. Це дає можливість фахівцям працювати злагоджено, навіть без втручання керівника.

У цьому розрізі зміст організаційної культури не можна розглядати без організаційних цінностей:

- цінності-цілі (в залежності від типу організації: науково-технічні, економічні, соціальні, екологічні тощо);
- економічна ефективність організаційної структури управління;
- внутрішньо організаційні цінності (визначають специфічні вимоги до формування організаційних відносин: дисципліна, виконання рольових обов'язків, відповідальність, ініціативність, особиста відданість справі, самостійність у прийнятті управлінських рішень, ефективна регламентація діяльності кожної ланки у системі управління тощо) [6, с. 178-188].

В. Сметана вважає, що усвідомлення організаційної культури та її елементів лежить в основі управління нею. З одного боку, організація виступає інструментом вирішення завдань і досягнення мети, відповідно об'єктивується як безлика структура норм, детермінованих адміністративними і культурними чинниками. Формальна структура організаційної культури представлена такими рівнями: централізація (рівень делегування повноважень); конфігурація (кількість ієрархічних рівнів); залежність (існування горизонтальних та вертикальних зв'язків); формалізація (документальна фіксованість управлінських процедур); стандартизація (повторюваність управлінських процедур) [10, с. 175].

З іншого боку, особливість організаційної культури передусім полягає в її «соціальності» як системи. Вона функціонує як будь-яка людська спільність, специфічна соціальність, що характеризується сукупністю соціальних груп, статусів, норм, відношень лідерства, згуртованості / конфліктності. Отже поряд із регламентованою поведінкою і діяльністю членів організації, прихована ще й неформальна структура організації: із своїми симпатіями і антипатіями, неписаними нормами поведінки, неформальним прихованим контрактом тощо.

Враховуючи соціально спрямовану особливість організаційної культури, можна погодитись із такими концептами, що одночасно виступають її структурними елементами:

- поведінкові стереотипи (мова, звичаї, традиції, ритуали);
- групові норми (стандарти, що конкретизуються, наприклад, в «повноцінному денному виробітку за повноцінну денну заробітну плату»);
- домінуючі цінності (визначають мету та засоби її досягнення: «якість продукції» тощо);
- регламентована поведінка (правила поведінки, обмеження, «заведений порядок»);
- формальна філософія (найзагальніші політичні і ідеологічні принципи, якими керується група стосовно суб'єктів і об'єктів взаємодії);
- клімат (властивість, що визначається фізичним складом групи і характерною манерою взаємодії один з одним, клієнтами тощо);
- практичний досвід (методи і технічні прийоми, що використовуються членами групи для досягнення мети);
- склад мислення, ментальні моделі чи лінгвістичні парадигми (системи, що характеризують сприймання, мислення і мову);

- прийняті значення (взаєморозуміння, що виникає при взаємодії членів групи);
- «базові метафори», або інтеграційні символи (ідеї, почуття, образи, які випрацьовуються групою для самовизначення).

Відповідно поняття організаційної культури передбачає певні культурні програми, що включають «набір уявлень про способи діяльності, норми поведінки, набір звичок, писаних і неписаних правил, заборони, цінності, очікування, уявлення про майбутнє і теперішнє тощо, свідомо або несвідомо поділених більшістю членів організації» [10, с. 40, 177-179].

Поняття організаційної культури на думку, О. Московцева, В. Великанова, І. Пахарь передусім потрібно розглядати через призму психологізованого підходу, точніше когнітивної психології, оскільки мова йде про специфічні особливості підприємства як людської спільноти, що передусім акцентує увагу на колективній психіці. Це дає можливість описати організаційну культуру через узгодження різних варіантів феноменів індивідуальної і колективної свідомості, а саме: ментальних моделей, шаблонів і зразків поведінки, норм і правил, переконань, цінностей і значень, символів, уявлень, знань, ідеї тощо. При цьому важливо враховувати, що зазначені базові феномени колективної психіки повинні бути загальними для всієї групи; характеризуватися функціональністю та відтворюваністю; володіти стійкістю; пройти апробацію в якості успішних для організації рішень у минулому і відтворюватись у теперішньому і майбутньому в цій же якості. Тим самим підтверджуючи ефективність дій, що ґрунтуються на заданому зразку [8, с. 129-130].

Вчені наголошують, також на складності структурних елементів організаційної культури. В програмі обґрунтування дослідження корпоративної культури в аналізі її структури варто виділити такі підходи:

- аналіз феноменів проявів колективної психіки;
- зведення всього багатоманіття проявів організаційної культури до небагатьох домінуючих елементів, а саме: стиль керівництва, соціально-психологічний клімат, імідж організації, кодекс ділового етикету тощо;
- виділення і систематизація елементів організаційної культури за допомогою фіксації її більших сфер, що розбиває духовний бік корпоративної культури на культуру особистості, культуру комунікацій, культуру управління, соціальну відповідальність, відповідальність до клієнтів тощо.

- систематизація елементів організаційної культури за допомогою багаторівневої її концепції, яка вибудовує ієрархію організаційної культури за критерієм глибини проникнення у свідомість кожного працівника. У відповідності до цього на трьох основних рівнях культури розташовуються такі елементи: а) базові уявлення про оточуючий світ, час, простір, природу людини, її активності та взаємодії з іншими людьми; б) цінності і вірування, що поділяються членами всієї організації, у відповідності до того наскільки вони відображені в символах і мові; в) артефакти – зовнішні прояви організаційної культури, до яких відносяться технології і

архітектура, використання часу і простору, конкретні дії людей (ритуали, церемонії, форми привітань, одяг, лозунги), планування і оформлення приміщень організації) тощо.

Варто зауважити, що культура діє не тільки на рівні індивідуумів, оскільки вони є її носіями і передавачами, але вона присутня і в системі управління та інших похідних організації, зокрема в її матеріальних елементах, що постають у таких видах культури: культури трудового процесу, культури умов праці і виробництва, культури засобів праці [8, с. 131-132].

У сфері професійної підготовки майбутніх фахівців організаційна культура визначається як важлива складова професійної культури особистості (Ш. Амонашвілі, Н. Асташова, Л. Байкова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Редько, Ю. Сокольников, В. Борщенко) та ін.

Л. Васильченко, під організаційною культурою школи розуміє наявність у всіх працівників спільної мети, безпосередню участь у розробці шляхів досягнення цієї мети та зацікавленість у забезпеченні кінцевих результатів організації. У ході аналізу організаційної культури, вчений виокремлює дві структури: формальну і неформальну. Формальна структура поєднує у собі рівень централізації управління (ступінь делегування повноважень), фіксованість процедур, правила внутрішнього розпорядку тощо. Неформальна – неформальні дії та стосунки, групові цінності та норми, очікування і традиції [3, с. 118].

В. Борщенко наголошує на необхідності диференціації понять «організаційна культура» і «корпоративна культура» відповідно до розрізнення феноменології, яка стоїть за кожним із них. Під організацією розуміється система свідомо координованої діяльності двох і більше людей на основі спільної мети та форм діяльності. Під корпорацією – договірні об'єднання організацій на основі налагодження горизонтальних вузькогалузевих зв'язків, поєднання виробничих, наукових та комерційних інтересів із централізованим регулюванням, координацією діяльності кожного із учасників та субординацію їх взаємодії.

Відповідно, організаційна культура, як складова професійно-педагогічної культури розглядається як особистісне інтегральне утворення, що передбачає наявність знань, умінь і навичок наукової організації праці, характеризується сформованістю професійних та особистісних якостей, наявністю педагогічних цінностей, умінь організації міжособистісної взаємодії з учнями, їхніми батьками та адміністрації, виробленим стилем поведінки, що підпорядкована загальним цілям навчального закладу, його нормам, звичаям і традиціям. Корпоративна культура – як колективна цінність, що забезпечує досягнення високих результатів у навчальному процесі, визначає характер взаємовідносин, комунікацій між суб'єктами педагогічного процесу, індивідуальний стиль діяльності вчителів та загальний корпоративний імідж навчальної установи [1, с. 8].

Корпоративна культура. Розглядаються такі основні підходи до визначення корпоративної культури: сукупність визначених правил, норм поведінки, переконань, цінностей, які поділяються всіма членами

організації; наявність у працівників організації певних спільних характеристик (використання спільної комунікативної системи й мови, дотримання вимог до зовнішнього вигляду, виконанні норм трудової етики й підтримання існуючої системи мотивування); сприятлива для роботи атмосфера чи соціальний клімат в організації; засіб адаптації організації до зовнішнього середовища; ціннісно-нормативний простір, у якому корпорація існує у взаємодії з іншими організаційними структурами; міждисциплінарний напрям досліджень.

На підставі врахування даних підходів, Ю. Бугаєвська дійшла висновку, що корпоративну культуру слід розглядати в двох аспектах: як характеристику організації в цілому, і як характеристику фахівця. Під *корпоративною культурою організації* вона розуміє комплекс певних ідей, цінностей, еталонів поведінки, настроїв та способів ведення фахової діяльності, що мають поділятися всіма членами організації, а під *корпоративною культурою фахівця* – «інтегративний результат засвоєння ним знань, умінь, особистісних якостей, а також визначених в обраній професійній діяльності цінностей, ідеалів та еталонів поведінки» [2, с. 6]. Основними функціями корпоративної культури є: пізнавальна (усвідомлення професійного призначення та забезпечення професійної ідентичності); ціннісно-утворювальна (розуміння та прийняття корпоративних цінностей); комунікативна (забезпечення комунікації між працівниками всередині організації); нормативно-регулювальна (визначення загальних норм поведінки); мотиваційна (спонукання до сумлінної колективної роботи); охоронна (попередження проникнення в організацію небажаних тенденцій та цінностей); афіліції (відчуття соціальної захищеності в організації).

Отже, в системі складових професійної підготовки фахівців до управлінської діяльності управлінська культура може осмислюватись через низку інших культур, які включаються до складу матеріальної культури, а саме: професійну культуру, культуру праці, культуру виробництва, культуру управління, господарську культуру, організаційну культуру, корпоративну культуру, технологічну культуру. Зазначені культури часто можуть бути подібними за змістом, але відрізнятися за внутрішньою структурою та специфічними особливостями.

Список літератури

1. Борщенко В.В. Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки // Автореф. канд. пед. н., 13.00.04-теорія і методика професійної освіти, Одеса, 2013 – 21 с.
2. Бугаєвська Ю.В. Формування корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки. Автореф канд. пед. н., 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, Харків 2013 – 20 с.
3. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
4. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: Дис... докт. пед. наук:

13.00.04 / А. В. Губа; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ. – 2010. – 512 с.

5. Дупак Н. В. Виховання культури праці молодших школярів у процесі навчальної трудової діяльності. Автореф канд. пед. н., 13.00.01 – теорія та історія педагогіки, К. 1999.– Режим доступу: <http://avtoreferat.net/content/view/7239/52/>

6. Игнатов В.Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность / В.Г. Игнатов, В.К. Белолипецкий. – Учебное пособие. – Ростов н/д: издательский центр «МарТ», 2000. – 256 с.

7. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загально-освітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.В. Королюк; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2006. – 20 с.

8. Королюк С.В. Управлінська культура керівника школи // Постметодика. – 2003. – № 5-6. – С. 85-88.

9. Костриця Н.М. Культурологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі: Монографія / Н.М. Костриця. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – 400 с.)

10. Мардаровский Ф.З. Технология и культура управления в отрасли связи / Ф.З. Мардаровский, А.В. Кузьминов, В.Н. Орлов / Под ред. Ф.З.Мардаровского. – Одесса : ИПРЭЭИ НАН Украины. – 2000. – 268 с.

11. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.

12. Медведь В.В. Розвиток управлінської культури професійно-технічного навчального закладу: Автореф... дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ В.В. Медведь; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.

13. Московцев А. Концепция и обоснование программы исследования корпоративной культуры / А.Московцев, В.Великанов, И. Пахарь // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса, 2012, № 1 (18). – С.129-133

14. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури / Ю. І. Палеха. – К. : Європ. у-т фінансів, інформ. систем, менедж. і бізнесу, 2000. – 211 с.

15. Райгородский Д.Я. Психология руководства. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента / Д.Я. Райгородский – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2005. – 768 с.

16. Сметана В.В. Социальные организации: структура, виды, организационная культура и организационный менеджмент / В.В. Сметана / Под науч. ред. В.И. Курбатова. – М. : Современная экономика и право, 2007. – 296 с.

17. Толочек В.А. Современная психология труда / В.А. Толочек. – Учебное пособие. 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.

18. Управленческая культура организаций / Составители Л.М. Кроль, Е.А. Пуртова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2004. – 400 с. (Библиотека приключений тренинга и консалтинга).

19. Штейн Э. Организационная культура и лидерство: построение, эволюция, совершенствование / Э. Штейн. – Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. — СПб: Питер, 2002. – 336 с.

20. Якібчук М.І. Формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / М.І. Якібчук; Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Т., 2010. – 20 с.

21. Ярковий О.М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Ярковий; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002.– 18 с.

В статье раскрываются существенные и специфические характеристики управленческой культуры. Управленческая культура анализируется через ряд других культур, которые включены в содержание материальной культуры, а именно: профессиональную культуру, культуру труда, культуру управления, хозяйственную культуру, организационную культуру, корпоративную культуру.

Професiональна культура, культура труда, культура управління, господарська культура, організаційна культура, корпоративна культура.

Characteristics of phenomenon of management culture is the theme of the article. Management culture is analyzed through different other cultures, which are the part of material culture. For example: professional culture, work culture, management culture, agricultural culture, organizational culture, corporal culture.

Professional culture, management culture, culture of management, culture of work, agricultural culture, organizational culture, corporal culture, professionalization.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 199

Частина друга

Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»

Видається з квітня 1997 року

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 17092– 5862 Р від 28.09.2010 р.

Редактори: **І.М. Романюк, В.Ж. Богайчук, О.В. Опанасенко**

03041, Київ – 41, вул. Героїв Оборони, 15

Здано до набору ???.?. 2014
Формат 60x84/16
Наклад 100 прим.

Підписано до друку 1.12.2014
Папір офсетний.
Зам № 6781 від 26.11.14

Видавничий центр НУБіП України
03041, Київ – 41, вул. Героїв Оборони, 15.
Тел. 527-80-49, к. 117.