

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 2



**Одеса
2017**

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 12 від 25.12.2017 року).**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ..... 7

Lichman L.Yu. COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS
IN UKRAINE OF THE LATE 20th – THE EARLY 21th CENTURY.....7

Розлуцька Г.М. ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ..... 11

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)..... 15

Бабинець М.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНЦЕТРОВАНОВОГО НАВЧАННЯ
В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ..... 15

Опачко М.В. МОДЕЛЮВАННЯ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ..... 19

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА..... 24

Росул В.В., Депчинська І.А. ВПЛИВ МОВНОГО ПИТАННЯ
НА РОЗВИТОК ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ..... 24

РОЗДІЛ 4

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... 29

Дацків І.Є., Розлуцька Г.М. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ
ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЗАКАРПАТТІ (1919–1939 рр.)..... 29

Кухта М.І., Чейпеш І.В. РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ..... 33

Shevchenko M.Y., Dreval A.V. THE FORMING OF THE PROFESSIONAL CULTURE
AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF FUTURE EDUCATORS..... 37

РОЗДІЛ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА..... 40

Байбакова О.О. ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ
ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 40

Козубовський Р.В. РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
ТА СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 44

Попадич О.О., Білак Ю.Ю. РОЛЬ ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... 48

РОЗДІЛ 6

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ..... 52

Стойка О.Я. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ДОСВІДУ США
У РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ..... 52

РОЗДІЛ 7

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА..... 57

Tsurkan T.G. PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILDREN’S EDUCATION..... 57

РОЗДІЛ 8

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ..... 61

Керестень Іштван, Гребя Ілдіко ПРОБЛЕМИ РОЗПОДІЛУ УЧНІВ НА МЕДИЧНІ ГРУПИ
ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
НА УРОЦІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....61

Староста В.І., Довгей О.І. ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»
У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....66

РОЗДІЛ 9

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ.....71

Худзей О.О. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 71

Чейпеш І.В., Кухта М.І. РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ..... 75

CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY.....7

Lichman L.Yu. COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN UKRAINE OF THE LATE 20th – THE EARLY 21th CENTURY.....7

Rozlutska H.M. FEATURES OF HIGHER EDUCATION IN COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION.....11

SECTION 2

THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)..... 15

Babynets M.M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TECHNOLOGY OF CONCENTRATIVE EDUCATION IN FOREIGN COMMUNICATION TRAINING OF MANAGERS.....15

Opachko M.V. MODELING IN THE CONTENT OF A TEACHER TRAINING: THEORETICAL ASPECT.....19

SECTION 3

CORRECTIONAL PEDAGOGY.....24

Rosul V.V., Depchynska I.A. THE INFLUENCE OF THE LANGUAGE QUESTION ON THE DEVELOPMENT OF THE HUMANITIES EDUCATION IN THE CARPATHIAN RUS..... 24

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING..... 29

Datskiv I.Ye., Rozlutska G.M. THE USE OF PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS' EXPERIENCE IN TRANSCARPATHIA (1919-1939)..... 29

Kuchta M.I., Cheypesh I.V. ROLE OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL.....33

Shevchenko M.Y., Dreval A.V. THE FORMING OF THE PROFESSIONAL CULTURE AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF FUTURE EDUCATORS.....37

SECTION 5

SOCIAL PEDAGOGY..... 40

Baybacova O.O. MULTICULTURAL COMPETENCE OF THE SOCIAL WORK SPECIALISTS AS A PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE..... 40

Kozubovsky R.V. THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL WORK AND SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE.....44

Popadich O.O., Bilak Yu.Yu. LAW ACTIVITY ROLE IN HIGH SCHOOL STUDENTS' SOCIALIZATION.....48

SECTION 6

THEORY AND METHODS OF UPBRINGING..... 52

Stoyka O.Ya. THE POSSIBILITIES OF USA EDUCATIONAL EXPERIENCE USE IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE.....52

SECTION 7

PRESCHOOL PEDAGOGY..... 57

Tsurkan T.G. PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION..... 57

SECTION 8

LEARNING THEORY.....61

Keresten I., Hreba I. PROBLEMS OF DISTRIBUTION OF STUDENTS INTO MEDICAL GROUPS
TO IMPLEMENT DIFFERENTIATED LESSON OF PHYSICAL CULTURE AT PRIMARY SCHOOL..... 61

Starosta V.I., Dovgei O.I. CONCEPT «PREPAREDNESS TO EDUCATIONAL ACTIVITIES» IN RESEARCH,...66

SECTION 9

INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....71

Khudzey O.O. MODERN TECHNOLOGIES OF STUDIES OFFOREIGN
LANGUAGES AT HIGHER SCHOOL.....71

Cheypesh I.V., Kuchta M.I. THE ROLE OFFOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION
IN PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGH SCHOOL.....75

РОЗДІЛ 1

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 811:378-057.87(477)«45»

COMPETENCY-BASED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN UKRAINE OF THE LATE 20th – THE EARLY 21st CENTURY

Lichman L.Yu.,

*PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education*

The article deals with the aspects of the genesis of Ukrainian higher school students' competency-based foreign language training in the late 20th – the early 21st century. There are observed some development trends for the national language education in the age of the educational system modernization and shifts in the socio-economic priorities. The prospects for studying the history of foreign language education are noted to be closely connected to the competency-centered educational concept.

Key words: foreign linguistic competence, global competencies, education modernization, teaching methods.

В статье исследуются аспекты генезиса компетентностно-ориентированной иноязычной подготовки учащихся ВНЗ Украины конца 20 – начала 21 веков. Прослеживаются некоторые тенденции развития отечественной лингводидактики в условиях модернизации системы образования и смещения социально-экономических приоритетов. Отмечается, что перспективы изучения истории иноязычной дидактики тесно связаны с компетентностно-центрированной образовательной концепцией.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, глобальные компетенции, модернизация образования, методы обучения.

Лічман Л.Ю. КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ КІНЦЯ 20 – ПОЧАТКУ 21 СТОЛІТТЯ

У статті досліджуються аспекти генезису компетентнісно-орієнтованої іншомовної підготовки учнів ВНЗ України кінця 20 – початку 21 століття. Простежуються деякі тенденції розвитку вітчизняної лінгводидактики в умовах модернізації системи освіти і зміщення соціально-економічних пріоритетів. Зазначається, що перспективи вивчення історії іншомовної дидактики тісно пов'язані з компетентнісно-центричною освітньою концепцією.

Ключові слова: іншомовна компетентність, глобальні компетенції, модернізація освіти, методи навчання.

Starting up the intense reception and implementation of a competency-based learning in the Ukrainian foreign language education was simultaneous with the revolutionary modernization of education, in particular, higher education. In terms of legislation there was built a national educational strategy wherein the human right to education became protected by law. There was carried out a point-by-point higher education reform in accordance with the requirements for the development of the market economy. Thus, the Decree of the President of Ukraine from September 12, 1995 contained a number of innovative regulations for changing fundamentally the high school functional model [12]. The draftsmen, as O. Dniprov notes, “considered it necessary to improve the specialists' target training system within the government contract to meet the state-fund priority sectors' needs, according to the activity-specific state programs, as well as to meet the needs of the education by itself; to develop a mechanism for providing the state guarantees of graduate employability for state contract basis students; develop and adopt the system of managerial,

financial, scientific and methodological activities concerning the selection, training and education of young people” [2, p. 3].

In Ukraine, the higher education system rigorous transformation was launched along with the active implementation of a competency-based ideologeme into the European Higher Education Area. The system was rooted in the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century “Learning: the Treasure Within” (1996) [18], which contained four pillars of education: learning to know; learning to do; learning to live together, learning to live with others; learning to be. Subsequently, through the international scientific and expert communities' joint efforts the global competencies were significantly extended and supplemented amid the main strategies: education quality enhancement, simplified access to lifelong learning; the openness and interaction of the world educational models.

In Ukraine, this approach was recorded either expressly or by implication in a number of regulations,

designating the higher education system development [1; 5; 6; 8; 9; 14; 15; 16].

It is as it should be that the measures on improving the European educational space made an indirectly influence on the development of foreign language education in Ukraine, which adopted the European integration social and economic development strategy. The issues are widely and comprehensively presented in the papers of G. Karlovska, T. Lytntiova, N. Osipchuk, O. Pometun, S. Nikolaeva, O. Shenderuk and others. However, some points of the scientific analysis of foreign language training for students in the 90's need further classification and specification. In this regard, there emerged a necessity of reevaluating some aspects of higher education language teaching methods.

In the early 1990's, the teaching theory and practice paid great attention to coping with the deficiencies in the Soviet teaching methods, such as the academic activity ideologizing, the prevalence of pedagogical aspects over the educational and learner-centered ones, etc. That is why since Ukraine gained independence its language education has paid much attention to the learner-centered approach as one of the most effective and cross functional in building a teacher – student productive communication. That approach became the basis of humanitarian policy in teaching foreign languages. It is noteworthy that according to the decree of 07.08.2002, №. 405 of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the higher education institutions were required to deliberately work at enhancing the individual work with students [17]. In general, the tendency to humanizing the higher linguistic education was affirmed in a number of laws and regulations of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Thus, in particular, the “Information Order and Instruction Packet of the Ministry of Education and Science of Ukraine” (1996) pointed out the necessary taking consistent and purposeful measures on preparing students for independent activities in the current higher school cultural, social and economic realities. Such a learner-centered approach was in the intentions and the explicit wording of the ideology of developing global competencies, the manifestation of professional competence, i. e., it fitted the competence-based educational paradigm. It is also specific that in the document, the idea of developing students' abilities to self-activity was projected on the higher education institutions activities, which were given ample opportunities to independently program the research and educational work, on the one hand, but they were required to bring the implemented activities in line with the fundamental laws of Ukraine, the regulations of educational standards, as well as legal and regulatory documents of the Ministry of Education and Science, on the other hand.

Analyzing the documentation goes to prove that the efficiency of foreign language training depended on the process of modernizing the educational system in Ukraine, in its positive and negative development, in large measure. For example, the extensive increase in the number of public and – somewhat later – private higher education institutions not always had a positive effect on building high level skills in students. Many

teachers of the state universities had secondary job in the private ones; it led to a decrease in the pedagogical potential, both for language education and the whole system of higher education. In general, according to the opinion of G. Kasyanov, at the turn of the century the increased number of universities and thus, students “came with the reduced quality of educational services, the powerful commercialization of higher education, the augmentation of “diploma disease” symptoms: the consumer's commitment to gaining a diploma to begin with” [4, p. 34].

This context should be enlarged, as many innovations, promoted by the Ministry of Education and Science of Ukraine, turned out to be polemical, as practice showed. For example, one of the most controversial moments in the advanced foreign language training of higher school students was a seemingly justified and consistent decision concerning the introduction of so-called double specialties, as the future experts in, for example, geography, biology, Ukrainian or Russian language, could receive a foreign-language education [3]. There appeared such specialties, as “History and Foreign Language”, “Foreign Language and Biology”, “Geography and Foreign Language”, “Russian Language, Literature and Foreign Language”, “Ukrainian Language, Literature and Foreign Language”. In addition, due to the fact that the Constitution of Ukraine (June 28, 1996) [6] assigned the rights of national minorities to use their native language as the language of tuition, it was introduced studying the mother-tongue in parallel with the profession-oriented learning of Ukrainian and Russian. The tendency has proved to be promising. Among other things, nowadays some universities perform successful students' bilingual training in Ukrainian and Polish, Russian and Bulgarian. At the same time, it requires further efforts both in managing the academic activity and engaging skilled teaching staff, for example, from Bulgaria or Poland.

On the one hand, this approach is quite natural, especially for the purposes of satisfying the general humanitarian requirements and the values of the individual, as well as taking into account the specificity of the major specialty extending knowledge in the foreign language definitions. But, on the other hand, the quality of foreign language competence obtained by the students of non-core faculties has been doubtful: whether it is valid for a student specialized in biology, geography or physics to make a special study of linguistics as well. In addition, the experience of cross-training has shown that the human capacity should be built up. It is significant that the “Information Order and Instruction Packet of the Ministry of Education and Science of Ukraine” made a point that in 1995 there was observed a foreign language teachers shortage, especially in the rural areas, which was confirmed by, in particular, the low employer-sponsored enrollment of rural young people at the higher educational establishments [7, p. 15]. In such a retrospect, the current practice of promoting dual degrees, when a foreign language education plays an “accompanying” part, should be critically rethought.

Over the period the communicative approach was established as dominant methodological and didactic

guidelines for building foreign language competence in students; it caused the complete reframing of the existing training modules and content area: “No earlier than in the 1990’s of the 20th century the content of the subject “Foreign language” was given three compulsory integrated components: communication skills, which combined speaking, reading, writing, listening; linguistic knowledge and skills, which included phonetics and pronunciation skills, lexical and grammatical skills; as well as linguistic and geographic knowledge” [11, p. 14].

Searching for an optimal educational model, adapted to the specificity of student audience, significantly diversified the theory and practice of language training methods. Arguably, at that particular time there happened a paradigm shift in the language education as for building foreign linguistic competence. It goes without saying, the tendency to identify the most productive learning technologies, testing different methods of teaching and learning languages has discovered many ambiguous, contradictory aspects, such as the eclectic use of teaching methods, or the marked prevalence of one methodological model over others. However, these shortcomings in the development of the Ukrainian language education have been quite natural against the background of its scientific, theoretical and technological flourishing.

In fact, the last decade of the 20th century manifested the stepped-up introduction of new methodological developments and creative revision of the time-tested ones. To illustrate the situation there should be presented some, the most sought-after, methods for students’ foreign languages training: intensive learning experience, initiated by G. Kitaygorodskaya, suggestopedia, a teaching method developed by G. Lozanov, which is used mostly to learn foreign languages, the methods of monologue and dialogue activation of vocabulary reception and retention mechanisms, listening, including audio-lingual (Ch. Fries, R Lado) and audiovisual (P. Guberina, etc.) methods, the conscious-practical method (B. Belyaev), the emotional-semantic method (I. Schechter), the method of activating the reserve capacity of the individual and the collective, suggesto-cybernetic method (B. Petrusinsky) and others. In general, at that stage, pride of place went to the role playing, communicative and developmental teaching method, situational cognitive method and integrative techniques; to select them was determined by higher school students’ aims, goals, values and needs.

Such educational space reversed the model of “teacher – student” relationship: having moved away from the Soviet methodical tradition a teacher acquired the function of a moderator in students’ foreign language training focusing on the individual-oriented work.

The national scientists consider the implementation of the teaching and learning activities in the end of 20th – the beginning of 21st century to be conducted by using the integrated educational technologies, which included: 1) methods and instructional techniques; 2) diverse learning tools; 3) the various organizational and pedagogical forms of academic activities [10]. For example, at the turn of 20th – 21st centuries applying such information technological tools and organizational forms of

teaching, as online lessons, electronic learning materials, distance learning and so forth, was widely accepted. At the same time, using the information technologies or newish teaching methods was not necessarily to improve students’ foreign linguistic competence. On the one hand, teachers and students mastered the alternative forms and technologies of teaching and learning foreign languages, but on the other hand, the scientific and methodological resource of the offered methods hardly ever met the requirements of foreign language proficiency in the higher educational establishments, did not fit into the teaching traditions.

The remarkable thing is that providing teachers and students with educational materials was somewhat eclectic at the end of the past – the beginning of this century. Replenishing the higher educational institutions library stock mainly depended on the available financing of one or another institution, but the library collection mainly consisted of text-books gathered at varying times. Naturally, the text-books were markedly different as follows from their objective, theoretical and methodological content. Among the most popular English text-books there should be called the ones edited by V. Arakin, N. Bonk, C. Eckersley, Yu. Krutikova, V. Kaushanskaya, N. Kobrina, I. Galperin, V. Vasilyev and others. The text-books focused on teaching listening, reading, writing, interpretation, etc.

The analysis of the educational materials as well as the publications in periodicals shows that in the 90’s of the last century – the early 21st century there were made attempts to build a national model of foreign language training. However, due to the limited education resource, the imperfection of the material base (for example, in most cases, it was the lack of computerized classrooms), the long-term transition to a competence-based educational methodology, as well as the other compelling reasons, the Ukrainian teachers failed in building the national model.

Nevertheless, it should be recognized that the experience gleaned from the studies in the 90’s of the 20th century has brought positive results. Indeed, due to the intensive testing of various forms and methods of teaching foreign languages it has been able to obtain consensus on the implementation of a competence-based approach. It is worth noting that, in our view, the content of the competence-based foreign language education is synergetic, because it includes all of the most productive and potentially sought-after technologies; building the foreign linguistic competence in Ukrainian higher school students refers to the varied use of optimal education tools. For example, in the opinion of V. Parkhomets, among the other things, competence-based learning contains “...cognitively oriented technologies: dialogue methods of teaching, discussion workshops, problem-based learning, a cognitive-based method, cognitive maps, instrumental logic training...” [13, p. 198].

To make building students’ foreign linguistic competence promising in Ukraine one should structure a competence-centered terminological system and emphasize the significant components of teaching, which correspond to the educational paradigm.

REFERENCES:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття): Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 // Вища освіта в Україні: Норм. – правове регулювання. – К.: 2003. – С. 52–93.
2. Днипров А.С. Нормативно-правовое обеспечение реформирования высшего образования в Украине / А.С. Днипров // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство» esj.pnzgu.ru 2013 № 3(3). – С. 1–11. – [Электронный журнал] – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-obespechenie-reformirovaniya-vysshego-obrazovaniya-v-ukraine>.
3. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах на початок 1990/91 навчального року (фф. № № 2–НК, 3–НК) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 90 – 45 с.
4. Касьянов Г.І. Освітня система України 1990–2014 . Аналітичний огляд / Г.І. Касьянов / Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». – К.: ТАКСОН, 2015. – 52 с. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://iro.org.ua/uploads/148x200_Research-Block_v3.pdf.
5. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні // Збірка договорів ради Європи. Українська версія. – К.: Парламентське видавництво, 2000. – 654 с.
6. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
7. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) / Інформаційний збірник Міністерства освіти України, № 6, березень, 1996. – Київ: Освіта. – 32 с.
8. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Молодь і закон: Зб. нормативних документів і актів з проблем виховання студентської молоді. – К., 1997. – 340 с.
9. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти / Молодь і закон: Зб. нормативних документів і актів з проблем виховання студентської молоді. – К., 1997. – С. 237–250.
10. Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А., Олійник Г.І., Метьолкіна О.Б., Постнікова Н.К., Онищенко К.І., Щербак Л.П. Сучасні технології навчання іноземного спілкування / [С.Ю. Ніколаєва, Г.А. Гринюк, Г.І. Олійник, О.Б. Метьолкіна, Н.К. Постнікова, К.І. Онищенко, Л.П. Щербак]. – К.: Ленвіт, 1997. – 95 с.
11. Осіпчук Н.В. Методи навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття. / Н.В. Осіпчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2012. – Вип. 5. – С. 11–15.
12. Основные направления реформирования высшего образования в Украине: Утверждено Указом Президента Украины от 12 сентября 1995 г. № 832/95 // Официальный веб-портал Верховной Рады Украины. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/832/95>.
13. Пархомиць В.О. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту підготовки економістів / Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 50. – 2009. – С. 194–199. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/VZhDU/2010_50/vip50_42.pdf.
14. Про затвердження Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих закладах освіти за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями: Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 // Офіційний вісник України. – 1997. – С. 42.
15. Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад: Постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074 // Зібрання постанов Уряду України. – 1996. – № 17. – ст. 483.
16. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 12 вересня 1995 р. № 832 // Урядовий кур'єр. – 1995. – № 141–142. – 21 вересня.
17. Про підготовку вищих навчальних закладів до 2003/04 навчального року // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України – 2003. – № 7. – С. 3–10.
18. Delors et al. (1996). Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO. Retrieved July 6, 2016, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Розлуцька Г.М.,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті розглянуто організаційні особливості вищої освіти європейських країн у контексті Болонських реформ. З'ясовані наслідки модернізації для національних систем освіти. Вищу освіту розглянуто з економічної точки зору як реальний продукт галузі, основу економічного прогресу, як виробника інтелектуальних та фінансових ресурсів. Визначено можливості, надані євроінтеграційними процесами вищій освіті України. Вказано на пряму залежність між досконалістю демократії, рівнем освіти населення та його добробутом.

Ключові слова: європейський простір вищої освіти, професійна освіта, інтелектуальний ресурс, модернізація.

В статье рассмотрены организационные особенности высшего образования европейских стран в рамках Болонских реформ. Определены последствия модернизации для национальных систем образования. Высшее образование рассмотрено с экономической точки зрения как реальный продукт отрасли, основа экономического прогресса, как производитель интеллектуального и финансового ресурса. Проанализированы возможности, предоставленные высшему образованию Украины процессами евроинтеграции. Выявлена взаимосвязь между уровнем демократии, уровнем образования населения и его благосостоянием.

Ключевые слова: европейское пространство высшего образования, профессиональное образование, интеллектуальный ресурс, модернизация.

Rozlutska H.M. FEATURES OF HIGHER EDUCATION IN COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION

The article examines organizational characteristics of higher education in the European countries in the context of the Bologna reforms. Consequences of the modernization of the national education systems are found. From an economic point of view, higher education is considering as a real product of industry, the foundation of economic progress, as a producer of intellectual and financial resources. Identified the possibilities that were given by European integration process to higher education of Ukraine. Indicated on the direct relationship between the level of public education, the perfection of the democracy and its prosperity.

Key words: European Higher Education, professional education, intellectual resources, modernization.

В останні роки найбільш динамічним сектором економіки західних країн визнано галузь освіти. Процеси суспільного розвитку тісно пов'язані із швидкими змінами кількісних параметрів систем освіти. Існує пряма залежність між якістю професійної підготовки кадрів і темпами удосконалення та розвитком виробництва, конкурентоспроможністю країни. Тому освітня політика у європейських країнах спрямована на формування професіонала і самодостатньої особистості. Освітні процеси на міжнародному рівні координують форуми й організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти та інші органи Європейського Союзу в галузі освіти. Перспективи вищої освіти в рамках європейського простору окреслено документами Болонського процесу. В Україні освітні меседжі найшли правове відображення в основних державних документах про освіту. Базові принципи, викладені в офіційних документах про вищу освіту в Україні, свідчать про те, що, по-перше, нове суспільство не можливо побудувати на підвалинах старої школи; по-друге, освіта не тільки визначає розвиток особистості, але і є єдиним джерелом інтелектуальних ресурсів соціального прогресу, отже вона має стати стрижнем освітньої політики держави.

Посилення взаємозалежності сучасних європейських держав привело до консолідації 46 урядів країн задля створення європейського простору вищої освіти. Головним чинником, що вплинув на освіту, є економічна ідеологія глобалізації: першорядне значення ринкової конкуренції і глобального капіталу в сприянні конвергентності інституціональних структур провідних країн, зокрема їх освітніх систем та глобальна раціоналізація, відображена культурним унітаризмом. Як наслідок, освітні системи країн-учасниць Болонського процесу набувають схожих форм, але європейський простір вищої освіти не можна вважати монолітною структурою. Важливим досягненням європейського простору вищої освіти є відповідність створюваної освітньої моделі різноманітним потребам населення кожної країни-учасниці. Ключову роль вищої освіти у сприянні культурного розвитку європейського суспільства визнано Львівською конференцією (2009 р.). Поважаючи інтелектуальну, наукову і культурну спадщину кожного, підтримуючи різноманітність національних особливостей учасників Європейського простору вищої освіти визнано цінність кожної національної освітньої системи. Загальноєвропейська культура сьогодні відображає розмаїття національних культур, а українська – інтеграційний процес, у якому

відбувається взаємодія різноманітних етнічних культур. Участь України в Болонському процесі надає можливість реалізувати досвід кожної європейської країни в реформуванні національної системи освіти.

Освіта у різних зарубіжних країнах стала предметом інтересів широкого кола українських науковців. Порівняльний аналіз характеристик національних систем освіти містять дослідження В.В. Зубка, К.В. Корсака, М.Ю. Красовицького, А.А. Сбруєвої, М.І. Сметанського та ін. Досвід впровадження ідей Болонського процесу у навчальний процес вищої освіти України вивчають педагоги: О.О. Безносок, Л.І. Костельна, О.І. Поберецька, Н.І. Шиян, Т.Д. Мишковська, В.О. Зінкевичус, Л.М. Романишина, І.М. Романюк та ін. Специфіку навчально-методичного забезпечення кредитно-модульного навчання розрито в роботах В.П. Андрущенко, В.Г. Кременя, Р.М. Вернидуба, А.П. Кудіна, В.С. Жу-равського, М.З. Згуровського, М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Тovaж-нянського та ін. Незважаючи на значний інтерес дослідників та широке коло досліджень, вони стосуються більше аналізу Болонських документів або досвіду впровадження реформ в освіту окремих європейських країн. На сьогодні нам невідомі ґрунтовні дослідження тих наслідків модернізації вищої освіти європейських країн, що не були передбачені теоретично, але мали місце у організаційно-функціональній практиці вузів.

Мета статті – розкрити спільні для країн-учасниць Болонського процесу особливості досвіду реформування вищої освіти та проаналізувати можливість їх впливу на вітчизняну вищу освіту.

Кардинальне оновлення системи вищої освіти стало головною умовою відновлення інтелектуального потенціалу нації, національного відродження, демократизації суспільства у протистоянні інтернаціоналізації та глобалізації. Історично сформувалися три моделі вищої освіти: бінарна, унітарна і диференційована. Відповідно вони притаманні трьом категоріям європейських країн: країнам із високим рівнем розвитку економіки, країнам із колишнього соціалістичного табору та колишнім соціалістичним країнам. Зауважимо, що ця відповідність умовна. Бінарна модель передбачає існування двох секторів: університетського та не університетського, який чітко окреслений. У Європі бінарна модель освіти характерна для Бельгії, Великої Британії, Греції, Ірландії, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Португалії, Швейцарії та ін. Унітарна модель передбачає, що навчання у політехнічних школах привіюється до університетської освіти. Чисельність університетів переважає інші навчальні заклади. Унітарна модель характерна для освіти Італії, Іспанії, Фінляндії, Швеції та ін. Найповніше представлена диференційована (змішана) модель системи вищої освіти у Франції і Данії. У її структурі діють кілька типів шкіл, які утворюють велику кількість бінарних структур.

Зауважимо, що вища освіта не є виокремленою у структурі освіти європейських країн і її потрібно розглядати як складову професійної освіти. У всіх європейських країнах у підготовці кадрів беруть участь

різні типи навчальних закладів; між коледжами, професійно-технічними школами, університетами і підприємствами налагоджена тісна співпраця. На міжнародному рівні закріплене єдине розуміння щодо співпраці у незалежних демократичних європейських інституціях [3].

На координацію традиційних та інноваційних процесів стимулювання реформаційних процесів у системах вищої освіти західноєвропейських країн спрямована діяльність таких організацій як Міжнародна організація праці (МОП), Міжнародна асоціація університетів (МАО), Конфедерація ректорів Європи (КРЕ), Британська Рада, Міжнародне бюро освіти (МБО), Міжнародний інститут планування освіти (Париж), Європейська асоціація наукових досліджень в галузі освіти (Париж), Європейська асоціація викладачів, Інститут педагогіки (Гамбург), Асоціація європейських університетів тощо.

Вагомий внесок у вивчення аспектів функціонування та розвитку систем вищої освіти робить ЮНЕСКО, узагальнюючи, аналізуючи і поширюючи інформацію, досвід і уроки їх розвитку, зосереджуючи увагу на найактуальніших напрямках досліджень. Важливу роль у поступі до європейської економічної та політичної інтеграції відіграє Європейський консультативний комітет, який проводить роботу щодо міжнародного визнання наукових ступенів та дипломів. У європейських країнах інтеграційні процеси в освітній сфері здійснюються шляхом розробки схем міжнародної академічної мобільності за колективної допомоги кількох держав, міждержавного партнерства, співпраці між представниками професорсько-викладацького складу ВНЗ тощо [2].

З метою координації різних типів та форм навчання, виконання соціальних програм створено Європейський центр розвитку виробничого навчання в Берліні. Це орган обліку інформації про результати досліджень у галузі безперервної професійної освіти, яким керує рада, що складається з представників Комісії ЄС, урядів і громадських організацій. У кожній країні ЄС склалася своя система професійного навчання та її державного регулювання. У Данії функціонують паритетні комітети безперервної професійної підготовки, у Німеччині – Федеральні і земельні комітети та Федеральний інститут безперервного навчання. У Нідерландах державні та регіональні органи профосвіти спільно розробляють навчальні програми і контролюють виконання контрактів про навчання, які укладають працівники з дирекціями підприємств. У Бельгії управління діяльністю центрів професійної підготовки здійснює Національна служба зайнятості. У Швеції немає чіткої системи професійної освіти і підготовки. «Шведська» модель професійної підготовки – це поєднання загального і професійного навчання на завершальній стадії середньої освіти. За цією моделлю завершальна стадія середньої освіти органічно поєднує загальне і професійно-фахове навчання.

Основна мета освіти – створення умов для забезпечення рівного доступу до здобуття освіти усіма громадянами, незалежно від віку, статі, місця про-

живання, економічного стану, мови. Головним завданням первинної освіти стає надання професії всім молодим людям ще перед їх виходом на ринок праці. Перехід у розвинених європейських країнах від «звичайної» освіти до «первинної» відбувається за рахунок поєднання академічної вищої освіти (університети) із сектором вищої професіоналізованої освіти (часто це нові заклади, подібні до німецьких «вищих фахових шкіл»), а також, очевидно, повної ліквідації базової професійно-технічної підготовки. Для позначення будь-яких варіантів навчання і/ чи підготовки, яка розпочинається після отримання особою атестата чи іншого документа про завершення середньої освіти, є термін «третинна освіта» (Tertiary Education) [5, с. 306].

Тому в подальшому називатимемо «третинною» післясередню освіту з будь-якими характеристиками. Цей термін матиме значно ширше значення, ніж «вища освіта», здобуття якої супроводжується присудженням диплому бакалавра чи магістра. Зазначимо, що частина розвинених європейських країн у другій половині ХХ ст. здійснила перехід від елітарної вищої освіти, орієнтованої на меншість осіб вікової групи 18-23 роки, до загальної вищої освіти, що за рівнем охоплення молоді подібна до шкільної освіти. Для такого кардинального оновлення освітньої системи, перетворення її на головний шлях здобуття молоддю професії, необхідно зробити не тільки структурно-організаційні зміни а й ціннісні підходи до освіти.

Вивчення і узагальнення досвіду функціонування вищої освіти в зарубіжних країнах свідчить про те, що в різних країнах вона поділяється на університетську і неуніверситетську та реалізується різними типами інституцій. Неуніверситетська освіта не надає молоді ґрунтовних знань із наукових теорій, але задовольняє потреби ринку праці, при цьому не перешкоджає продовженню освіти в університетах. У класичних університетах більшості розвинених країн реформи привели до появи багатьох варіантів коротких програм підготовки фахівців. Це вимагало змін у кадровому забезпеченні навчального процесу, залучення додаткових і нетрадиційних лекторів – підприємців, інженерів, менеджерів, адвокатів тощо. Відомим прикладом подібних програм є французькі «університетські технологічні інститути» чи «секції вищих техніків», які за два-три роки готують фахівців вузьких профілів для приватного і державного секторів економіки Франції. Одночасно в низці розвинених європейських країн відбувається процес збільшення кількості тих службових функцій, які можуть виконувати викладачі університетів. Тому можна стверджувати, що професіоналізація вищої освіти виявляється у змінах як контингенту викладачів, так і в урізноманітненні фахових можливостей більшості представників науково-викладацького складу університетів [1].

Інша реакція університетів на реформи – надання студентам кількох класично-академічних професій (двох-трьох). На старших курсах університетів за 2–3 семестри студентам – історикам, правникам

чи філософам – пропонують вивчити важливу для ринку праці, але нескладну професію секретаря, статистика, екорадника, соціального працівника тощо. Це явище досить поширене, наприклад, у Франції, Німеччині, Бельгії й інших країнах континентальної Європи. У разі підготовки педагогічних працівників воно цілком аналогічне вітчизняній практиці – надання майбутньому вчителю подвійної професії для підвищення шансів успіху на ринку праці.

Для стабілізації університетської освіти створено Наглядову раду Великої хартії університетів (2001 р.), метою якої є допомогти університетам посісти центральне місце у суспільстві та виявити свою відповідальність щодо інших закладів, які формують майбутнє Європи, а також урядів, компаній та багатьох громадських організацій. На основі цього оновленого розуміння академічних функцій університету Наглядова рада також слідкує за дотриманням принципів Великої хартії в суспільстві, щоб надати університетам реальну можливість для проведення досліджень, внесення пропозицій та інновацій у розвиток і передачу знань та пошуки істини. Головними напрямками діяльності є надання інформації про автономію університетів у країнах Європи та за її межами щодо реформ, які готуються чи впроваджуються, визначення впливу реформ на суспільні перетворення в окремих країнах і в Європі у цілому; поширення нових ідей заради політичної та економічної підтримки; пропаганда ролі університетів у соціальному, культурному й економічному розвитку тощо.

Актуальним питанням останнього десятиліття є вплив нових умов на діяльність університетів: правових реформ, що ведуть до розширення автономії стосовно структури управління університетами, управління людськими ресурсами та введення нових норм навчального процесу. Питання наукових досліджень та перспективи їх розвитку у зв'язку з університетською автономією перебувають у компетенції виключно університетів. Зміни в сфері наукових досліджень, у механізмах їх матеріального й кадрового забезпечення, у співвідношенні приватного та державного фінансування викликають певні труднощі [4].

Зауважимо, що одним із завдань створення європейського простору вищої освіти було надання вищій освіті привабливості, адже до Болонських реформ вища освіта не вважалася популярною. Для заохочення до навчання в європейських країнах використовуються економічні, адміністративні та моральні чинники. Різноманітність освітніх інституцій надає молоді широкі можливості для отримання освіти. Разом із тим, значна диверсифікованість кваліфікацій у європейських системах вищої освіти і пов'язані з цим труднощі їх порівняння, створюють перешкоди для розвитку мобільності робочої сили. Незважаючи на спільність валюти і відкритість кордонів, ускладнювалися можливості оптимального використання інтелектуального потенціалу ЄС, стримувалося зростання конкурентоздатності Європи. Створення Європейського простору вищої

освіти вважається магістральним шляхом сприяння мобільності та працевлаштування громадян. Отже об'єднана Європа потребує освіти, яка через «прозорість» різних структур поєднає національні системи для доступу і забезпечення академічної мобільності. Зростання мобільності студентів і співпраці викладачів сприятиме поліпшенню якості дипломів, системи працевлаштування університетських випускників, підвищенню європейського статусу освіти загалом.

Висновки. Європейська інтеграція стає пріоритетом у відкритті світом України, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. Для української освіти входження до єдиного європейського простору вищої освіти – це наближення до європейських культурних та політичних традицій. Європейський досвід свідчить про пряму залежність

між рівнем освіти населення, досконалістю демократії та його добробутом. Відповідно освіту можна розглядати як основу створення гуманного світового порядку. Проте, сучасний рівень цивілізації вимагає розглядати освіту ще й з точки зору економіки – як реальний продукт галузі, основу економічного прогресу, а не як споживача фінансових та інтелектуальних ресурсів. Розвиток економіки забезпечують інноваційні технології, що постійно оновлюються та вдосконалюються. Освіта є чинником інтелектуального переходу до демократії та громадянського суспільства і одночасно ресурсом інноваційного поступу, складовою національного багатства.

Подальшого дослідження потребує пошук механізмів поліпшення якості навчання та науково-методичного супроводу у вузах України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кухарчук К. Управління освітою в країнах Європейського Союзу, 2012 р. / К. Кухарчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.imo.edu.ua/docs/8/13.pdf>
2. Поберезська Г.Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн західної Європи та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Г.Г. Поберезська; Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. – Київ, 2005. – 20 с.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: EUROPA – Education and Training – The Lifelong learning programme. http://ec.europa.eu/education/lifelonglearningprogramme/doc78_en.htm
4. Програма «Regional cooperation» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/europeaid/where/asia/regional-cooperation/index_en.htm.
5. Hoyle E. Teachers as Professionals // The International Encyclopedia of Education. Second Edition. – Oxford, New York, Tokyo. Pergamon, 1994. – 609 p.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАТЬ)

УДК 378.147:81

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ КОНЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ

Бабинець М.М.,

канд. пед. наук, старший викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський торговельно-економічний інститут»

Стаття присвячена розгляду питань іноземної підготовки майбутніх фахівців менеджменту. Наголошується на важливості використання технології концентрованого навчання у підготовці до іноземного спілкування. Проаналізовано психологічні засади технології концентрованого навчання.

Ключові слова: менеджер, іноземне спілкування, технологія концентрованого навчання.

В статье рассматриваются вопросы иноязычной подготовки будущих менеджеров. Акцентируется внимание на важности использования технологии концентрированного обучения в подготовке к иноязычному общению. Анализируются психологические аспекты технологии концентрированного обучения.

Ключевые слова: менеджер, иноязычное общение, технология концентрированного обучения.

Babynets M.M. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TECHNOLOGY OF CONCENTRATIVE EDUCATION IN FOREIGN COMMUNICATION TRAINING OF MANAGERS.

This article deals with the questions of formation of foreign business communication skills of future managers. The importance of technology of concentrative education in this process is underlined and psychological aspects of technology are analyzed.

Key words: manager, foreign communication, technology of concentrative education.

Постановка проблеми. Розширення міжнародних зв'язків України і поглиблення євро-інтеграційних процесів зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки вітчизняних фахівців. Для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку потрібні працівники, які мають високий рівень фахової підготовки і володіють вмінням іноземного особистісного і ділового спілкування, міжкультурної взаємодії. Тому формування навичок іноземного ділового спілкування є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема менеджерів, яким найчастіше доводиться працювати в умовах міжнародному економічному просторі.

Професія менеджера ставить багато різних вимог до фахівців. Проте незаперечним є факт, коли успішний менеджмент обов'язково передбачає використання вмінь ділової комунікації (проведення ділових бесід, переговорів, зустрічей, дискусій, телефонних розмов, ведення ділової кореспонденції тощо), в тому числі й на іноземній мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років вітчизняні вчені (Б. Андрушкін, І. Кулініч, Л. Орбан-Лембрик, Я. Стрельчук, Ф. Хміль та інші) інтенсивно працюють над дослідженням різних аспектів менеджменту, проте вважаємо, що особливості комунікативних процесів у менедж-

менті поки що не розкриті науковцями в достатній мірі. Що стосується питань підготовки майбутніх менеджерів до іноземного ділового спілкування, вони залишаються не дослідженими. Деякі загальні аспекти підготовки фахівців в контексті вивчення іноземної мови частково розглядають у своїх працях Н. Бідюк, А. Бичок, О. Кашок, І. Ключковська, І. Кухта, Л. Ключко, Л. Морська, Л. Нагорнюк, Н. Микитенко, Н. Соболю, Л. Цвяк та ін. Мало уваги приділено дослідженням, присвяченим аналізу технологій іноземної підготовки.

Мета статті – проаналізувати психологічні засади технології концентрованого навчання в іноземній підготовці майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх менеджерів до іноземного ділового спілкування в значній мірі залежить від ефективного використання навчальних технологій. Вважаємо, що технологія концентрованого навчання є однією з найбільш ефективних педагогічних технологій у плані завдань підготовки майбутніх менеджерів до іноземного професійного спілкування.

Сам термін «концентрація» в перекладі з латинської мови означає зосередження, накопичення. Що стосується терміну «технологія концентрованого навчання», то зазвичай його тлумачать як особливу технологію організації навчального процесу, при якій

увага педагогів і учнів зосереджується на вивченні одного предмета за рахунок скорочення дисциплін, що вивчаються одночасно, концентрації навчального матеріалу на певному відрізку часу, структурування змісту в блоки, активізації пізнавальних сил учнів [2, с. 190].

Відзначимо, що ідеї концентрованого навчання не є новими в психолого-педагогічній науці, хоч і не здобули на сьогоднішній день значного поширення в навчальному процесі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що технологія концентрованого навчання базується на теоретичних положеннях нейрофізіології, психології (П.Анохін, І.Сеченов, О. Ухтомський), зокрема, дуже важливим є положення про те, що в основі всіх психічних процесів лежать фізіологічні механізми діяльності мозку. Таким чином, знання фізіології вищої нервової діяльності дозволяє не тільки пояснити механізми пізнавальних процесів, але й свідомо і цілеспрямовано керувати цими процесами.

Відомо, що в корі головного мозку людини під час інтенсивної розумової діяльності, яка вимагає максимальної зосередженості, уважності, формується осередок оптимального збудження і осередок домінантного збудження.

Згідно з вченням О. Ухтомського, завдяки домінанті, «нервові ресурси в оптимальних умовах зростають, а не зменшуються і виснажуються», але при цьому велике значення має тривалість зовнішніх впливів, які викликають збудження [4, с. 86].

Як панівний осередок збудження домінанта накопичує імпульси, які йдуть в нервову систему і одночасно придушує активність інших центрів. Для домінанти характерна інертність, тобто схильність підтримуватися і повторюватися, КОШІ зовнішнє середовище змінилося і подразники, які колись викликали домінанту, більше не діють. Вчений також довів, що найбільш міцно запам'ятовується те, що пережито емоційно [4, с. 123].

Отже, звідси випливають такі важливі положення: краще запам'ятовується те, що вивчається під час інертності домінанти і те, що супроводжується емоційними переживаннями. Подальші дослідження дозволили виявити певні стадії розвитку домінант: виникнення інтересу; концентрація уваги; гальмування інших інтересів; насичення домінанти; поступове ослаблення. Одним з надзвичайно важливих відкриттів при спостереженні за чергуванням домінантних станів стала так звана «слідова екзальтація». Ученими було доведено, що слідом за втомою від перенасичення зазвичай настає етап нового сильного припливу працездатності. І якщо нова порція завдань потрапляє саме на цей етап, людина зможе вирішити поставлені перед нею завдання дуже швидко і ефективно.

Таким чином, працездатність мозку може бути значно підвищена, якщо враховувати стан домінант, підтримувати природну допитливість.

Н. Пижуріна відзначає, що під час навчальної діяльності студентів «на фазі найвищого рівня домі-

нанти доцільно читати дві лекції з одного предмета, тому що перехід до другого в цей час не буде продуктивним [1]. Можливо, автор має рацію, хоч, на нашу думку, це питання є дискусійним, оскільки активно сприймати впродовж 4 годин теоретичний матеріал з однієї проблеми досить складно. Це більше стосується проведення практичних занять, особливо з «Іноземної мови ділового спілкування», де використовуються різні методи і види роботи, студенти є активними співучасниками навчального процесу, вони менше втомлюються. Крім того, досвід нашої педагогічної роботи свідчить, що впродовж 1-2 годин неможливо, наприклад, ефективно провести ділову гру «Переговори». Це заняття вимагає не менше 4 годин, які передбачають підготовчий етап (ознайомлення студентів з вимогами і правилами проведення ділових переговорів, розподіл ролей, вибір теми тощо) і основний етап – власне проведення самої ділової гри, а також підведення підсумків.

Опираючись на вчення О. Ухтомського, сучасні дослідники концентрованого навчання вважають, що для нормального функціонування мозку центри домінанти і центри збудження повинні переміщатися в мозку. Таким чином буде реалізовуватися закон оптимізації інформації (уникнення її надлишку) і підтримуватися високий рівень працездатності організму. На думку М. Щетиніна, найбільш сприятливим з точки зору оптимального рівня працездатності, підтримки високого тону нервової системи буде переміщення домінанти з однієї півкулі в іншу [5, с. 50]. Оскільки функції лівої і правої півкулі різні, то доцільним буде чергування різних видів діяльності: вербально-знакових (ліва півкуля) і образно-емоційних (права півкуля). Це положення не відповідає традиційній класно-урочній, багатопредметній організації навчального процесу.

У пошуках психологічного обґрунтування ефективності концентрованого навчання ми звернулися до досліджень учених, присвячених вивченню деяких психічних процесів, які відіграють важливу роль у засвоєнні нової інформації (наприклад, увага, пам'ять).

Відомо, що в кожний момент життя на людину діє багато різних подразників (події, предмети, факти). Проте всіх їх осягнути увагою одночасно неможливо. Увага проявляється в зосередженості свідомості людини на певних об'єктах, внаслідок чого вони відображаються в мозку більш чітко, ніж інші. Як підкреслює Л. Столяренко, чим менше коло об'єктів, тим більшою може бути концентрація уваги [3, с. 152]. Концентрація уваги забезпечує більш глибоке вивчення об'єктів.

Пам'ять є необхідною умовою отримання знань, формування умінь і навичок. Це форма психічного відображення, що проявляється у сприйманні інформації, її збереженні і відтворенні.

У психології добре відомими є дослідження Г. Ебінгауза, який довів, що значна частина інформації (до 60%) забувається впродовж перших годин її отримання, якщо нею активно не користуватися.

Л. Столяренко вважає, що для того, щоб уникнути швидкого забування необхідно: розуміння і

осмислення інформації (механічно вивчена, але не усвідомлена інформація забувається швидше); повторення інформації.

Таким чином, можна зробити висновок, що саме концентроване навчання, завдяки більшій тривалості кожного заняття, найбільш повно враховує механізми психічних пізнавальних процесів.

Більшість сучасних дослідників (Г. Ібрагімов, Г. Ключова, А. Остапенко, В. Розанов та ін.) до найбільш суттєвих ознак технології концентрованого навчання відносять: неперервність процесу пізнання і його цілісність; тривалість вивчення теми, що забезпечує міцне засвоєння нової інформації; скорочення кількості навчальних дисциплін, які одночасно вивчаються впродовж дня (тижня) і зосередження уваги студентів на одній темі чи предметові (так зване «занурення» в навчальний матеріал; варіативність і комплексність форм і методів навчання, адекватних меті і змісту навчального матеріалу; врахування особливостей динаміки працездатності студентів і викладачів; орієнтація навчального процесу на розвиток самостійності, відповідальності, творчої ініціативи і активності студентів, співпраці викладачів і студентів та ін.

Зауважимо, що орієнтація на розвиток самостійності і відповідальності, співпраця в процесі навчання мають принципове значення для будь-якої технології навчання, проте в умовах концентрованого навчання можливості реалізації цих вимог значно розширюються.

У науковій літературі розглядаються різні моделі концентрованого навчання, кожна з яких, на нашу думку, має позитивні риси і певні недоліки.

Так, перша модель передбачає вивчення тільки одного предмета впродовж певного періоду часу. Тривалість концентрованого вивчення предмета визначається при цьому особливостями змісту, засвоєння його студентами, загальною кількістю годин, відведених на вивчення окремого предмета тощо. Виокремлюють два варіанти реалізації цієї моделі. Суть першого варіанту полягає в неодноразовому зверненні впродовж навчального року до вивчення одного й того ж матеріалу, але кожного разу на новому рівні з більш глибоким проникненням в зміст. Така модель, очевидно, дозволяє в повній мірі урізноманітнювати форми і методи вивчення навчального матеріалу, забезпечити цілісність його засвоєння. Проте ця модель практично може використовуватися тільки стосовно вивчення якогось одного предмета і не може бути поширена на весь навчальний процес. Навчальні плани вищих навчальних закладів відзначаються багатопредметністю і передбачають різний обсяг годин на вивчення різних предметів. Отже, виникають труднощі організаційного характеру (розклад занять студентів, графік роботи викладачів тощо.) Другий варіант реалізації даної моделі концентрованого навчання полягає в одноразовому впродовж навчального року вивченні предмета. Тривалість концентрації зазвичай кілька тижнів при щоденному навантаженні до 6 академічних годин. Графік занять на рік при реалізації такого

варіанту представляє обґрунтовану послідовність дисциплін, які викладаються. Цей варіант навчання відзначається високим рівнем концентрації робочого часу і зусиль викладачів і студентів, вимагає високого рівня наукової і методичної підготовки викладачів. Недоліки даного варіанту полягають у складності структурування змісту навчального матеріалу, обґрунтуванні послідовності викладання дисциплін, складанні розкладу тощо.

Друга модель реалізації технології концентрованого навчання передбачає укрупнення однієї організації одиниці – навчального дня з вивченням не більше однієї (двох) дисциплін. У рамках навчального тижня кількість навчальних дисциплін зберігається у відповідності з навчальним планом і графіком його проходження. Основною навчально-організаційною одиницею процесу навчання стає не одно заняття, а навчальний блок, який зазвичай включає чотири заняття по 45 хвилин, об'єднаних однією метою. Недоліком цієї моделі є досить тривалий інтервал між навчальними блоками. Цей недолік, на нашу думку, може бути нейтралізований завдяки самостійній роботі студентів, яка виконується між заняттями, а також за рахунок спеціальної побудови навчальних блоків, при якій відводиться час для актуалізації засвоєного студентами на попередньому занятті матеріалу.

Третя модель концентрованого навчання передбачає модульну організацію навчального процесу. Згідно цієї моделі, семестр ділиться на модулі (в залежності від кількості предметів навчального плану), впродовж яких концентровано вивчаються кілька дисциплін. Тривалість модуля залежить від обсягу годин, передбачених на вивчення дисципліни, і може продовжуватися 4-5 тижнів. Недоліком цієї моделі є труднощі формування модулів, послідовності їх вивчення, дотримання міжпредметних зв'язків. Крім того, дана модель може використовуватися тільки за участі всього педагогічного колективу, оскільки стосується викладання не тільки якоїсь однієї конкретної дисципліни.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і власний педагогічний досвід дозволяють нам стверджувати, що саме друга модель технології концентрованого навчання, яка полягає в укрупненні однієї організаційної одиниці – навчального дня і блочної організації навчального процесу, може бути найбільш оптимальною у формуванні умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів.

Відповідно до цієї моделі заняття з дисципліни «Ділова англійська мова» ставилися в розклад не менше 4-6 годин на тиждень, причому 4 години обов'язково в один день, що й було реалізовано нами в процесі експериментальної роботи. Таким чином, кількість годин в семестрі не змінювалася, тільки скорочувалася тривалість циклу. Не виникали особливі труднощі і при складанні розкладу. Як свідчать бесіди з викладачами інших дисциплін, така концентрація навчального часу не вплинула негативно на навчальний процес в цілому і не зумо-

вила зниження якості вивчення студентами інших дисциплін.

В процесі експериментальної роботи навчальна діяльність студентів моделювалась переважно на основі блочної системи організації навчальних занять. Наприклад, у змістовому модулі «Влаштування на роботу» нами були виокремлені такі блоки, як «Вибір роботи» (інформація про різні вакансії в сфері туристичної індустрії та готельно-ресторанного бізнесу) і «Пошук роботи» (оголошення про роботу; реклама; рекомендації тим, хто шукає роботу). Змістовий модуль «Ділові зустрічі» включав 3 блоки занять: «Організація ділових зустрічей» (телефонні розмови; письмові домовленості; підготовка необхідної документації); «Проведення ділових зустрічей» (проведення ділових нарад, бесід, презентацій); «Ділові переговори» (стадії переговорів; стилі переговорного процесу; вимоги проксеміки).

Організаційна структура кожного навчального блока включала інваріантну і варіативну складові. Інваріантна частина передбачала проведення організаційного моменту, під час якого студенти знайомляться з метою, завданнями і планом вивчення всього блока; активізацію раніше вивченого матеріалу з використанням активних методів (комунікативні ігри, практичні завдання); самостійну роботу студентів, яка може бути індивідуальною, парною, груповою, ири цьому викладач виконує роль консультанта; підведення підсумків заняття для здійснення аналізу роботи студентів, виявлення недоліків і визначення шляхів їх подолання.

Варіативна складова кожного блока змінюється в залежності від мети заняття і може включати: подачу нового матеріалу; його закріплення з використанням найрізноманітніших методів і засобів (перегляд навчального відеофільму, прослуховування аудіозапису, читання і переклад професійно-орієнтованих текстів, складання діалогів, рольові і ділові ігри); контроль засвоєних знань і сформованих умінь іншомовного ділового спілкування.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Використання технології концентрованого навчання в процесі формування умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів має певні переваги у порівнянні з використанням традиційних технологій: (створення умов для сприймання студентами логічно завершених, цілісних блоків навчального матеріалу, поглиблення знань у результаті їх закріплення; цілеспрямоване і систематичне використання в навчально-виховному процесі комплексу організаційних форм і методів навчання, зміна видів діяльності при вивченні однієї теми; наявність більших можливостей для диференціації та індивідуалізації навчального процесу, зв'язку навчання з життям; можливість повністю пов'язувати навчальну інформацію з майбутньою професійною діяльністю; концентрація уваги на вивченні предмета, створення установки на глибоке засвоєння навчального матеріалу впродовж навчального заняття; створення сприятливого психологічного клімату в умовах більш тривалої взаємодії суб'єктів навчального процесу; більш широкі можливості для реалізації виховних завдань; кращі можливості для формування само-рефлексії, саморегуляції діяльності; створення умов для формування навичок співробітництва і ділового спілкування; можливість для викладача глибше вивчити індивідуальні особливості студентів, а для студентів – краще пізнати один одного; розширення можливостей для виявлення труднощів у навчанні, причин конфліктів; наявність оптимальних умов для оперативного контролю, своєчасної корекції змісту і методів навчання та ін.

Досвід нашої роботи засвідчив, що успішна реалізація технології концентрованого навчання можлива за умов дотримання певних вимог до навчальної діяльності викладача і студентів та організації процесу концентрованого навчання. Ці вимоги потребують подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Пижурин П. Ритми познання / Н. Пижурин // Учительская газета. – 1997. – № 44. – С. 18.
2. Сигачёва Н.А. Подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению средствами концентрированного обучения : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сигачёва Наталья Альбертовна. – М., 2007. – 168 с. – М.: Педагогика, 1986. – 171 с.
3. Столяренко Л. Д. Психология управления : учеб. пособие /Л.Д.Столяренко. – Ростов-н/Д: Феникс, 2005. – 512 с.
4. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский.– СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
5. Шетинин М. П. Объять необъятное : записки педагога /М.П. Шетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 171 с.

МОДЕЛЮВАННЯ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Опачко М.В.,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

У статті проаналізовано різні підходи до розуміння сутності моделювання. Моделювання як пізнавальний процес використовується при розробці моделей дослідження різних об'єктів, створенні моделей освітніх систем, а також у моделюванні професійної підготовки фахівців. Моделювання як метод пізнання, в тому числі і навчання, виступає в якості елемента процесу навчання поряд із такими методами як аналіз, синтез, систематизація, узагальнення тощо. Автор пропонує досліджувати моделювання в якості складової професійної діяльності майбутнього вчителя.

Ключові слова: моделювання, процес створення моделей, метод пізнання, складова професійної педагогічної діяльності.

В статье проанализированы различные подходы к пониманию сущности моделирования. Моделирование как познавательный процесс используется при разработке моделей исследования различных объектов, создании моделей образовательных систем, а также в моделировании профессиональной подготовки специалистов. Моделирование как метод познания, в том числе и обучения, выступает в качестве элемента процесса обучения наряду с такими методами как анализ, синтез, систематизация, обобщение и др. Автор предлагает исследовать моделирование в качестве составляющей профессиональной деятельности будущего учителя.

Ключевые слова: моделирование, процесс создания моделей, метод познания, составляющая профессиональной педагогической деятельности.

Opachko M.V. MODELING IN THE CONTENT OF A TEACHER TRAINING: THEORETICAL ASPECT

The article has analyzed various approaches to understanding the essence of modeling. Simulation as a cognitive process is used while developing models of research of various objects, creating models of educational systems and in the design of professional training. Simulation as a method of knowledge serves as an element of the learning process along side with such methods as analysis, synthesis, systematization, generalization etc. The author has proposed to explore modeling as a part of professional activity of future teachers.

Key words: modeling, the process of models creation, method of cognition, component of professional educational activity.

Постановка проблеми. Моделювання у сучасній педагогіці розглядається у різних аспектах. Використання методу моделювання у створенні схем (моделей) професійної підготовки фахівців дозволяє виявляти суттєві зв'язки між компонентами системи, прогнозувати перспективні напрями розвитку тощо. До моделювання звертаються тоді, коли неможливо одразу приступити до пізнання сутності об'єкта і немає умов для безпосереднього оволодіння ним. 'Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається» [11, с. 4].

Метод моделювання, який використовується у наукових психолого-педагогічних дослідженнях дозволяє не тільки якісно, а й кількісно аналізувати процеси, створювати діагностичні програми вивчення явищ, що не можуть бути виміряні безпосередньо, із статистично достовірною долею ймовірності дозволяють отримувати відповіді на запитання про наявність відмінностей між вибірками або ж їх

відсутність, про ефективність тієї чи іншої методики навчання і виховання тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Взагалі, проблема моделювання розглядається у різних наукових напрямках, насамперед у теорії моделювання (В. Міхеев, А. Уйюмов, В. Штофф та ін.); теорії проектування освітніх систем і педагогічному проектуванні (Н. Алексеева, В. Дудченко, В. Лазарев, С. Лодатко, М. Поташник та ін.); загальній теорії систем (Р. Акофф, Л. Берталанфі, В. Лекторський, В. Садовський, У. Ешбі та ін.); синергетиці (І. Добронравова, С. Курдюмов, І. Пригожий, Г. Хакен та ін.); теорії інформації (А. Братко, І. Мелік-Гайказян, Д. Чернавський та ін.); загальній і педагогічній інновації (К. Апгеловські, А. Кочетов, Л. Подимова, С. Степанов, А. Субетто, І. Юсуфбскова та ін.); теорії професійної компетентності (О. Овчарук, О. Пометун та ін.); управлінській діяльності в освіті (В. Афанасьєв, В. Бондар, О. Мороз, В. Пікельна, С. Сисоєва, О. Цокур та ін.).

У численних дослідженнях моделювання пов'язується із професійною підготовкою педагогів. Окремі аспекти проблеми моделювання професійної діяльності розкривають у своїх дослідженнях

О.В. Бернацька (теоретичні основи моделювання педагогічних ситуацій у процесі навчання англійської мови), О.Н. Борисова, Л.А. Карасьова (моделювання діяльності викладача вузу), О.О.Вербицький (моделювання ситуацій у контекстному навчанні) Т.Г. Гуковська (моделювання процесу формування емоційно-почуттєвої сфери студентів гуманітарних спеціальностей), Н.І. Тонконог (моделювання професійної діяльності сучасного педагога), В.В. Корнешук (моделювання професійної підготовки спеціалістів), Є.О. Лодатко (моделювання педагогічних систем і процесів), В.І. Міхеєв (моделювання як метод дослідження у педагогіці), О.С.Пономарьов, С.О. Заветний (соціальна складова в моделюванні діяльності фахівця), А.В.Семенова (парадигмальний підхід у моделюванні професійної підготовки майбутніх педагогів), О.С.Ткачова (методика розробки професійної діяльності в процесі навчання), Н.І. Тонконог (моделювання професійної діяльності сучасного педагога).

Окремі аспекти проблеми моделювання як складового компоненту процесу підготовки майбутніх фахівців розглядаються у дослідженнях Ю.К. Бабанського (аналіз процесу моделювання), О.О. Вербицький (моделювання професійно-орієнтованих ситуацій у контекстному навчанні), О.М. Власенко (моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування моральних цінностей у майбутніх учителів), О.Н. Дахін (педагогічне моделювання як засіб модернізації у відкритому освітньому просторі), Н.І. Євтушенко (педагогічне моделювання як метод навчання), А.Д. Король (моделювання системи евристичного навчання на основі діалогу).

У дидактиці фізики моделювання як метод пізнання і процес створення моделей розробляв Л.Р. Калапуша. Використання комп'ютерного моделювання у навчальному процесі досліджувались в ряді робіт вітчизняних фахівців з методики навчання фізики: розвиток творчих здібностей школярів (А.М. Сільвейстр, І.О. Теплицький), інтелектуальних здібностей старшокласників у процесі навчання фізики (Ю.В. Єчкало) засобами комп'ютерного моделювання; моделювання у підготовці та перепідготовці вчителів фізики (О.І. Шаницький, Л.Р. Калапуша, С.В. Каплун, Н.Л. Сосницька, В.І. Сумський); використання засобів мультимедіа для моделювання фізичних процесів (О.І. Бугайов, В.С. Коваль, В.Ф. Заболотний, М.І. Садовий); комп'ютерне моделювання у навчальному фізичному експерименті (СП. Величко, О.М. Желюк, Ю.О. Жук).

Разом з тим, проблема моделювання як однієї із функцій професійної педагогічної діяльності не отримала належної уваги дослідників. Актуальність досліджуваної нами проблеми обумовлена потребою розкриття функціонального аспекту моделювання.

Мета статті полягає у здійсненні ґрунтовного аналізу багатоаспектності поняття «моделювання».

Виклад основного матеріалу. Моделювання в широкому сенсі – це особливий пізнавальний процес, метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосеред-

нього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт-замісник (модель), досліджує його, а здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення.

Таким чином, моделювання – це процес створення та дослідження моделі, а модель – засіб, форма наукового пізнання.

Під моделлю розуміється об'єкт будь-якої природи (уявлена або матеріально реалізована система), котрий, відображаючи чи відтворюючи в певному сенсі об'єкт дослідження, здатний заміщати його так, що вивчення моделі дає нову інформацію про об'єкт [8].

Характерною рисою розглядуваного методу є можливість відтворення моделлю відповідно до завдань дослідження тих чи інших істотних властивостей, структур досліджуваного об'єкта, взаємозв'язків і відносин між його елементами. В процесі пізнання модель іде слідом за об'єктом, будучи певною його копією, а у відтворенні, конструюванні, навпаки, об'єкт йде слідом за моделлю, копіюючи її.

Модель фіксує існуючий рівень пізнання про досліджуваний об'єкт. Неможливо створити універсальну модель, котра могла б відповісти на всі запитання, що викликають інтерес; кожна з них дає лише наближений опис явища, причому в різних моделях знаходять відображення різні його властивості. До моделювання звертаються тоді, коли досліджувати реальний об'єкт з усією сукупністю його властивостей недоцільно, незручно або неможливо.

Метод моделювання володіє загальністю, оскільки змоделювати можна будь-який об'єкт: така можливість рівнозначна визнанню принципової їх пізнаваності [Там само].

Процес моделювання, на думку О.Н. Борисової – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, обумовлене раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Він ураховує сутність явища, яке моделюється, а також поставлену мету. При цьому важливе значення має послідовність етапів моделювання. Так, моделювання діяльності фахівця визначає необхідні випускнику компетентності, види діяльності, зміст професійної освіти, освітні технології, засоби і форми організації навчального процесу [2]. Крім того, моделювання є ще й методом створення і дослідження моделей (наукова модель це уявна чи матеріально реалізована система, що адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його таким чином, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет). Його головна перевага – можливість цілісно охопити систему.

Під педагогічним моделюванням О. Лодатко розуміє дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик та окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах топічно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно-орієнтованому або іншому рівнях [6].

На думку В. Міхеєва моделювання в педагогіці, має наступні аспекти застосування: гносеологічний (модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища); загальнометодологічний (дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису та вивчення); психологічний (дає змогу вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності) [7, с. 8].

Розглядаючи процес професійного становлення фахівця як систему, у якій на кожному віковому освітньому етапі людина досягає своєї вершини у вигляді певної компетентності: дошкільник – шкільної компетентності як готовності до навчання в школі; випускник початкової школи <...> як готовності до навчання в основній школі; <...> випускник професійної школи – професійної компетентності як готовності до самостійної професійної праці, Є.М. Павлютенков розробляє різні моделі: компетентного учня і випускника школи; професійної діяльності майбутніх учителів; розвитку професійної компетентності вчителя школи; професійної компетентності директора школи; моделі шкіл [11].

Заслужують уваги дослідження, в яких представлено моделювання різних аспектів професійної педагогічної підготовки.

Так, наприклад, у дослідженні Н.І.Свтушенко розкривається сутність моделі формування пізнавальної самостійності студентів [3]. Дослідниця звертає увагу на важливість проблеми оволодіння методикою моделювання, яка, на її думку пов'язана з загальним методом наукового пізнання і з потребою розв'язання психолого-педагогічних завдань.

На нашу думку, вона тісно пов'язана також і з потребою реалізації педагогом професійно-орієнтованих функцій, і методичних, зокрема.

У дослідженні Н.І. Тонконог зазначається, що модель професійної діяльності спеціаліста є одним із джерел змісту його професійної підготовки, що має велике значення для ефективної організації та реалізації всього навчально-виховного процесу [13]. Здійснення професійної діяльності вчителя обумовлюється передусім організацією підготовки педагогів у закладі освіти, її змістом та інноваційними технологіями, котрі використовують у педагогіці. Як слушно зауважує дослідниця, майбутня педагогічна діяльність значною мірою залежить від рівня фахової підготовки. Приділяючи недостатньо уваги плануванню власної праці, вчитель може часто натрапляти на труднощі внаслідок непростоти структури своєї професійної діяльності та розмаїття виконуваних функцій. Тому йому необхідно застосовувати на практиці модель професійної діяльності педагога.

У дослідженні, присвяченому використанню парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, А.В. Семенова розробляє теоретичні та методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів в освітньому просторі

(середовищі) як відкритої нелінійної системи, що самоорганізується, на ґрунті постнекласичної методології; обґрунтовує переосмислення цільових орієнтацій освітнього процесу із знань центрорваних на плуралістичні, що здатні забезпечити ефективність професійної підготовки майбутніх учителів; представляє функціонування особистісно-професійної парадигми суб'єкта освітнього простору педагогічного навчального закладу як феномена, що відображає особливості і ціннісні орієнтації сучасного вчителя [12].

А.В. Семенова переконливо доводить перспективність використання цього методу в педагогічних дослідженнях, зокрема, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх фахівців.

Дослідницею визначено організаційно-методичні засади системи парадигмального моделювання, що реалізуються у моделях-концептах: прогностичній, особистісно-професійній парадигмі; функціональній моделі моніторингу; процесуальній моделі освітнього маршруту; продуктивній моделі рефлексії; інтеграційній моделі освітнього простору.

Особливістю прогностичної моделі особистісно-професійної парадигми є усвідомлення тих властивостей особистості, які дають змогу майбутньому вчителю з певним ступенем упевненості з'ясувати власні особистісно-професійні потреби та порівняти їх з професійними вимогами. Під час такого моделювання відповідним чином конкретизуються, демонструються і, можливо, змінюються всі складові особистісно-професійної парадигми.

Модель стратегії забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців (процесуальна модель освітнього маршруту) має циклічний характер та віддзеркалює поступове залучення до цієї роботи як зацікавлених сторін, так і об'єктів оцінювання. Результатом моделі є індивідуальний освітній маршрут студентів. Серед рівнів освітнього маршруту виокремлюються: виконавський, функціональний, диференційований, комплексний, лідерський.

Продуктивна модель рефлексії ґрунтується на механізмі рефлексії, що заснований на соціальній подвійності: на взаємодії суб'єкта-виконавця і суб'єкта-контролера, що дає змогу особі критично визначити ставлення до своєї виконавської діяльності. Звичність, типовість ситуації провокує дію стереотипу. Модель подолання пізнавально-психологічних бар'єрів-механізмів зміни парадигми (продуктивна модель рефлексії) містить: принципи зміни парадигми (поглинання рефлексії; ситуативності; сюжетно-ігрового моделювання ситуацій; організованого повчального спілкування; доступності), вимоги (осмислення складових особистісно-професійної парадигми як відкритої системи; здійснення самоаналізу якості навчання; усвідомлення та подолання стереотипів діяльності; створення емоційно-позитивного освітнього середовища активної взаємодії; максимальне напруження сил під час розв'язання професійних ситуацій; реконструкція та перетворення уявлень; надання майбутнім учителям свободи щодо вибору способів дії).

Модель системного управління якістю підготовки майбутніх учителів (інтеграційна модель освітнього простору) опирається на вимоги системного управління (дієвий педагогічний гуманізм; соціально-економічні, правові, загально-професійні знання і вміння; знання, уміння та здібності, що забезпечують особистісно орієнтоване спілкування та педагогічну фасилітацію; соціальний інтелект; наднормативну професійно-педагогічну активність; соціально-психологічну толерантність; педагогічну рефлексію; організованість; соціальну відповідальність; сенсомоторні здібності) та віддзеркалює відповідні принципи організації (об'єктивної та суб'єктивної новизни; цілісності та гнучкості освітнього середовища; активності та внутрішньої мотивації суб'єктів; особистішого самовизначення; орієнтації на особистісне зростання [12, с. 20-24].

У дослідженні йдеться по-суті, про наскрізне моделювання всіх аспектів процесу підготовки майбутнього вчителя.

На нашу думку, моделювання в якості парадигмального (методологічного) підходу до системи підготовки фахівців забезпечує саму систему підготовки стійкістю у відношенні до швидкозмінних умов соціуму, позбавляє її від можливих ризиків, що існують у випадку «лінійної перспективи», забезпечує конкурентоздатність та перспективність системи.

Віддаючи належне отриманим дослідницею вагомим результатам, все ж зауважимо, що у системі «моделювання – професійна підготовка вчителя», студент розглядається як об'єкт педагогічної дії. Суб'єктом у цій системі студент може стати за умов оволодіння ним моделюванням, як способом творення педагогічної дійсності. Це можливо у випадку, коли моделювання, як різновид діяльності слід розглядати в якості складової професійної, зокрема фахової, методичної підготовки майбутнього вчителя.

На користь такого підходу свідчать численні приклади необхідності використання моделювання у професійній педагогічній діяльності.

Окрім того, слушним є зауваження В.А. Кушніра стосовно того, що «модель професійної підготовки педагога ніколи не зможе розкрити її у повному обсязі», а всі спроби побудувати «більш точну модель» ведуть у дурну нескінченність <...> подолати яку «не можна оскільки складна система володіє невизначеністю і континуальністю. Ці характеристики моделі переходять у визначеність і скінченність у моделі, завдяки наближенням, абстракціям, експертним оцінкам, узагальненням, середньостатистичним даним. Модель багато в чому є мистецтвом дослідника, його досвідом [5, с. 185]. Неможливо не погодитись із зауваженням В.А.Купшіра, що «визначення змісту поняття «професійна підготовка педагога» у вигляді моделі – надзвичайно складна справа» [Там само].

Окрім того, «не особистість помішують у спроектовану схему, розроблену модель, педагогічну техно-

логію і там її формують, а навпаки, саме особистість є визначальною при створенні технології навчання та виховання. Схеми, моделі, технології педагогічного процесу, ґрунтуючись на наукових принципах, ідеях, логічних схемах, у той же час, виростають з особистості, створюються навколо неї у вигляді поля можливостей, можливих логічних шляхів розвитку» [Там само].

Аналізуючи моделювання Ю.К.Бабанський виокремлював такі його особливості, які якраз мають пряме відношення до професійної діяльності вчителя. А саме воно (моделювання – прим. наша. – О.М):

- допомагає наочно (у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису) охарактеризувати процес, який вивчається;

- на основі використання аналогій, які, як відомо, мають не лише пояснювальну, але й прогностичну значущість, робить вивчення явищ більш глибоким за своєю суттю [1].

У відношенні до професійної діяльності вчителя фізики (як і природничо наукових дисциплін у цілому) моделювання відіграє важливу роль як у плані використання моделей у процесі навчання так і процесі моделювання дидактичної взаємодії.

Автор численних розробок з проблеми використання моделей у фізиці Л.Р. Калапуша визначає модель як первинну форму пізнання і осмислення нових об'єктів, яка дозволяє розкривати протиріччя у розумінні цих об'єктів у світлі старої теорії [4]. У навчальному процесі з фізики використання методу моделювання дозволяє виділити й відобразити найважливіші для пізнання зв'язки в явищах, які часто бувають недоступними для безпосереднього спостереження, а також осмислити суть багатьох фізичних процесів. Крім того, моделювання дає можливість учителям глибше розкрити на уроці зміст фізичних понять, ознайомити учнів чи студентів із сучасною експериментальною базою фізики, розкрити важливе значення методів дослідження фізичних явищ та процесів. В сучасній фізиці метод моделювання узагальнюється, розвиваючись від первинних форм наочних моделей до широкого використання математичних моделей-абстракцій.

Автоматизація фізичного експерименту, модельні дослідження, математична обробка результатів експерименту та обчислювальні задачі є тими областями, де фізик може застосувати моделювання у професійній діяльності [Там само].

У професійній педагогічній діяльності виникають ситуації, коли є потреба як у створенні навчального середовища так і організації взаємодії між учасниками процесу навчання. У першому випадку говоримо про моделювання дидактичного середовища [10], у другому про моделювання дидактичної взаємодії [11].

Разом із вмінням використовувати різні моделі у навчанні фізики, моделювання середовища і взаємодії складає сутність компетентності моделювання.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнення результатів проведеного наукового пошуку дозволяють констатувати, що

моделювання як пізнавальний процес широко використовується при розробці як моделей дослідження різних об'єктів, так і при створенні моделей освітніх систем, та процесу професійної підготовки фахівців, зокрема.

Моделювання як метод пізнання, в тому числі і навчання виступає в якості елемента процесу навчання поряд із такими методами як аналіз, синтез, систематизація, узагальнення тощо.

Нами запропоновано розглядати моделювання в якості компонента професійної діяльності майбутнього вчителя. В цьому випадку доцільно говорити про компетентність моделювання, а значить і про забезпечення умов для її формування.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям сутності поняття «компетентність моделювання» та визначенням умов для її ефективного формування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод, основы / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Борисова О. Н. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета /О. Н. Борисова, Л.А. Карасева // Вестник Тверского государственного университета. – 2009. – № 30. – С. 85-93. – (Серия «Педагогика и психология»).
3. Свтушенко Н.І. Основні етапи, принципи й засоби педагогічного моделювання як методу навчання /Н.І.Свтушенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Pedagogica/73579.cloc.htm>. Загол. з екр.-Мова укр.
4. Калайгуша Л.Р. Комп'ютерне моделювання фізичних явищ і процесів / Л.Р.Калапуша, В.П. Муляр, А.А. Федонюк – Луцьк: РВВ «Вежа», 2007. – 190 с.
5. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект [монографія] /В.А.Кушнір. – Кіровоград: Вид. центр КДПУ, 2001. – 348 с.
6. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів / Є.О.Лодатко. -Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. -Изд. 3-е, стереотип. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
8. Моделювання. – [Ел. ресурс]. – Режим доступу: [https://uk.vvikipedia.org/vviki/ Науко-ве_моделювання](https://uk.vvikipedia.org/vviki/Науко-ве_моделювання)>. – Загол. з екр– Мова укр.
9. Опачко М.В. Моделювання взаємодії у процесі вивчення фізики в школі /М.В.Опачко //Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вил. XXIV. -Івано-Франківськ, 2008. – СЛ31–138.
10. Опачко М.В. Діагностика дидактичного середовища як компонент методичної роботи майбутнього вчителя фізики /М.В.Опачко//Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. -Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. – 2013. -Вип 19. Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технічного профілю. – 358 с. – С.106 – 109.
11. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях)./ Євген Михайлович Павлютенков. – Х.: Вид група «Основа», 2008. – 128 с.
12. Семенова А.В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: автореферат дис. ... доктора, пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /Алла Василівна Семенова. – Тернопіль: Терн. нац. пед. університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 42с.
13. Тонконог Н.І. Особливості моделювання професійної діяльності сучасного педагога /Наталія Ігорівна Тонконог [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mtkonf.org/tonkonog-A_suchasnogo-pedagoga/>. – Загол. з екр – Мова укр.

РОЗДІЛ 3 КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013(477.87)

ВПЛИВ МОВНОГО ПИТАННЯ НА РОЗВИТОК ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ

Росул В.В.,

*канд. пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Депчинська І.А.,

*здобувач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Основною розвитку гуманітарного знання є мова, як носій національних цінностей, відображених в історико-культурному спадку, етно-ментальних та релігійних артефактах. У статті розкриваються особливості розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 рр. в умовах існування проблеми, що отримала назву «мовне питання». Розкриваються складні обставини, породжені протистоянням між представниками різних напрямів, щодо питання мови навчання мови у школі: «русофілами», «русінами» та «українофілами» (українцями).

Ключові слова: гуманітарна освіта, школа, Закарпаття, мовне питання.

Основой развития гуманитарного знания есть язык, как носитель национальных ценностей, отображенных в историко-культурном наследии, этно-ментальных та религиозных артефактах. В статье раскрываются особенности развития содержания школьного гуманитарного образования на Закарпатье в период 1919-1939 гг. в условиях существования проблемы, получившей название «языковый вопрос». Раскрываются сложные обстоятельства, порожденные противостоянием между представителями разных направлений относительно вопроса языка обучения в школе: «русофилами», «русинами» и «украинофилами» (украинцами).

Ключевые слова: гуманитарное образование, школа, Закарпатье, языковый вопрос.

Rosul V.V., Depchynska I.A. THE INFLUENCE OF THE LANGUAGE QUESTION ON THE DEVELOPMENT OF THE HUMANITIES EDUCATION IN THE CARPATHIAN RUS

The foundation of the development in the humanities is a language. It is perceived as a medium of national values, which are mirrored in historical and cultural heritage, ethnomental and religious artefacts. The article deals with the development peculiarities in the humanities curriculum of Transcarpathia in 1919-1939, during the problematic period called «the language question». It also deals with difficult circumstances which were caused by opposition between representative of different schools concerning «the language question» such as Russophiles, Ruthenians and Narodovets movement (Ukrainians).

Key words: education in humanities, school, Transcarpathia, language question.

Постановка проблеми. Гуманітарна освіта покликана формувати світогляд особистості, на основі розвитку знань про себе, суспільство, світ; формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища, в основі якого, насамперед, розуміння життєвих цінностей. Гуманітарне знання, яке покликане формувати моральність, людяність, толерантність відіграє доленосне значення як у житті окремої людини, так і в житті суспільства, загалом. Фундаментом розвитку гуманітарного знання є мова, як носій національних цінностей, в тому числі і таких, як історико-культурний спадок, етно-ментальні та релігійні артефакти. Питання мови визначає не тільки зміст освіти в цілому, гуманітарної, зокрема. Воно визначає долю нації.

Суперечки навколо мовного питання виникають час від часу в різних країнах. Загострення мовного

питання призвело до виникнення громадянського протистояння в сучасній Україні. Йдеться про окупацію території Криму, утворення невизнаних, так званих, республік у Донецьку і Луганську. Воно є розмінною картою в руках нечесних політиків, корумпованої влади.

У досліджуваний нами період, йдеться про часи Чехословацької республіки, коли склалися сприятливі умови для розбудови всіх ланок суспільного життя Закарпаття, розвиток шкільної гуманітарної освіти був обумовлений різними чинниками, серед яких мовне питання посідало центральне місце.

Спочатку чехословацький уряд офіційною мовою на Підкарпатській Русі проголосив чеську і народну руську мову. Створена урядом комісія зі складу видатних вчених Академії наук винесла рішення про те, що народна мова русинів Підкарпатської Русі

є частиною малоруської, тобто української мови [8, с. 352]. А після передання повноважень автономного уряду Підкарпатської Русі другому кабінету під керівництвом А. Волошина у 1938 році, у краю відбулись демократичні національні перетворення, дозволялось використання української мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні питання історії та розвитку освіти і школи Закарпаття розкрито у працях: В. Гомонная, А. Ігната, Б. Качура, М. Талапканича, Н. Товтин, В. Туряниці, В. Химинця.

Різним аспектам розвитку освіти і шкільництва Закарпаття в період 1919-1939 рр. присвячена чисельна кількість дисертаційних досліджень. Серед них дослідження: Л. В. Ілійчук, М. І. Кляп, М. І. Кухти, Л. В. Маляр, Н. В. Марфинець, Т. М. Мочан, В. О. Мужичок, І. І. Небесника, В. В. Росула, З. Г. Саф'янюк, Л. В. Сливки, Г. В. Товканець, О. Й. Фізеші, О. Ф. Яцини, О. М. Юрош, П. М. Ходанича, Т. Цибар.

У своєму дослідженні М. Кляп зауважує, що у «20-30 роках суспільство Закарпаття було поділене на три частини. Одні вважали себе русинами і навчання проводили на одному з діалектів. У 30-х роках вони перейшли на норми граматики І.Гарайди. Москвофіли вважали русинів частиною «русского народа», і навчання проводили російською мовою. Сильним був загін учителів, які вважали, що русини є частиною українського народу і мова їх українська. Боротьба цих течій навколо мовного питання ускладнювала навчальний процес» [11, с. 65].

Розкриваючи роль емігрантів у шкільній освіті Закарпаття 1919-1939 років П.Ходанич зазначає заохочення празьким урядом протистояння між «русофілами», «русинами» та «народовцями» (українцями) у питанні мови навчання в українській школі [14].

У своєму дослідженні Л.Маляр також згадує про «фактори, які гальмували поширення української національної ідеї в краї та негативно позначалися на навчально-виховному процесі (мовна дискусія між трьома основними орієнтаціями закарпатської інтелігенції – українофільською, русофільською та русинофільською та відчутні прояви чехізації)» [12, с. 9].

У попередніх наших дослідженнях йшлося про загальні чинники розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття, де також згадували про мовне питання [9, 10].

Оскільки гуманітарна освіта пов'язана і залежить від мови, вважаємо, що мовне питання заслуговує на більш ґрунтовне дослідження.

Мета статті – розкриття особливостей впливу мовного питання на розвиток змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття (1919–1939 р.р.).

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерел з проблеми уможливорює виокремлення особливостей впливу мовного питання на розвиток змісту гуманітарної освіти. Насамперед, варто зауважити, що мовне питання було обумовленим історико-культурними чинниками становлення і розвитку Закарпаття як самобутньої територіальної одиниці.

Історично склалося так, що Закарпаття, майже після тисячолітнього панування угорців, все-таки не втратило своєї самобутності, зберегло мову, яку пізніше називатимуть руською (не плутати з російською), або русинською. На фоні складних політичних дій, що відбувалися в краї і розгорталися навколо мовного питання, все ж відбулося національне самоусвідомлення закарпатців, і уможливилась національна самоідентифікація українців Закарпаття.

Мовне питання на Закарпатті має свою історію, яку можна простежити у відповідності до розвитку мовно-літературних процесів. Відповідно до фундаментального дослідження В. Бірчака «Літературні стремління Підкарпатської Русі», виданого у 1937 році, церковно-слав'янська мова на території тодішнього Закарпаття вживалася до 1919 року – «найдовше з усіх слав'янських земель» [3, с. 6].

Письменство Підкарпатської Русі, будучи галуззю українського письменства, в головних обрисах відтворювало ті самі напрями, ідеї, що й українське писемне мовлення в цілому, але мало свої особливості, що відображали суттєво інші політичні та культурні обставини життя краю. Серед таких відмінностей В. Бірчак називає запізнілий розвиток («опізнений розвій»): «<...> по кінець ХІХ віку вживано в письменстві народну мову». Українське народне письменство починає розвиватися тільки <...по прилученні Підкарпатської руси до Чехословацької республіки...> [Там само, с. 5].

Запізнілий розвиток та деякі відмінності в мові В. Бірчак пояснює такими причинами: підкарпатські русини релігійно були залежні від Сходу, релігійна залежність потягла за собою й культурну; тисячолітнє угорське панування потягло за собою політичну і культурну залежність від Мадярщини. Тому на Підкарпатській Русі «<...перекрещувалися й поборювали себе дві культури: церковно-слов'янсько-руська й латино-мадярська. Впливи України доходили сюди з причини географічного положення опізнені – завжди на яких сто літ>» [Там само, с. 6].

Ще одна особливість писемності на Закарпатті полягала в її «релігійному» характері, оскільки переважна більшість авторів творів писемної літератури були особи духовного сану: ченці, священники (В. Бірчак вживає термін «світські духовники» – очевидно, розуміючи під ним священників, які у спілкуванні з народом не обмежувалися виконанням суто релігійних функцій. Серед них найбільш відомими є О. Духнович, А. Волошин – прим.авт).

Церковно-слов'янська мова впродовж століть зазнавала певних змін, починаючи з середини ХVІ до ХVІІІ століть переходити в народну, «змішану з мадяризмами та полонізмами, але зрозумілу й найнижчим верствам народа» [Там само]. З початком ХІХ століття у науковому обігу Підкарпатської Русі починає вживатися латинська мова. І поряд з цим, здійснюються спроби піднесення церковно-слов'янської мови, оновивши її народними елементами до статусу літературної (великі зусилля в цьому напрямі докладалися О. Духновичем).

У другій половині ХІХ століття, під впливом політичних подій («<...> 1849 року, коли побачили

могутність Росії і 1867 році, коли внаслідок заключеного з Австрією дуалізму стали мадьяри необмеженими панами в Угорщині» [3, с. 7], починають вживати на території тодішнього Закарпаття «русского литературного языка». Ця суміш мов: народної, церковнослов'янської, «русского литературного языка» панувала у письменстві краю майже до 1938 року.

Науковці відмічають, що на початку ХХ ст. на Підкарпатській Русі співіснували і конкурували два різновиди правопису: 1) підтримуваний урядом, але вже анахронічний історико-етимологічний; 2) близький до сучасного т. з., фонетичний [7].

Згідно сучасної Вікіпедії Етимологічний правопис – традиційно-історичний правопис, характерний для староукраїнської мови. Винайдений у ІХ столітті. Його «антагоніст» – фонетичний правопис. Характеризувався збереженням на письмі літер, які іноді не передавали ніяких звуків (напр. ь в кінці слів), або відповідали іншим звукам (наприклад, о в словах «нось», «столь», «возь», читалося як і, и, у тощо залежно від території походження читача), або збіглись у вимові з іншими звуками (до прикладу, паралельно писали лИсь і лись). Тримався до кінця ХІХ ст., у Західній Україні подекуди – до «возз'єднання» 1939 року [5].

На сторінці Вікіпедії знаходимо також інформацію про фонетичний правопис. «Фонетичний правопис – різновид правопису, за яким написання слова відповідає його літературній вимові. Один з двох різновидів правопису, на які спирається сучасний український. У сучасному українському правописі застосовуються чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний та розрізнявальний. У цілому український правопис можна визначити як фонетично-морфологічний» [Там само].

Поєднання етимології і фонетики спостерігаємо в граматиці І. Гарайди, виданої аж у 1941 році. У вступному слові до «Граматики руського языка» автор зауважує, що «<...> ся грамматика есть в дѣйности компромиссомъ межи многими одинъ другому противлячимися представленнями о нашомъ народномъ языкѣ. <...> де только возможно было, старалися мы придержоватися етимологів, головно въ корняхъ, а только в оконченіяхъ перейти на фонетику» [6, с. 7]. Мовне питання, власне кажучи, гальмувало розвиток освіти в цілому, а значить потребувало вирішення, пошуку компромісів. Але в досліджуваний нами період про такий компроміс не йшлося, а значить протистояння між трьома напрямками у питанні мови навчання в школі точилася гостра безкомпромисна боротьба.

Дискусії велися також у питанні про материнську мову. Річ у тім, що педагогічною аксіомою народної школи початку ХХ століття було «вчити дітей їх материнською мовою, але не народними формами тої мови, а літературними» [2, с. 6]. Учителі, виходячи з діалекту дітей, яким він обов'язково повинен був володіти, вже від першого поступного річника привчав їх до літературних форм рідної мови. Без примусу, але з логічною послідовністю виправляв

діалектичні відхилення дітей і сам говорив до них тільки чистою літературною мовою. Мова вчителя мала бути зрозумілою для учнів, відповідати їх психічному розвитку.

Думка, що перехід відразу до літературних форм рідної мови суперечила великим педагогічним заповідям Я. Коменського про материнську мову навчання в народній школі, і не мала під собою ніяких наукових підстав. В 17 столітті, коли жив і творив Я. Коменський і в школах панувала тільки латина, про літературні форми живої народної мови ніхто і не думав. На початку ХХ століття в усіх культурних народів, як і на Підкарпатській Русі, існували дві мови: мова жива народна і мова літературна.

Народна мова – «це справді мова села, що вистачає селянинові для його вузького думання й обмежених потреб села, але завузька для всіх потреб сучасного культурного життя. Народня мова, най в основі своїй дуже красна й милозвучна, завжди лексично не вироблена й засмічена вульгаризмами вулиці» [Там само, с. 7].

Літературна мова – це мова «в основі якої є народня мова, але з розширеною лексикою, що виходить за обсяг понять села, а також очищена від буряну й полови буденщини» [Там само].

Це потрібно було знати кожному учневі, переступаючи поріг школи. Якою літературною мовою мало проводитись навчання в школах? Що до цього, то не було однозначної думки, та як це не дивно, літературних форм своєї рідної мови народна школа Підкарпатської Русі – не знала. Урядово мова навчання шкіл називалась – підкарпаторуською, руською, в деяких джерелах – русинською. Як же назвати її літературні форми і яке їх відношення до живої народної мови?

Тогочасні наукові філологічні дослідження чітко зазначали, що окремої літературної мови підкарпаторуської, руської чи русинської не було. Всі спроби створити таку мову не мали під собою ніякого ані наукового, ані живого народного підґрунтя.

Поети й письменники, що творили в окреслений період, і самою природою були призначені творити літературні форми нашої мови, писали свої твори чи то літературною мовою українською, чи літературною руською. Реальні потреби школи ставили перед науковцями актуальну проблему: прийняти літературні форми однієї з цих мов. Приймаючи «русский язык», потрібно було прийняти і всі його граматичні форми та правопис. Чи відповідав «рус-скій літературний язык» духові й законам живої народної мови?...

Справа про вибір мови навчання у школах Закарпаття неодноразово піднімалася на урядовому рівні.

Так, наприклад, в одній із статей Урядового Вісника («Про урядову та мову викладання у всіх школах Підкарпатської Русі»), було зазначено, що в школах Підкарпатської Русі, в 1922 році мали вживатися наступні книги для навчання руської мови:

1. Використовувати мали граматику, написану А. Волошином у 1907 році (друге видання 1920 р.). Підручник охоплював правила місцевої мови і його коротку граматику.

2. Стосовно словників, могли вживатись: словник О. А. Митрака, але вибирали лише ті слова, які вживались в народній мові Підкарпатської Русі; словник В. Чопея, в якому подавалось більше слів, але не можна було вживати слова, написані курсивом (це були слова мадярські, або похідні від них).

Слід відмітити, що рекомендована граматика А. Волошина 1907 року, хоча і була видана угорською мовою, все ж була «першою граматику руської мови, в якій застосовано досвід малоруської (української) мови» [11, с. 35].

У цілому значна частина демократичного українського вчителства Закарпаття, зокрема в 30-х роках, виступала за впровадження єдиної української літературної мови з фонетичним правописом.

А вже 1 квітня 1938 року під числом 45.136-3. Міністерство шкільництва і народної освіти в Празі винесло історичне рішення, яке золотими буквами буде вписано в історію нашого народу. Одобрена була перша українська книга, з академічним фонетичним правописом під назвою: «Жива Мова» (граматика, правопис і стиль) [1]. Ця книга найкраще підходить як підручник для навчання граматики, правопису, стіаю в народних школах.

Сучасники так оцінювали вихід цієї книги: «Є це граматика дійсно нашої живої народ-ньої мови, написана легким, модерним українським фонетичним правописом, чим уможливить легке й правильне вивчення нашої мови вже в тих найнижчих клясах, тою нашої найменшої підростаючої дітвори. Одобренням «Живої Мови» усунена найбільша кривда, що була заподіяна фанатичними ворогами нашої української мови, які зневажали, не признавали й обезцінювали її. Наша українська мова стала признаною мовою, якою можна свobodно учити у всіх школах у її дійсній літературній формі, академічним правописом» [4, с. 13].

Отже, мовна проблема спонукала до видавничої справи, до творення нових підручників з мови і літератури незалежно від приналежності до мовного крила. Добір змісту підручників здійснювався, насамперед, у відповідності до приналежності автора до того чи іншого мовного напрямку. Рекомендувались до друку і видавались ті підручники, які підтримувались на урядовому рівні (тобто, мали, в силу певних обставин, більший вплив в урядових колах, політичних партіях, різних ідеологічних течіях (російській, українській, мадярській і чеській), які також гуртувалися за «мовним» принципом і фінансувалися з різних джерел.

Показовим у цьому контексті є приклад, який наводить у своїй монографії «Велика боротьба» С. Пап [13]. Засуджуючи позицію Угорщини у відношенні неприйняття нею факту зростання національної самосвідомості українців Закарпаття, автор наводить численні і переконливі факти фінансової підтримки Мадярщиною як русинського так і російського напрямів у виборі, зокрема, мови навчання в школах. У зв'язку з цим С. Пап згадує про обставини видання І. Панькевичем «Граматики української мови для закарпатських шкіл», в основу якої покла-

дено фонетичну основу Г. Стрипського. Це повинно було стати подальшим кроком у розвитку української літературної мови. Автор згадує: «Навесні 1921 року «Граматика...» була готова. Для її ухвали 15 червня 1921 року була скликана нарада вчителів, в якій взяло участь 20 чоловік. Після вступної доповіді І. Панькевича розгорнулася жвава дискусія, посеред якої <...> несподівано прибув І. Стрипський з Будапешта, ніким не запрошений і, на велике здивування присутніх відмовився від фонетичного правопису, чим фактично наклав вето і на граматику І. Панькевича. <...> І. Стрипський, будучи закарпатським русином, про дався Мадярщині, чим дуже підіграв, в тому числі, і русофілам» [13, с. 140].

Варто зазначити, що зміст освіти, будучи залежним від методологічних позицій учених, науковців, зазнавав впродовж досліджуваного нами періоду змін. Показовим прикладом є поступова «еволюція поглядів» А. Волошина [11, с. 72] і багатьох інших діячів із числа освітян та інтелігенції.

Першим із-поміж закарпатської інтелігенції наважився порушити офіційну урядову лінію (малоруська мова з етимологічним правописом) поет

В. Гренджа-Донський, який надрукував у 1924 році новим фонетичним правописом невеличку збірку поезій «Шляхом терновим». Ця збірка переклала демократичну інтелігенцію краю, що фонетичний правопис найповніше і найкраще передає природу народної мови Закарпаття і що він є легким для засвоєння [3, с. 158].

Великий вклад, за оцінкою П. Ходанича, для розвитку змісту гуманітарної освіти (для гімназійної освіти і горожанських шкіл) було здійснено письменниками-педагогами І. Панькевичем, В. Бірчаком,

В. Пачовським. Перший підручник української мови для гімназій та горожанських шкіл Закарпаття (1922) написав І. Панькевич. Його «Граматика руського язика для молодших кляс шкіл середніх і горожанських» була написана на основі українських діалектів Закарпаття. У наступних виданнях (1927, 1936) автор доопрацював підручник, наблизивши граматику до норм літературної української мови.

В. Бірчак у 1922-1928 рр. видав чотири підручники з української літератури («Руська читанка») для 1, 2, 3, 4 класів гімназії, які поєднали в собі теорію літератури і хрестоматії. За основу взято принцип укладання галицьких читанок (зокрема О. Барвінського). Завдяки цим книгам закарпатські школярі одержали змогу вивчати твори української класики, знайомитись з європейською літературою [14, с. 12-13].

Надзвичайно великий вклад у розвиток зміст гуманітарної освіти вніс А. Волошин. Створені ним впродовж 20-30 років підручники відображають посилення тенденцій у бік української літературної мови. Цінним у цьому контексті є педагогічний доробок О. Маркуша, Ю. Ревая.

У цілому, навчання рідної мови в народних школах було одним з найважливіших предметів для вивчення. У навчальному плані було виділено власне найбільшу кількість годин цьому предмету. Що стосується право-

пису, то шкільна практика дає яскраві докази того, що єдність і усталеність правописних норм у школі мали вагоме педагогічне значення. Усталеність правописних норм позитивно впливало на техніку читання, письма, вимову, і розвиток логічного мислення дитини.

Слід відмітити, що значна частина демократичного українського вчительства Закарпаття, зокрема в 30-х роках, виступала за впровадження єдиної української літературної мови з фонетичним правописом.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи результати дослідження, варто зазначити, що мовне питання гальмувало розвиток освіти в цілому, його вирішення потребувало пошуку компромісів. Але у досліджуваній нами період про такий компроміс не йшлося, що посилювало протистояння між трьома напрямками у питанні мови навчання в тогочасній школі. Разом з тим слід відмітити, що

у кожному з напрямів протистояння вироблявся, доповнювався і збагачувався навчальний матеріал для наповнення змісту освіти. Отже, протистояння мовних напрямів працювало на розширення і включення у навчальні плани нових творів, імен, фактів, оскільки кожний із напрямів прагнув довести свою вирішальну роль і значення у розвитку освіти і шкільництва краю.

Вирішення мовного питання спонукало науковців, освітянську інтелігенцію до наукової дискусії навколо мовного питання, що відображалось на обґрунтуванні змісту освіти на засадах принципів науковості і системності, і що зрештою привело до переходу навчання до норм української літературної мови з фонетичним правописом.

Подальших досліджень потребує конкретизація змісту гуманітарної освіти в кожному із мовних напрямів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агій Ф. Жива мова. Підручник для народних шкіл (граматика, стиль і правопис): Ч.І. для 2. і 3. поступного річника /Ф.Агій – Ужгород: Свобода, 1936. – 80 с.
2. Баїк Л. Стан народної освіти, школи і педагогічної думки на західноукраїнських землях в період панування Австро-угорської монархії: Лекції./Л. Баїк, Б.Мітюров – Дрогобич, 1965.-59 с.
3. Бірчак В. Літературні стремління Підкарпатської Русі/ Володимир Бірчак. – Ужгород: Карпати. Ужгородський виробничо-видавничий комбінат «Патент», 1993. – 200 с.
4. Вайда М. Жива мова / М.Вайда // Наша школа. – 1938. – № 4. – С12-14.
5. Вікіпедія. Етимологічний правопис. Фонетичний правопис. – [Електронний ресурс]. -Режим доступу: <<https://uk.wikipedia.org/wiki/>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Гарайда І. Граматика руського языка. /Твань Гарайда. – Унгарь: Книгопечатня Юлія Фельдешія, 1941.-143 с.
7. Гомонай В. Педагогічна освіта на Закарпатті/ В. Гомонай, В. Росул, П. Ходанич. – Ужгород: Гражда, 2003. – 112 с.
8. Гранчак І. Нариси історії Закарпаття 1918-1945 рр./І. Гранчак, Е. Балагурій – Т. 2. -Ужгород, 1995. – 663 с
9. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп. 7. – Спр. 286. – 91 ар. – Учебные планы школ (1933).
10. Діпчинська І. А. Розиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття /І. А. Діпчинська, М. В. Опачко //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота, [ред. кол.: В. В. Козубовська]. – Ужгород: Вид-во «Говерла», 2015. – Вип. 36. – С.48-52.
11. Діпчинська І. А. Розиток шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919-1939 рр. /І. А. Діпчинська // Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота, [ред. кол.: В. В. Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво «Говерла», 2015. – Вип. 37. - С.40-43
12. Кляп М. І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939р.р.) / Маріанна Іванівна Кляп. – Ужгород: Вид-во В. Падеяка -152 с.
13. Маляр Л. В. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01– Загальна педагогіка та історія педагогіки / Любов Василівна Маляр; Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. -21 с.
14. Пап С Велика боротьба / Степан Пап – Ужгород: Вид-во «Гражда», 2015. – 380 с.
15. Ходанич П. М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919 – 1939). автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01– Загальна педагогіка та історія педагогіки /Петро Михайлович Ходанич; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

РОЗДІЛ 4

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 377(477.87)

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЗАКАРПАТТІ (1919–1939 рр.)

Дацків І.Є.,

*здобувач кафедри педагогіки та психології, викладач іноземної мови
Природничо-гумітарного коледжу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Розлуцька Г.М.,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

У статті розкрито особливості діяльності професійних навчальних закладів у Закарпатті міжвоєнного періоду. Виявлено, що творчого використання потребують такі надбання закарпатської професійної освіти досліджуваного періоду, як співпраця педагогів, державних структур, підприємців, громадських організацій, товариств тощо; залучення до викладання у закладах професійної освіти викладачів-практиків; збалансування обсягів підготовки кадрів до потреб ринку праці тощо.

Ключові слова: професійна освіта, навчальний процес, Закарпаття.

В статье раскрыты особенности деятельности профессиональных учебных заведений в Закарпатье межвоенного периода. Определено, что в творческом использовании нуждаются такие достижения закарпатского профессионального образования исследуемого периода, как сотрудничество педагогов, государственных структур, предпринимателей, общественных организаций и обществ и т.п.; привлечение к преподаванию в учреждениях профессионального образования преподавателей-практиков; сбалансирования объемов подготовки кадров к потребностям рынка труда и т.п.

Ключевые слова: профессиональное образование, учебный процесс, Закарпатье.

Datskiv I.YE., Rozlutska G.M. THE USE OF PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS' EXPERIENCE IN TRANSCARPATHIA (1919-1939)

The article reveals the peculiarities of professional education institutions in Transcarpathia in the interwar period. It was found out that some attainments of Carpathian vocational education during the interwar period require creative use: the cooperation of teachers, government agencies, entrepreneurs, non-governmental organizations and associations, etc; the teachers and practitioners involvement in the teaching process of vocational institutions; balancing the amount of specialists to labor market needs.

Key words: professional/vocational education, educational process, interwar period, Transcarpathia.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення орієнтація на побудову цілісної системи неперервної професійної освіти, що відповідає національним потребам і світовим тенденціям, передбачає підготовку спеціалістів на засадах діяльнісного, компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Нові умови суспільного розвитку потребують змін у процесі формування потенційних кадрів на ринку праці. Однак підвищення якості фахової підготовки неможливе без осмислення педагогічної спадщини минулого та використання досвіду попередніх поколінь для формування практичних умінь і навичок фахівців відповідно до сучасних суспільних потреб.

Проблему підготовки кваліфікованих конкурентоздатних кадрів, готових до якісного виконання своїх професійних обов'язків в умовах кризового стану економіки, неможливо розв'язати спираючись

лише на зарубіжний досвід і гранти. Вважаємо, що розв'язанню цієї проблеми покликаний сприяти передусім апробований історичний регіональний досвід. Творчого переосмислення вимагають досягнення у розвитку професійної освіти в Закарпатті міжвоєнного періоду, адже, напрацьований унікальний досвід практичного застосування засад європейської демократії у всіх сферах суспільного розвитку, зокрема в галузі збалансування підготовки кадрів в системі професійної освіти та потреб економіки в умовах суспільно-політичної та соціально-економічної реорганізації. Між метою і завданнями тодішньої та сучасної систем професійної освіти існує певна схожість. Перехідний період, гібридна модель освіти, нестача управлінського державного ресурсу потребують об'єднаних зусиль крайових органів влади, громадськості, підприємців заради виведення

професійної освіти на рівень сусідніх європейських держав.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук ефективних механізмів входження професійної освіти України в єдиний європейський простір став наріжним каменем наукових пошуків (В. Андрущенко, В. Геєць, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало та ін.). Філософські проблеми професійної освіти розглядали у своїх дослідженнях В. Андрущенко, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, В. Гінецінський, Д. Дзвінчук, І. Зязюн, В. Лутай, В. Скотний та ін. Історико-педагогічному аспекту становлення і розвитку закарпатської освіти присвячено ряд праць, зокрема: тенденції розвитку українського шкільництва та педагогічної думки (М. Євтух, В. Кемінь, В. Росул); педагогічна і культурно-освітня діяльність громадських організацій (М. Баяновська, О. Яцина); проблеми громадянського (О. Бенца), національно-патріотичного (М. Кухта) та полікультурного виховання молоді у міжвоєнний період (Г. Розлуцька); формування естетичного смаку (М. Зимомря, Т. Цибар); виховання і навчання дітей дошкільного віку (Г. Реґо), особливості становлення і розвитку шкільної (Л. Мальяр, Н. Марфинець, О. Фізеші, О. Химинець) та мистецької освіти (І. Небесник, Т. Росул, О. Юрош). полікультурної освіти батьків (О. Добош, Г. Розлуцька) та ін.

Мета статті полягає у виявленні можливості творчого використання прогресивного історичного досвіду діяльності професійних навчальних закладів у Закарпатті міжвоєнного періоду в умовах сучасних трансформацій в Україні.

Виклад результатів дослідження. До навчальних закладів з підготовки професійних кадрів для економіки й управління господарством Підкарпатської Русі (офіційна назва Закарпаття у 1919-1939 рр.) належали передовсім державні торгівельно-економічні школи. Перші заклади для підготовки фахівців із торгівельної справи виникли в Закарпатті ще за часів Австро-Угорщини, зокрема це Ужгородська та Мукачівська трикласні торгівельні школи. Відомо, що у 1915 р. була заснована Ужгородська торгівельна школа з мадярською мовою навчання, яка на 50% фінансувалася з державного бюджету, а решта – з коштів спеціального фонду. Школа здійснювала підготовку 25-30 спеціалістів для торгівлі та фінансових установ упродовж трирічного терміну навчання. Подібного типу навчальний заклад функціонував і в Мукачеві, хоча державного фінансування він не отримував. У школах, які мали статус міських, навчалися здебільшого діти багатих євреїв (70 – 80% від загальної кількості студентів), тому вони розвивалися за рахунок спонсорських внесків і коштів меценатів. Однак, угорську мову як рідну визнавали 96% студентів, що дозволяло їм збільшити можливості реалізації у майбутній професії. Діяльність багатьох шкіл була призупинена через відсутність викладацьких кадрів. У результаті суспільно-політичних змін «велика частина учительства виїхала до Угорщини, отже, потрібно було починати організацію торгівельних шкіл спочатку,

без кваліфікованих викладачів і без відповідних наукових засобів» [8, с. 1].

Студентів, які впродовж року досягнули високих результатів у навчанні, адміністрація закладів нагороджувала чехословацьким дукатом, який засвідчував їхнє визнання професорським складом за наполегливу працю і свідоме навчання, зразкову поведінку й активну участь у шкільному житті. Крім цього за високі навчальні досягнення студентів заохочували державними або спонсорськими стипендіями та надавали пільги при оплаті за різні види освітніх послуг. Студентів, які безвідповідально ставилися до навчання, карали різними способами: від штрафу до виключення зі школи. Молодь, яка потребувала житло, мала змогу проживати у державних і приватних інтернатах або винаймати окреме житло. Дирекція торгівельних шкіл намагалася забезпечити студентів основними засобами навчання і додатковою літературою. Варто також зазначити, що адміністрація і професорсько-викладацький склад шкіл великого значення надавали національно-патріотичному вихованню та різнобічному розвитку студентів.

Скрутне матеріальне становище зумовило ефективне використання навчальних потужностей торгівельних навчальних закладів для фахової підготовки різного рівня і форм. Так, навчальна база торгівельної школи в Ужгороді заклала підґрунтя для організації у 1922 р. Державної руської торгівельної академії. До 1925 р. діяльністю новоствореного навчального закладу керував відомий освітній та політичний діяч Підкарпатської Русі, пропагандист української культури А. Штефан. Розширена за його активної участі матеріально-технічна база торгівельної академії давала змогу здійснювати підготовку висококваліфікованих фахівців для підприємств, державних і фінансових установ. А. Штефан, як патріот рідного краю та популяризатор української національної ідеї, був ініціатором створення при академії молодіжного осередку товариства «Пласт», учительського й учнівського хорів, які поширювали рідне слово і культуру серед місцевого населення.

Період становлення і розвитку Мукачівської державної торгівельної академії пов'язаний з громадською, адміністративною та педагогічною діяльністю А. Штефана, який впродовж 1925 – 1938 рр. обіймав посаду директора. «Мукачівська торгівельна академія під керівництвом А. Штефана стала не тільки провідною професійною школою з підготовки фахівців для банківських установ, страхових організацій, кредитних спілок, підприємств, кооперативів тощо, а й центром формування національної свідомості українців» [10, с. 178]. А. Штефан був оборонцем української національної ідеї, тому Мукачівська торгівельна академія стала осередком українського націоналізму.

Мукачівська торгівельна академія здійснювала якісну професійну підготовку, тому труднощі навчання компенсувалися перевагами при майбутньому працевлаштуванні її випускників. Як свідчить аналіз літературних джерел, випускники академії користувалися значним попитом на ринку праці.

Зокрема, потенційними роботодавцями для випускників були різноманітні торгівельно-економічні установи різних форм власності: Союз словацьких кредитних інституцій для Словащини та Підкарпатської Русі в Братиславі, Дирекція залізниць у Кошице, деревоторгова фірма «Дредома» та Земський банк у Братиславі, Чехо-Словацький національний банк та Міська ощадна каса в Празі та ін. [12]. Крім цього, на той час потреби Підкарпатської Русі в урядовцях становили близько 8500 осіб, тому освічені молоді фахівці активно працевлаштовувалися у державні установи: земський уряд Підкарпатської Русі, окружний уряд Ужгородського округу, крайовий та окружний суди, головне крайове фінансове управління, фінансова прокуратура, податковий уряд і податкова інспекція, управління з контролю доходів, управління державних лісів і земель, державна біржа праці та інші [2].

Високий рівень і якість фахового навчання у торгівельних закладах Підкарпатської Русі давала можливість студентській молоді підвищити кваліфікацію у вищих навчальних закладах, передовсім Празькому, Братиславському, Львівському, Будапештському, Віденському університетах. Наприклад, відомий випускник Мукачівської торгівельної академії, канцлер уряду Карпатської України в Празі В. Шандор у «Споминах» зазначав, що при складанні іспитів до Кардового університету він підтвердив високий рівень викладання в академії [12, с. 69].

У міжвоєнний період вже почали закладались традиції соціальної підтримки та захисту молоді у процесі професійної підготовки. Наприклад, за високі показники в науці вихованки семінарії отримували «інтернатську знижку»: матеріальна допомога надавалася як для базового навчання, так і для отримання додаткових освітніх послуг (гри на музичних інструментах, співу, транспортних витрат тощо); при потребі дівчатам також надавалася медична допомога. «До послуг вихованок влітку для рекреацій і навчання були гарно облаштований город та парк греко-католицької резиденції» [4, с. 27].

Студентська молодь Підкарпатської Русі після закінчення професійних навчальних закладів отримувала рівні стартові можливості для економічної самостійності у подальшому житті. Свідченням зміни ціннісних орієнтирів у підкарпатському суспільстві вважаємо активізацію проявів соціального партнерства в усіх без виключення професійних навчальних закладах краю.

Співпраця державних органів, професійних навчальних закладів і громадськості реалізовувалася шляхом залучення до розв'язання освітніх проблем органів місцевого управління, громадських організацій, опікунських рад, батьківських об'єднань. Зокрема, на законодавчому рівні діяльність батьківських об'єднань при закладах освіти регламентувалася наказом Міністерства шкільництва і народної освіти за № 1516 від 19 травня 1930 р. «За перший рік дії цього наказу було створено близько половини тисячі навчальних закладів Підкарпатської Русі. Батьківські об'єднання опікувались забезпеченням

навчальними засобами дітей з бідних родин, організацією харчування у школах, медичним оглядом учнів, упорядкуванням майна навчального закладу тощо» [14, с. 29].

Наприкінці XIX ст. головним центром медичної освіти і практики на теренах Закарпаття вважалася лікарня під керівництвом А. Новака. При ній функціонувала школа акушерок -перший навчальний заклад краю, який здійснював професійну підготовку середнього медичного персоналу. Саме кооперація лікарні та навчального закладу забезпечували належні умови для професійного навчання. Будівля школи для акушерок була з'єднана спільним коридором з першим поверхом лікарні та гуртожитком, де учениці проживали й одночасно доглядали хворих [13, с. 7].

Інститут освіти та виховання пологових асистенток отримував значну допомогу, оскільки був державним навчальним закладом. Його розвитку сприяло Міністерство охорони здоров'я та фізичного виховання на чолі з д-ром Й. Довгим, д-ром Р. Бебр, д-ром Й. Тісо, д-ром Л. Чех та ін., в підпорядкуванні якого він безпосередньо перебував. Завдяки державній підтримці нове приміщення інституту було збудоване за останніми вимогами акушерської науки. В його структурі був «інтернат для учениць, лекційна аудиторія, два пологово-операційних зали, лабораторії і, головне, три діючі стаціонарні лікарняні відділення на 75 ліжок для породіль, гінекологічних і септичних хворих. Крім того, у розпорядженні лікарів було найновіше медичне обладнання, зокрема рентгенапарат і діатермія» [7, с. 78].

Як знаний фахівець у сфері акушерства та жіночих недуг, хірург В. Немець намагався постійно розширювати навчальні приміщення Інституту та його клінічної бази, що зумовило позитивну динаміку розвитку цього професійного навчального закладу. Якісні зміни також відбулися в курсовій підготовці акушерок: професійне навчання стало регулярним, проводилося згідно з розкладом у спеціально обладнаних навчальних приміщеннях, що дозволяли здійснювати клінічну практику.

Професійна освіта тісно пов'язана із зайнятістю через надання можливості всім бажаючим, незалежно від національності, релігійних і політичних уподобань, соціального статусу, тендерних особливостей на основі рівності й без дискримінації, розвивати і застосовувати свої здібності до праці у власних інтересах і відповідно до своїх прагнень, враховуючи потреби суспільства. Зростання матеріального добробуту населення у період Підкарпатської Русі забезпечувалося шляхом гармонізації потреб економіки у кваліфікованих фахівцях і створенням гнучкої та динамічної системи підготовки кадрів, включаючи координацію розвитку мережі навчальних закладів та неперервне вдосконалення нормативно-правового забезпечення професійної освіти. Саме у цей період відбулося становлення системи профорієнтаційної роботи завдяки створенню в Ужгороді центру з вибору професій, який проводив тестування й опитування молоді щодо сві-

домого вибору майбутньої професійної діяльності, рекламував у засобах масової інформації нові спеціальності та можливості їх набуття у професійних навчальних закладах краю.

Наукові розвідки психотехнічних досліджень вибору професій, проведені сучасниками серед молоді Підкарпатській Русі переконливо доводять, що після здобуття професійної кваліфікації внутрішня позиція випускників професійних навчальних закладів зазнавала якісних змін: трансформувалася & внутрішня система особистісних і професійних цінностей, розширювався світогляд, з'являлася потреба до самоствердження у новому соціальному статусі. Як зазначав С. Чегиль, випускники фахових шкіл виявляли вищий рівень розвитку практичних професійних навичок – спритності, активності, практичності, організованості, підприємливості та інші [11].

Наприкінці 20-х рр. ХХ ст. в Закарпатті діяли два спеціально створені центри вибору професій, які підпорядковувалися земському опікунству молоді. Центри проводили тестування молоді щодо доцільного вибору професії, зокрема тести групового дослідження інтелігентності, духовних потреб людини та практичних навичок, вправності (майстерності), підприємливості. Результати проведених досліджень оприлюднювалися через радіомережу та на сторінках періодичних видань. Діагностуючи практичні професійні навички (вправність, підприємливість) у вихідців із історичних чеських та руських земель, дослідники встановили однаковий і навіть на 10%

вищий рівень їх сформованості у місцевої молоді [11, с. 18].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Позитивні політико-економічні перетворення призвели до еволюції суспільства в цілому і, зокрема, професійної освіти. З обранням професії та професійною освітою пов'язувався подальший життєвий шлях молодого людини. Професійну освіту молодь отримувала у різних типах професійних закладів, назви і статус яких швидко змінювалися: курси, школи, семінарії, інститути, академії та ін. Цінними для використання у сучасному освітньому просторі України вважаємо такі надбання закарпатської професійної освіти міжвоєнного періоду: державні гарантії професійної освіти у відповідності із власними уподобаннями та здібностями молоді, гнучкість і динамічність системи професійної освіти; збалансування обсягів підготовки кадрів до потреб ринку праці; здійснення професійної орієнтації; співпраця у організації навчально-виховного процесу у закладах професійної освіти педагогів, державних структур, церковнослужителів, підприємців, недержавних інституцій, громадських організацій і товариств тощо; залучення до викладання у закладах професійної освіти європейських викладачів-практиків; технічне переоснащення професійних навчальних закладів у відповідності до науково-технічного прогресу тощо.

Окремі аспекти розвитку системи професійної освіти можуть стати предметом наступних досліджень, зокрема взаємозв'язок виробничого навчання із теоретичними заняттями

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДжЕРЕЛ:

1. Бутурлакіна Т. Активізація та імплементація скоординованої співпраці між освітою, владою та громадою: професійний кадровий резерв і вмотивована молодь краю [Електронний ресурс] / Т. Бутурлакіна. – Режим доступу: www.dcz.gov.ua
2. Достал Я. Підкарпатська Русь (Закарпаття періоду Чехословацької Республіки 1919 -1938 рр.): путівник-довідник / Я. Достал ; перекл., упоряд., доповн. Ю. Фатули. – Ужгород : Карпати, 2014. – 132 с, іл.
3. Звіт греко-католицької учительської семінарії дівчат за шкільний рік 1933-1934. – Ужгород : Друкарня ОО. Василіян, 1934. – 32 с.
4. Звіт греко-католицької учительської семінарії дівчат за шкільний рік 1935-1936. – Ужгород : Друкарня ОО. Василіян, 1936. – 41 с.
5. Звіт державної торговельної школи за шкільний рік 1929-1930. – Ужгород, 1930. – 74 с.
6. Звіт державної торговельної школи за шкільний рік 1935-1936. – Ужгород, 1936. – 75 с.
7. Немець В. Розвиток акушерства на Підкарпатській Русі / Володимир Немець // Подкарпатская Русь за годы 1919-1936. – 1936. – С. 77-78.
8. Організація ремісничих доповнюючих шкіл на Підкарпатській Русі з 1920 – 1922. – Ужгород, 1922. -10 с.
9. Річний звіт фахових учнівських шкіл в Ужгороді в новій будівлі. – Ужгород, 1938. – 78 с.
10. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: дис.... д. пед. наук: 13.00.01 / Г.В.Товканець. – К, 2014. -517 с.
11. Чегиль С. 10 докладов по радио / Степан Чегиль. – Ужгород : Типографія «Новина», 1936.-82 с.
12. Шандор В. Спомини. Карпатська Україна. 1938 – 1939 / В. Шандор. – Ужгород : МПП «Гржда», Карпатський Союз, Інк., Нью Йорк, 1996. – 396 с.
13. Němec V. Státní ústav pro vzdělání a vycvik porodnich asistentek v Uzhorodě v 1927-1936 / V. Němec. – Uzhorod, 1937. – 63 s.
14. Skolstvi na Podkarpatské Rusi v pfitomnosti. – Praha : Státní nakladatelstvi v Praze, 1933. – 52 s.

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Кухта М.І.,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Чейпеш І.В.,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

У статті розглядаються концептуальні положення, що торкаються вимог до іншомовної комунікації сучасного студента вищого навчального закладу будь-якого напрямку підготовки. На основі теоретичного аналізу програмних документів розкрито цілі, зміст, технології, критерії оцінювання знань і практичних умінь в контексті загальноєвропейських підходів до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: мовна комунікація, іншомовна комунікація, іншомовна культура, концептуальні підходи, стратегія вивчення і викладання іноземних мов.

В статье рассматриваются концептуальные положения, касающиеся требований к иноязычной коммуникации современного студента высшего учебного заведения любого направления подготовки. На основании теоретического анализа программных документов раскрыты цели, содержание, технологии, критерии оценивания знаний и практических умений в контексте общеевропейских подходов к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: языковая коммуникация, иноязычная коммуникация, иноязычная культура, концептуальные подходы, стратегия изучения и преподавания иностранных языков.

Kuchta M.I., Cheypesh I.V. ROLE OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL

Conceptual aspects connected with the requirements to foreign language communication of a modern student in a higher educational establishment with any preparatory direction are observed in the article. Aims, contents, technologies, knowledge criteria and practical capabilities assessment in the context of common European approach to learning foreign languages are shown on the basis of the theoretical analysis of the program documents.

Key words: language communication, foreign language communication, foreign language culture, conceptual approaches, strategy of learning and teaching foreign languages.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що характерні сьогодні для нашої держави, спонукають до кардинальних змін у педагогічному процесі вищої школи. Мова йде про те, що репродуктивна модель освіти не витримала випробування часом і повинна бути замінена інноваційною. На думку сучасних дослідників, тільки така модель забезпечує випускнику школи чи вищого закладу освіти адаптованість до життя у відкритому інформаційному просторі. У зв'язку з цим постає нагальне завдання оновлення методологічних підходів до мовної освіти в Україні, а точніше здійснення своєрідного «мовного прориву», що означає: всі громадяни мають опанувати державну мову як потужний національний об'єднувальний чинник, а кожен випускник навчального закладу повинен вільно володіти хоча б однією, а краще кількома іноземними мовами.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі іншомовної комунікації в педагогічному процесі вищої школи, розкритті сучасних підходів до мети і змісту іншомовної комунікації відповідно до завдань модернізації освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Рідна та іноземна мови завжди виконують дві основні функції: пізнання і спілкування. Відмінність полягає в тому, що іноземна мова слугує засобом не тільки міжособистісного спілкування, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного. Крім того, за допомогою іноземної мови відбувається розвиток людини, її духовне збагачення за допомогою пізнання іншої культури, оскільки в іншомовній комунікації простежується взаємодія:

а) мови, яка відображає культуру народу і виступає як певна форма культурної поведінки;

б) культури, яка передає своєрідність суспільно-історичних умов і специфіку культурного життя;

в) суб'єктів як носіїв мови і культури.

Звідси в узагальненому вигляді, спираючись на декілька наукових джерел, подаємо визначення іншомовної комунікації як сукупності різних форм стосунків, взаємодії та співіснування між індивідами і групами, які належать до різних, по відношенню до своєї, культур, у ході якої кожен з них є творцем або споживачем інформації за допомоги вербальних або невербальних знаків [6, с. 42].

Ще в другій половині ХХ ст. відомий дослідник іншомовної мовленнєвої комунікації Є.Шубін зазначав, що вислів «вивчення іноземної мови» має два тлумачення. З одного боку, це вивчення мови як сукупності явищ і фактів, що відбуваються приблизно так, як вивчають історичні події чи хімічні властивості. Таким вивченням займаються лінгвісти і ті, хто студіює лінгвістику (теорію мовної комунікації). З іншого боку, людина може вивчати мову з метою включення в іншомовний колектив для участі в мовленнєвій комунікації (усній і писемній). У цьому випадку вона намагається оволодіти діяльністю – технікою комунікації або технікою обміну інформацією на даній мові, незалежно від того, у якій мірі процес засвоєння цієї діяльності буде включати набуття знань про мову як сукупність явищ [7, с. 7].

На нашу думку, другий підхід вченого, який ігнорувався в радянській моделі мовної освіти, відображає на сьогоднішній день мету або основне призначення вивчення іноземної мови, що співвідноситься із завданнями, які ставить інформаційне суспільство перед сучасною людиною:

а) глобалізація інформації;

б) забезпечення кожному індивіду цивілізованих умов для всебічного і гармонійного розвитку.

Реалізація зазначених завдань дає можливість долучитися до світового банку знань, до інноваційних технологій, відкриває нові можливості для сучасної мобільної людини, в тому числі й студента будь-якого напрямку підготовки, у здобутті необхідної фахової інформації тощо. Неважко запримити, що досягнути усе це неможливо без оволодіння іноземною мовою як технікою комунікації. Саме тому нагальною стала проблема перегляду концептуальних підходів до іншомовної освіти та іншомовної комунікації, а також уніфікація мети, змісту, технологій, адекватного оцінювання знань за загальноєвропейськими стандартами, на чому й зупинимося нижче.

Для розв'язання багатьох питань, пов'язаних з мовним і культурним розмаїттям сучасної Європи, засновано Європейський центр сучасних мов в австрійському місті Граці, мету якого в програмному документі визначено так:

– захист і розвиток багатой спадщини мовного й культурного розмаїття як джерела взаємозбагачення;

– сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та співпраці між населенням різних країн;

– повага національної, особистої й релігійної самобутності населення європейських країн;

– сприяння демократизації процесів вивчення й викладання іноземних мов завдяки підвищенню мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби тих, хто вивчає мову, та їхні особистісні характеристики;

– подавання всебічної допомоги в галузі вивчення й викладання мов через міжнародну співпрацю між країнами – членами ради Європи [8, с. 6].

Одним з пріоритетних напрямів у діяльності центру є професійно зорієнтоване володіння іноземними мовами /vokationallyoriented language learning/. Його

витоки сягають британського напрямку «Англійська для спеціальної мети» (English Specific Purposes – ESP) [5, с. 180]. Аналогічні курси вивчення різних мов для сфер бізнесу, економіки та інформатики отримали широке розповсюдження як у Європі, так і в багатьох неєвропейських країнах світу в останнє десятиліття минулого століття. Однак створення світового ринку господарювання на початку нового століття спричинило активну європейську міграцію спеціалістів, і відповідно виникла потреба розширення зазначених вище трьох сфер застосування іноземної мови. Використання сучасних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини вимагає базового знання іноземної мови для задоволення професійних потреб широкого кола спеціалістів. При цьому іншомовна комунікація в педагогічному процесі вищої школи забезпечується вивченням загального курсу іноземної мови, а також за професійним спрямуванням.

У європейському контексті професійно зорієнтоване вивчення іноземних мов є обов'язковою ланкою у системі неперервної освіти у період між закінченням школи та початком професійної діяльності особи. Суть професійного підходу полягає у встановленні інтегративних зв'язків між змістом професійно зорієнтованої освіти та загальним курсом вивчення іноземних мов, що в свою чергу повинно відобразитися у навчальних програмах освітніх закладів. Окрім того, важливим моментом зазначеного підходу є універсальна шкала оцінювання засвоєння мови, яка складається з п'яти рівнів:

– 1 рівень – виживання (Survival);

– 2 – допороговий рівень (Waystage);

– 3 – пороговий рівень (Threshold);

– 4 – верхній проміжковий (Upper Intermediate);

– 5 – «просунутий» рівень (Advanced) [1, с. 22].

Кожен із зазначених рівнів передбачає уміння й вимоги до оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням; говорінням; читанням; письмом.

Запропонована шкала оцінок слугує основою для закладання іншомовної комунікації, що в кінцевому результаті формує особистість фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці.

Сучасні умови життя спонукають розглядати іншомовну комунікацію як узвичаєну складову трудової діяльності людини, а вузівська підготовка з іноземної мови покликана забезпечувати готовність до вивчення іноземної мови та її удосконалення упродовж усього життя [4]. При такому підході професійна та іншомовна комунікативна діяльність розглядаються як різні сторони єдиного процесу – підготовки фахівців, готових до професійної діяльності в інформаційному відкритому суспільному просторі.

В концепції навчання іноземних мов та навчальних програмах вказується на те, що основна мета навчання полягає у формуванні в учнів та студентів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток уміння використовувати іноземну мову

як інструмент у діалозі культур на основі комунікативно-орієнтованого підходу до навчання. При такому підході студент синхронно оволодіває іншомовною комунікативною культурою. Іншомовна культура – це знання про всі сфери життя країни, мова якої вивчається, і виховання шанобливого ставлення до країни й народу.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Такою стратегією на сьогоднішній день, на думку багатьох дослідників, визнається комунікативний підхід у вивченні іноземних мов, який зумовлює практичну мету здобуття вищої фахової освіти, тобто оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових [3, с. 7].

Внаслідок так званої інформаційної революції з'явилася чимала кількість нових або осучаснених традиційних технологій навчання та викладання іноземних мов, з-поміж яких найбільш результативними фахівці називають методи комп'ютерного навчання, проектні методики, навчання на основі співпраці, або ж, як їх називають в іноземних дидактиках, методи колективної розумової діяльності [3, с. 8]. Методи комп'ютерного навчання дозволяють урізноманітнювати форми взаємодії суб'єктів навчального процесу, оскільки сама лишень мережа «Інтернет» надає ряд нових інформаційних джерел, з допомогою яких можна здійснювати пошук необхідної інформації (індивідуальна та групова робота), її систематизацію, узагальнення та творчу переробку для створення власних текстів, презентацій, моделювання ситуацій, отримання оперативної консультативної допомоги з науково-методичних центрів тощо. Під проектними методиками розуміють певну організаційну, алгоритмічну модель навчальної діяльності, тобто добір форм і видів навчання, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів самостійної роботи. З-поміж методів колективної розумової діяльності найбільш поширеними є такі:

1. Brainstorming (мозкова атака).
2. Cooperative Learning (навчання в співпраці).
3. Student Team Learning (навчання в студентській команді).
4. Learning Together (навчаємося разом).
5. Lig saw (пилка).

Суть зазначених методів полягає в колективній творчості з метою розв'язання завдань, як правило, підвищеної складності. Їх переваги стосуються підвищення рівня інтелектуального розвитку, самостійності і мотивації пізнання, виявлення творчих здібностей студентів, розвиток їх творчого мислення, формування навичок колективної роботи тощо.

Вважаємо за потрібне виокремити кілька найбільш загальних ознак технологічного підходу до навчання, зокрема:

- чітке визначення викладачем цілей навчання, їх співвіднесеність із передбачуваними результатами;

- визначення змісту та обсягу навчального матеріалу відповідно до поставлених цілей та з орієнтацією на досягнення ймовірних результатів;

- оцінювання проміжкових результатів, корекція навчальних досягнень студентів, що також здійснюється відповідно до поставлених цілей та передбачуваних результатів;

- підсумкова оцінка знань, умінь і навичок, її співставлення з прогнозованими результатами.

Відповідно до зазначених ознак педагогічна технологія – це упорядкована сукупність дій та операцій, які забезпечують досягнення прогнозованого результату у динамічних/змінюваних умовах педагогічного процесу. Науковці стверджують, що педагогічна технологія позбавляє навчання фрагментарності, уривчастого характеру, натомість надає йому системності, логічності і послідовності.

Зміст сучасного навчального процесу з іноземної мови у вищих закладах освіти, на думку дослідників, повинен спрямовуватися на прикінцевий результат і відповідати наступним ознакам:

1. Повнота реалізації внутрішніх компонентів процесу навчання, зокрема: прогностичність мети, структурованість змісту, адекватність способів засвоєння, об'єктивність оцінювання результатів.

2. Рівень індивідуалізації та створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками процесу навчання, що в свою чергу забезпечує інтенсифікацію навчальної діяльності студента і вироблення власного продукту діяльності.

3. Керованість навчальною діяльністю студента, наявність зворотного зв'язку, що дає змогу коригувати її результати.

4. Наявність контактних і оптимальних критеріїв і методик оцінювання ефективності навчання та якості його результатів [2, с. 22].

Педагогічний процес, якому комплексно притаманні названі ознаки, позитивно впливає на формування особистості фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці. Це означає, що прикінцевим результатом вивчення іноземної мови студентом будь-якого напрямку підготовки є фахова особистість, на шляху до якої студента характеризують за такими індивідуальними показниками:

- здібності, від яких залежить якість засвоєваних теоретичних знань та практичних умінь;

- навченість, показники якої засвідчують результативність навчальної діяльності;

- мотиви, що стимулюють внутрішні механізми індивідуального розвитку та професійного зростання студента як майбутнього фахівця;

- рефлексія, тобто усвідомлення студентом того, яким він є насправді, яким сприймає найбільш оточення, яким його бачать інші партнери по спілкуванню та спільній діяльності, що особливо актуалізується в умовах рейтингового оцінювання академічних та особистісних досягнень студента [2, с. 24].

Важливим елементом фаховості студента як суб'єкта педагогічного процесу певного професійного спрямування є мовна компетенція, яка включає

фахові знання, уміння і навички зі спеціальності, рівень практичного використання отриманих знань, рівень володіння іноземною мовою.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити деякі узагальнення. По-перше, найбільш прийнятною освітньою моделлю для педагогічного процесу вищої школи є продуктивна модель, згідно з якою отримані знання, уміння і практичні навички студента – не самоціль, а засіб професійного та особистісного самовдосконалення. По-друге, важливе місце в професійній підготовці студентів різних

напрямів підготовки відіграє уміння комунікувати іноземною мовою. По-третє, вирішальним чинником успіху вивчення іноземної мови є розуміння значущості соціально-культурної спадщини, існуючих соціально-економічних, культурно-освітніх та політичних відносин відповідних мовних спільнот для здобуття сучасного необхідного рівня освіти і пошуку власного місця в суспільстві кожним мовним користувачем.

Наступні розробки проблеми пов'язуємо із пошуком шляхів формування іншомовної комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богатырева М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком / А. М. Богатырева // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 18-24.
2. Бондар В. Управління формуванням професійною компетентністю вчителя / В. Бондар, І. Шапошникова. // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – С. 20-27.
3. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2007/08 н.р. / О. В. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – С. 6–12.
4. Максименко О. Принципи професійно орієнтованого навчання іноземних мов у Західній Європі 10. В. Максименко // Рідна школа. – 2005. – № 9-10. – С. 78-80.
5. Першукова О. О. Стратегія європейських країн у галузі навчання іноземних мов / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3А1. – С. 75-182.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
7. Шубин Е. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Евгений Павлович Шубин. – М.: Просв., 1972. – 350 с.
8. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989 – 1996) // Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing 1997 – 101 p. ISBN 92-871-3237-2.

THE FORMING OF THE PROFESSIONAL CULTURE AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF FUTURE EDUCATORS

Shevchenko M.Y., Dreval A.V.
Donbas State Teachers Training University

У статті аналізується процес формування професійної культури майбутніх працівників галузі освіти. Підкреслено, що метою формування професійної культури є розвиток особистості майбутнього фахівця, який володіє високим рівнем професійної культури, орієнтованого на творчу діяльність. Традиційні форми формування професійної культури у вузах спрямовані здебільшого на репродуктивні способи засвоєння знань, в той час як виникає необхідність в розробці індивідуальних, інноваційних форм освоєння професійної культури, бо саме від високого рівня професійної культури залежить якість професійної діяльності майбутніх працівників галузі освіти в освітньо-виховних закладах. Зазначено, що шлях формування професійної культури майбутніх працівників галузі освіти відображає соціальне замовлення. Автори зазначають, що професійна культура є частиною загального процесу культури разом з її нормами, принципами та цінностями, що включає в себе формування як моральних, так і професійних якостей. Окремо авторами визначено основні принципи процесу формування професійної культури майбутніх працівників освіти, а саме принципи: цілісності, індивідуалізації, діяльності.

Ключові слова: професійна культура, спеціаліст, соціалізація, компетентність, саморозвиток, соціо-педагогічний рівень.

В статье анализируется процесс формирования профессиональной культуры будущих работников сферы образования. Отмечено, что целью формирования профессиональной культуры является развитие личности будущего специалиста, который владеет высоким уровнем профессиональной культуры, ориентированного на творческую деятельность. Традиционные формы формирования профессиональной культуры в вузах в основном направлены на репродуктивные способы усвоения знаний, в то время как возникает необходимость в разработке индивидуальных, инновационных форм освоения профессиональной культуры, поскольку именно от высокого уровня профессиональной культуры зависит качество профессиональной деятельности будущих работников отрасли образования в образовательно-воспитательных заведениях. Отмечено, что путь формирования профессиональной культуры будущих работников сферы образования отображает социальный заказ. Авторами подчеркнуто, что этот процесс включает в себя формирование как личностных, так и профессиональных качеств. Отдельно авторами определены основные принципы процесса формирования профессиональной культуры будущих работников образования, а именно принципы: целостности, индивидуализации, деятельности.

Ключевые слова: профессиональная культура, социализация, специалист, компетентность, саморазвитие, соціо-педагогічний рівень.

Shevchenko M.Y., Dreval A.V. THE FORMING OF THE PROFESSIONAL CULTURE AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF FUTURE EDUCATORS

The process of forming of the professional culture of future educators is analyzed in the article. It has been pointed that the aim of forming of the professional culture is the development of the personality of future educator who has the high professional culture and who is directed on the creative activity. Traditional forms of forming of the professional culture in higher educational establishments are directed on the reproductive ways of getting knowledge but at the same time there is a need for the development of individual, innovational forms of the development of the professional culture because upon the high level of the professional culture depends the quality of the professional activity of future educators in educational establishments. It has been pointed that the way of the forming of the professional culture of future educators indicates the social order. The professional culture is a part of the whole process of culture with its principals, norms and values. The authors determine the main principals of the process of forming of the professional culture of future educators, they are the principals of: unity, individualization, activity.

Key words: professional culture, specialist, socialization, competence, self-development, social and pedagogical level.

The level of the professional culture of future educators is determined by different requirements to the cultural and special training of the graduates; by the training of future specialists for the competitive professional entering into the labor market with the high level formed needs in the professional self education and self development. Traditional forms of forming of the professional culture in higher educational establishments are directed on the reproductive ways of getting knowledge but at the same time there is a need for the development of

individual, innovational forms of the development of the professional culture because upon the high level of the professional culture depends the quality of the professional activity of future educators in educational establishments.

The problem of the article. The analysis of philosophical, sociological and pedagogical works shows that there are not many investigations that determine the characteristics, content of the statement «professional culture» of future educators in pedagogy.

So, the aim of the article is the considering of the essence, the principals of the process of forming of the professional culture of future educators. On the modern level of the development of society the higher education serves not only as the formal type of education but also as the special level of forming the personality, of the realization of skills, of the development of common and professional culture of the specialist. In this context we analyze the problem of forming of the professional culture of future educators during the studying in higher educational establishment.

The analysis of main researches and publications.

The problem of forming of the professional culture of future educators has been studied by a number of native and foreign scientists, such as: E. Zeer, Y. Klimova, N. Kuzmina, A. Markova, G. Suhodolskiy, A. Mudryk and others.

The main material. The professional culture as the part of common culture of society is the system that consists of a number of subsystems: values, knowledge, norms, symbols, that regulate the behavior and activity of a personality in the process of the professional activity. The appearing of the professional culture as the special feature of the professional group of people is the result of the labor division [3, p. 26].

The great contribution in the theory and practice of forming of the model of the specialist has made Y. Smirnova. As the basic element of the model of the specialist she has pointed «the model of his activity», having determined such characteristics as: the problems (tasks), that should be solved by specialists during his professional activity; the types of activity or the ways that help to solve the formulated tasks; functions or the characteristics of the main duties that are solved according to the requirements of the profession; the ways of solving of the pointed problems; the knowledge of theoretical or practical character that is operated by the specialist; the skills that help to achieve the results; the qualities (individual features) of a personality that promote the success of the actions in certain sphere; valuable orientations [6, p. 27].

We think that the position of «forming» is the most close to the professional culture of future educators, especially for students because the professional culture needs to be ordered and organized. Thus, the professional culture of future educators should be considered with the term «formation» which is understood by us as providing structured forms of professional culture. However, we consider it inappropriate to talk about a full and final formation of professional culture during the period of study at the university. This is just one of several but critical stages of its formation, the further development and its improvement will occur during subsequent periods of professional development.

The purpose of forming of the professional culture of future educators in high school is to develop professional individual who has a high level of professional culture that focuses on creative activities. The professional should have deep knowledge of the profession and to be able to solve the professional problems. This aim is defined by social order of society to prepare

highly qualified teachers with high professional culture formation.

The achieving of this aim provides the solving of following tasks: the inclusion of future educators in different educational activities according to their individual characteristics and educational interests, ensuring the development of their professional skills and abilities of self-education; ensuring conditions for deeper communication of students that is the basis for the formation of their professional independence.

The creation of a model of pedagogical development of the professional culture of future educators in higher education requires the consideration of the specifics of the profession and philosophical systems that orient on a certain social function. However, we can point out the undoubted personal qualities that should have a graduate of any university. G. B Skok under the generalized personal qualities understands the physical, mental and moral health, education, general cultural literacy [5, p. 36]. E. F. Zeer in this context points out the creativity, contact, self-control, self and etc. [2, p. 110]. R. Petruneva relates to personal professional qualities all those features that contribute to the discovery and realization of human capabilities, the formation of his motives and interests. [4, p. 38].

Building a model of professional culture of future educators, we identify the components on each model of professional qualities into two groups: generalized and specific. General qualities are defined by the following criteria: consideration on the creating of a system of professional values, self-realization, self-development, development of professional competence. Special qualities include the creating of motivational, intellectual, meaningful, instrumental and others components of professional self-improvement, such as: building a system of basic knowledge and a holistic view of the world, the development of motivation and creative thinking features and the skills of professional communication.

Thus, the process of the formation of professional culture of future educators may be based on three main principles of: integrity, «convergence» to culture, individualization, activity.

Integrity is a fundamental principle of the formation of professional culture and serves for the theoretical study of functional-structural development in the «the personality of the future specialist-culture-professional activity». The principle of «convergence» to the norms of the professional culture is based on the laws of elevation needs (B. G. Ananiev, A. Maslow and others) [1, p. 160]. It may characterize the nature of the process of formation of professional culture as independent, adequate to the values of society and the personality of educators to the norms of cultural correspondence of social and educational activities. The process of the formation of professional culture is provided on the basis of cultural approach which is related to the purpose of education: the education of the man of culture who is able to self-determination and productive creative activity in the reproducing of the cultural environment on the formation of personal world by transition from the individual experience to the spiritual experience of humanity.

The principle of activity means that on the each step it is necessary to form a complex, multifaceted system of activities where the principal is not of a single activity but the type of interactions, relations developed in the team.

According to the principle of individual working with a group, the teacher interacts with the individuals of students on an individual model. Thus, the pedagogical assistance is necessary in targeting of professional culture, identity, inclination of abilities.

The conclusion of the study and perspectives for further research. The formation of professional culture of future educators is a complex process of forming of the personal and professional qualities of a personality that is an integral part of the formation of

the general culture of future specialists. The purpose of the process of formation of professional culture of future teachers is to educate fully developed person who is competent and professional in the field of his activity. The principles of integrity, «convergence» to culture, individualization are used on different levels: personal, social, socio-pedagogical, psychological and pedagogical. The model of formation of the professional culture of future educators reflects the social order of society on the formation of professional culture and also the aims, approaches, principles and content that ensure its effective functioning. The prospect for further research may be the analysis of the role of professional culture in various aspects of future professionals.

REFERENCES:

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. // Б. Г. Анатъев –М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.- метод. пособие // Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал, гос. пед. ун-т, 1999. – 244 с.
3. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата // И. М. Модель – Екатеринбург, 1993. – 190 с.
4. Петрунева Р. А., Дулина Н. В., Токарев В. А. О главной цели образования // Высшее образование в России // Р. А. Петрунева, Н. В. Дулина, В. А. Токарев – 1998. – №3. – С. 35-46.
5. Скок Г. Б. К проблеме качества образования //Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление: Тезисы всерос. научн.-метод. конф. – Новосибирск, 1998. – С. 35-45.
6. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием // Е. Э. Смирнова – Л.: ЛГУ, 1977. – 140 с.

РОЗДІЛ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 371.134:37.013

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Байбакова О.О.,
аспірант

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті розглядаються особливості полікультурної компетентності соціальних педагогів і соціальних працівників. Особлива увага звертається на міжкультурну комунікативну компетентність, яка є невід'ємною частиною полікультурної компетентності.

Ключові слова: фахівці соціальної сфери, професійна компетентність, полікультурна компетентність.

Рассматриваются особенности поликультурной компетенции социальных педагогов и социальных работников. Особое внимание уделено межкультурной коммуникативной компетентности как части поликультурной компетентности.

Ключевые слова: специалисты социальной сферы, профессиональная компетентность, поликультурная компетентность.

Baybacova O.O. MULTICULTURAL COMPETENCE OF THE SOCIAL WORK SPECIALISTS AS A PART OF PROFESSIONAL COMPETENCE

This article deals with the peculiarities of multicultural competency of social workers and pedagogues. Special attention is paid to the multicultural communicative competence as an important part of general professional competence.

Key words: specialists of social work, professional competence, multicultural competency.

Постановка проблеми. Сьогодні наша країна переживає значні труднощі в соціально-економічному розвитку. На думку багатьох вчених, одним із найважливіших людських ресурсів, який нині стає чинником оптимального вирішення насущних глобально-кризових проблем, є високий професіоналізм і творча майстерність спеціалістів всіх галузей народного господарства.

Непрофесіоналізм сам по собі веде до значних втрат у становленні та зміцненні державності, створює напруженість у внутрішньо етнічних та між-національних стосунках, функціонуванні всіх сфер суспільства. Як відзначає В. Погрібна, непрофесіонали прирікають себе і мільйони залежних від них співвітчизників на духовно-моральне зубожіння, зниження добробуту, підриє основ для нормального існування суспільства взагалі. Усе досягнуте, дестабілізується і підштовхує до регресу [6, с. 4]. Отже, цілком зрозуміло, якою важливою нині є проблема професійної компетентності фахівців.

Професійна компетентність, безперечно, є важливим чинником успішної професійної діяльності фахівців будь-якого профілю. Це стосується і фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів, соціальних працівників), які працюють з різними категоріями людей, надають їм допомогу у вирішенні життєво важливих проблем.

На думку А. Капської, компетентність соціального працівника і соціального педагога є мірою професіоналізму, володіння професією на рівні творчості, майстерності, що характеризується наявністю комплексу знань, умінь, навичок, психологічних якостей, професійних позицій та акмеологічних варіантів і повинна включати особистісні якості, які визначають стиль поведінки соціального педагога [3, с. 9-15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід відзначити, що загалом професійна компетентність фахівців різних професій досить ґрунтовно досліджується вітчизняними науковцями (О. Безпалько, І. Бех, І. Зязюн, А. Капська, Н. Микитенко, Н. Ничкало та ін.). Менш дослідженими залишаються деякі складові професійної компетентності, зокрема, полікультурна (міжкультурна) компетентність.

Ми приєднуємося до думки тих науковців (Л. Тончаренко, І. Гуренко, М. Докторович, В. Кузьменко та ін.), які вважають, що полікультурна компетентність фахівця входить до структури його професійної компетентності і розуміється як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному середовищі. До її структурних елементів входять полікультурна грамотність, уміння використовувати свої знання у професійній діяльності, профе-

сійно значущі особистісні якості. До останніх віднесено: гнучкість, комунікабельність, емпатійність, толерантність.

Полікультурна грамотність є тією базою знань, якою фахівець повинен оволодіти. Вона містить: уміння пояснити та проаналізувати власне ставлення до своєї та інших етнічних груп; знання, що допоможуть збагнути досвід та культурні характеристики етнічних груп, які населяють певну територію; знання, що допоможуть сформувати гнучкий підхід до сприйняття національних та культурних норм, усвідомити неприпустимість расизм та дискримінації.

Різні питання полікультурної компетентності фахівців досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими (Л. Галуза, О. Гуренко, Т. Гур'янова, Л. Воротняк., А. Фернхем, П. Фрер та ін.).

Проте далеко не всі аспекти проблеми достатньо вивчені. Це, зокрема, стосується питання формування полікультурної компетентності соціальних працівників, особливостей комунікативної полікультурної компетентності.

Метою статті є аналіз понять «полікультурна компетентність» та «комунікативна полікультурна компетентність» як складових професійної компетентності фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Узагальнені результати аналізу наукової літератури (К. Баханов, Л. Воротняк, О. Гуренко, Т. Гурянова, Л. Галуза, Л. Перетяга, Л. Чередниченко та ін.) дають підстави для визначення полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як інтегративну якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі полікультурної освіти у вузі та включає систему відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, психічних властивостей, досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві та відображається в комплексі здатностей ефективно вирішувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Більшість науковців розглядають феномен полікультурної компетентності як складне багатоконпонентне особистісне утворення, результат полікультурної освіти та невід'ємний компонент професійної компетентності [2].

У структурі полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери вчені виокремлюють такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, особистісний, комунікативний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент має на меті формування емоційної культури саморозвитку в полікультурному середовищі та представлений базовими загальнолюдськими й демократичними цінностями, які характеризуються сформованістю в соціальних педагогів та соціальних працівників визнання універсальності основних прав людини

будь-якої національності; поваги до гідності та свободи особистості, незалежно від її національної приналежності, віросповідання; прийняття соціальної, культурної, релігійної різноманітності суспільства; усвідомлення важливості громадянського діалогу в полікультурному суспільстві; заперечення ксенофобії та дискримінації; визнання побудови міжетнічної комунікації на основі принципу толерантності; переваги конструктивного розв'язання складних міжетнічних конфліктів тощо.

Особистісний компонент полікультурної компетентності представлений сукупністю особистісних можливостей майбутнього фахівця, які виявляються в певних психологічних якостях та уможливають здійснення професійної діяльності в полікультурному соціумі на ментальному рівні.

До психологічних якостей, які повинен мати полікультурно компетентний фахівець соціальної сфери, можна віднести: гнучкість (здатність адаптуватися до змінних ситуацій міжкультурної взаємодії); комунікабельність (відкритість до спілкування й бажання будувати діалог з представниками різних національностей); гуманістичний характер спілкування (прояв поваги до клієнта незалежно від його етнічного походження, щирість, тактовність, доброзичливість, взаєморозуміння в спілкуванні); емпатійність (здатність емоційно відгукуватися на проблеми, що спричиняють конфлікти на міжнаціональному підґрунті); етнічна толерантність (сприйняття культурного плюралізму, поважне ставлення до іншої думки, психологічна готовність до взаємодії з представниками інших національностей на основі терпимості та згоди); усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності (розуміння різниці звичаїв, традицій, що притаманні не лише різним народам, а й кожному представникові етнічної групи, здатність побачити спільне та відмінне між культурами, подивитися на власну культуру очима інших народів).

Когнітивний (пізнавальний) компонент полікультурної компетентності передбачає наявність у майбутнього фахівця знань про етнічну, культурну, конфесійну багатоманітність України та регіону, в якому він працюватиме, моральні норми та необхідність їх дотримання у власному житті; знання про особливості соціально-педагогічної роботи в полікультурному суспільстві та володіння спеціальними технологіями її здійснення.

Діяльнісно-поведінковий компонент полікультурної компетентності спрямований на розвиток здатності до виконання професійних завдань при взаємодії з представниками різних етнічних груп, забезпечує сформованість полікультурних умінь та навичок, дотримання соціальних норм та правил поведінки в полікультурному суспільстві, передбачає наявність досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур і реалізується через комплекс здатностей соціального педагога (соціального працівника): загально-інформаційних (шукати й опрацьовувати інформацію про культуру спадщину свого та інших етносів),

дослідницьких (уміти аналізувати й оцінювати поточну соціальну ситуацію в полікультурному середовищі; підбирати полікультурний матеріал, адекватний освітній меті), критичного мислення (вміння формувати власну позицію в полікультурному соціумі та вміння цю позицію представляти й захищати, поважаючи позицію іншої людини), вести діалог (вміння відстоювати власну думку і поважати думку іншої людини під час міжкультурної взаємодії), розв'язувати проблеми й конфлікти (вміння визначати соціальні проблеми та конфлікти в полікультурному суспільстві та конструктивно їх розв'язувати).

Комунікативний компонент полікультурної компетентності – здатність майбутніх фахівців соціальної сфери до іншомовної комунікації: знання іноземних мов, найпоширеніших мовленнєвих кліше; вміння побудувати міжкультурний діалог, крос-культурна грамотність.

Рефлексивний компонент полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога передбачає здатність до самоаналізу та самооцінки професійних дій у полікультурному просторі (вміння критично аналізувати власні дії, конкретну соціальну ситуацію в умовах багатокультурності та приймати обґрунтоване рішення).

Особливо важливою складовою полікультурної компетентності фахівців соціальної сфери на сучасному етапі суспільного розвитку є, на нашу думку, комунікативна міжкультурна компетентність. Це зумовлено, по-перше, розширенням міжнародних зв'язків, поглибленням євроінтеграційних процесів, що неможливе без знання іноземних мов, а, по-друге, тими соціально-політичними процесами, які відбуваються зараз в Україні, яка є багатонаціональною державою. Сьогодні, як ніколи, для зняття міжнародної напруги вимагається увага до забезпечення продуктивного міжнародного спілкування, що передбачає володіння фахівцями соціальної сфери рідною, іноземною, а також регіональними мовами.

Ми підтримуємо Л. Воротняк щодо розгляду полікультурної компетентності у дискурсі міжетнічної комунікації, трактуючи її як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, умінні та навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, яка в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві [1, с. 106].

Цілком слушною є думка Д. Латишиної, яка вважає, що компетентність у сфері культури міжнародного спілкування відіграє важливу роль і складається із низки компонентів: знання історії культури свого етносу, його традицій; знання національної культури етносу, з яким здійснюється процес спілкування; знання ролі своєї національної культури й культури етносу-партнера у світі; зна-

ння особливостей національної культури як вираження національної психології; особистісні якості, такі, як толерантність, емпатія, що припускають здатність до співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого; знання рідної мови й мови міжнародного спілкування. Ознакою високого рівня компетентності педагога є його вміння управляти міжнародним спілкуванням, знаходити вихід із конфліктної ситуації [4].

Одне з перших визначень міжкультурної комунікативної компетентності було запропоновано Б. Рубеном, який вважав, що це – компетентність, яка відображає індивідуальну здатність до проявів знання, розуміння, бажання, намірів щодо здійснення міжкультурного спілкування [6, с. 337].

Вважаємо таке тлумачення міжкультурної комунікативної компетентності досить загальним і широким. Більш конкретним і чітким, на нашу думку, є визначення міжкультурної комунікативної компетентності російського вченого А. Садохіна як сукупності соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації [7, с. 14].

Міжкультурна комунікативна компетентність містить такі структурні компоненти, як компетенція дискурсу і функціональна компетенція. Компетенція дискурсу включає: уміння впорядкувати речення в зв'язаний текст з врахуванням відомої або нової інформації, послідовності дій, причинно-наслідкових відносин, логіки, стилю; знання основних принципів побудови тексту на іноземній мові: розташування інформації, стиль написання текстів різного жанру, побудова аргументації, написання доповіді, листа тощо.

Функціональна компетенція передбачає уміння використовувати усні і письмові висловлювання для виконання конкретних функцій, серед яких виокремлюють макрофункції і мікрофункції. Мікрофункції, як правило, включають короткі висловлювання: пошук і повідомлення фактичної інформації, питання, відповіді, вираження власної думки, інтересів. Макрофункції розглядаються як уміння функціонального використання усного і письмового мовлення, яке складається з послідовних речень: опис, розповідь, пояснення, аргументація. Функціональна компетенція включає знання вмілого використання моделей соціальної взаємодії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, полікультурна (міжкультурна) компетентність фахівців соціальної сфери є невід'ємною складовою їх загальної професійної компетентності, важливою умовою для успішної професійної діяльності. Подальшого дослідження вимагає такий аспект проблеми, як особливості формування міжкультурної компетентності фахівців соціальної сфери в процесі їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /Воротняк Людмила Іванівна. – Хмельницький : Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2008. – 286 с.
2. Гуренко О.І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Ольга Іванівна Гуренко. -Бердянськ, 2015. -586 с.
3. Капська А. І. Соціальна педагогіка : підручник /А.І.Капська. – К.: Центр учбової літератури, 2011 – 488 с.
4. Педагогіка міжнародного об'єднання : учеб. пособ. /под ред. проф. Д. И. Латышиной. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.
5. Порібна В.Л.Соціологія професіоналізму: монографія /В.Л.Порібна. – К.: Алерта, 2008. – 336 с.
6. Ruben B.D. Assesing communication competency for intercultural adaption / B.D.Ruben // Group and Organization Studies, 1976/ – Issue I. – P. 334-354
7. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра культурологи б. 24.00.01/А.П. Садохин. – М., 2008. – 40 с.

РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Козубовський Р.В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

У статті конкретизовано поняття «соціальна робота» і «соціальна освіта», проаналізовано їх зміст, завдання, основні функції, види та рівні. Наголошується на важливості подальшого розвитку і вдосконалення соціальної роботи і соціальної освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна освіта, розвиток.

Уточнены понятия «социальная работа» и «социальное образование», проанализированы их содержание, задания, основные функции, виды и уровни. Акцентируется внимание на важности дальнейшего развития и совершенствования социальной работы и социального образования в Украине на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: социальная работа, социальное образование, развитие.

Kozubovsky R.V. THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL WORK AND SOCIAL EDUCATION IN UKRAINE

In this article the terms social work and social education are defined and their content, tasks, the main functions, kinds and levels are analyzed. The great importance of the further development of social work and social education in modern Ukrainian society is underlined.

Key words: social work, social education, development.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна перебуває в надзвичайно складних соціально-політичних та економічних умовах, коли відбувається широкомасштабне реформування суспільства. Саме в такі кризові історичні періоди особливого значення набуває професійна соціальна робота, яку повинні забезпечувати висококваліфіковані фахівці. Як відзначає вітчизняний дослідник В. Васильєв, доля сучасних демократичних реформ, зміст їх соціальної бази безпосередньо пов'язані з розвитком інституту державної служби, в тому числі і соціальної, оскільки саме опираючись на неї, держава може забезпечити економічний та соціальний добробут населення [1, с. 4].

С. Мельник цілком справедливо зауважує, що наявна соціальна ситуація висуває особливі вимоги до спеціалістів соціальної сфери, тому що цей складний вид діяльності передбачає наявність різнобічних знань, здібностей і досвіду. Питання підвищення ефективності діяльності працівників, які займаються підтримкою найбільш незахищених верств населення, мають високу соціальну значущість, оскільки їх професіоналізм є вирішальним фактором для реалізації соціальної політики. Тільки професійно підготовлені, компетентні працівники можуть захищати існуючу практику від руйнівних тенденцій, які неминуче супроводжують процес радикальних соціальних перетворень [5, с. 22].

Слід підкреслити, що деякі елементарні форми соціальної роботи були відомі людству ще кілька століть тому. Вони в основному зводились до благодійності, надання допомоги хворим, бідним, безробітним, дітям-сиротам, дітям з неблагополучних сімей, засудженим тощо. Основні принципи соціаль-

ної роботи, які через багато століть послужили основою для формування наукової концепції соціальної роботи, були закладені ще в давніх цивілізаціях Єгипту, Китаю, Греції.

Науково-теоретичне осмислення форм соціальної допомоги було започатковане в XIX ст. на Заході та з самого початку набуло конкретної спрямованості стосовно різних рівнів практики соціальної роботи: на рівні індивіда, групи, сім'ї, суспільства.

Перехід від системи допомоги до оформлення професійної діяльності – соціальної роботи набув актуальності на межі ХІХ – ХХ століття [6, с. 9]. Особливу роль у розвитку теорії соціальної роботи відіграли дослідження З. Фрейда, Б. Скіннера, Ж. Піаже, К. Леві, Р. Мертона, М. Річмонд, Д. Фішера, М. Фолетта та інших учених.

Реалізація ідеї професіоналізму у ХХ столітті привела до виникнення нової професії соціального працівника. Великобританія і США були тими країнами, де соціальна робота вперше оформилася як особливий вид діяльності, а згодом була поставлена на професійну основу. У Великій Британії професійна підготовка соціальних працівників розпочалась із 90-х років XIX століття з лекційної і практичної роботи, пов'язаної з діяльністю Товариства благодійності в Лондоні. Проте заснування першого навчального закладу, професійно орієнтованого на соціальну роботу, відбулося в Амстердамі, де в 1899 році був відкритий перший у світі Інститут підготовки соціальних працівників. На початку ХХ століття в Європі і Америці вже діяло 14 шкіл соціальної роботи. У США цю професію зразу стали називати соціальною роботою, а в країнах Європи –

соціальною медициною. З часом і в Європі перейшли до американського варіанту її назви, і тепер вона визнана у всьому світі [8].

Як відзначає В. Поліщук, філософія соціальної роботи виникла у зв'язку з такими явищами і феноменами, як християнство, державність, право, розвиток суспільної моралі і норм суспільного життя. Ці явища спричинили виникнення певних форм підтримки людини в різних ситуаціях, надання їй соціальної допомоги і підтримки [7, с. 10].

В останні десятиріччя розвитку соціальної роботи як науки і професійної діяльності сприяли дослідження зарубіжних вчених, зокрема: Б. Андерсон, А. Браун, Ю. Галагузова, Л. Гібс, М. Доел, П. Павленок, О. Панов, А. Пінкус, М. Пейн, Ш. Рамон, Й. Фішер, О. Холостова, Т. Шанін, С. Шардлоу та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна соціальна робота і підготовка фахівців для цієї специфічної сфери діяльності були започатковані в Україні порівняно недавно, на початку 90-х років ХХ століття. Значний вклад у розвиток теорії і практики соціальної роботи в Україні внесли: В. Васильєв, І. Зверева, І. Кабаченко, О. Карпенко, А. Капська, І. Ковчина, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Поліщук, Ю. Поліщук, В. Полтавець, Т. Семигіна та інші, проте в науковому плані багато аспектів соціальної роботи і соціальної освіти поки що недостатньо досліджені і вимагають подальшого вивчення.

Мета статті полягає в уточненні понять «соціальна робота» і «соціальна освіта», визначення їх основних функцій і завдань на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різного розуміння науковцями соціальної роботи, проте у усіх визначеннях є багато спільного.

Так, зарубіжні вчені Ш. Рамон і Т. Шанін [2] розуміють соціальну роботу як організацію особистісної служби допомоги людям. Вона заснована на альтруїзмі і спрямована на те, щоб полегшити людям життя, і, по можливості, кардинально вирішити їх проблеми.

Крім цього, соціальна робота є важливою ланкою між людьми, які потребують допомоги і державним апаратом, а також законодавством.

Вітчизняна дослідниця Т. Семигіна визначає соціальну роботу як професійну діяльність, яка полягає у наданні можливості людям якомога повніше розкрити власний потенціал, збагачувати своє життя та попереджувати виникнення дисфункцій; як систему теоретичних і практичних знань, які мають на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження і підтримки найменш захищених груп суспільства та протидії факторам соціального виключення [9, с. 181].

О. Карпенко пропонує визначення соціальної роботи у широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні соціальна робота – це вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню і реалізації державної соціальної політики, спря-

мованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її родини, громади. У більш вузькому розумінні соціальна робота – це професійна діяльність, що здійснюється професійно підготовленими спеціалістами і спрямована на надання індивідуальної допомоги особі чи групі осіб, котрі потрапили в скрутну для них ситуацію, шляхом інформування, консультування, безпосередньої фінансової допомоги, соціальної реадaptaції, догляду та обслуговування хворих і одиноких, надання психологічної і педагогічної підтримки та орієнтації на тих, хто потребує допомоги, на власну активність у вирішенні складних життєвих проблем [4, с. 34].

Крім наведених визначень, існує багато інших думок щодо суті соціальної роботи. Вона визначається як: професійне сприяння людям в успішному вирішенні їх життєвих проблем за допомоги розвитку ресурсів особистості та її соціального оточення, забезпечення інтеграції індивідів, груп у суспільство (Н. Данакін); цілеспрямована діяльність державних і громадських організацій, окремих осіб з надання допомоги людині в реалізації її творчих, інтелектуальних здібностей і створення для цього необхідних умов (Т. Демидова); технологія здійснення соціальної політики у сфері підтримки та соціальної захисту населення (Л. Гуслякова); професія інтегративна, міжвідомча, передбачає сприятливі умови для безперервного розвитку і самореалізації особистості на всіх вікових етапах і в різних сферах її мікросередовища (В. Бочарова); не тільки професійна, але і волонтерська діяльність, спрямована на надання клієнтам індивідуальної допомоги (Л. Топчій); заснована на філантропічному підході (М. Фірсов, О. Холостова), суть якого полягає у вирішенні соціальних проблем суспільства через волонтерську діяльність, милосердя, філантропію, благодійність і меценатство.

Отже, очевидно, об'єктом досліджень соціальної роботи є процес зв'язків, взаємодій, взаємовпливів механізмів, способів і засобів регуляції поведінки різних соціальних груп та індивідів, що сприяє реалізації їх життєвих сил і соціальної суб'єктності, а також характер поєднання та узгодження життєвих сил індивіда і групи і засобів забезпечення їх реалізації в різних соціальних ситуаціях.

Предметом соціальної роботи як самостійної соціальної науки є закономірності сприяння становленню і реалізації життєдіяльності людини в нових соціально-економічних умовах, а також вдосконалення механізмів узгодження власних життєвих сил людини і засобів забезпечення їх реалізації.

Становлення соціальної роботи як нового для українського суспільства виду професійної діяльності, виникнення державних установ соціального обслуговування населення та численних громадських організацій призвели до актуалізації проблеми соціальної освіти з точки зору виявлення її тенденцій і змісту; конкретизації специфіки соціальної роботи на сучасному етапі її розвитку; визначенню умов оптимізації підготовки фахівців у соціальній сфері.

Важлива роль в уточненні поняття «соціальна освіта», її значення, функцій, цілей, завдань, принципів, видів і рівнів належить дослідникам: Ю. Галагузовій, І. Зимній, А. Капській, О. Карпенко, І. Миговичу, В. Поліщук, В. Полтавцю, О. Холостовій, В. Ярській та ін..

Визначається соціальна освіта як: частина загального і будь-якого виду професійної освіти (О. Холостова); система підготовки кадрів для потреб «третього сектору» (С. Григор'єв); підготовка фахівців для установ соціальної сфери, навчання соціальним наукам, прищеплення практичних навичок виховання (І. Лавриненко).

Разом з тим вчені підкреслюють, що соціальна освіта спрямовується на формування особистості, здатної до самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, до виконання функцій і професійних ролей фахівця соціальної сфери (В. Жуков).

Соціальна освіта передбачає навчання фахівців соціальної сфери основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, освоєння соціальної культури, формування соціального мислення і дії, культури соціальних почуттів і культури соціальної організації.

Російська дослідниця Ю. Галагузова розглядає поняття «соціальна освіта» в широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні соціальна освіта означає вид професійної освіти, що представляє соціальний інститут, виконує економічну, соціальну, культурну функції в суспільстві. У вузькому розумінні соціальна освіта – це формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в соціальній сфері, до здійснення всіх компонентів інтегративного освітнього процесу, для виконання повного спектру функцій і професійних ролей спеціаліста соціальної сфери [3, с. 98].

Відзначається роль соціальної освіти для розвитку творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери (І. Зимня), адекватних уявлень про процеси, що відбуваються в сучасному світі, про специфіку інтересів і поведінки різних соціальних груп (Т. Руднева).

Вчені виділяють соціальну функцію соціальної освіти, яка полягає у забезпеченні належної соціалізації особистості в процесі професійної діяльності та культурну функцію, спрямовану на розвиток здібностей майбутнього фахівця соціальної сфери та перетворення соціальної дійсності (Ю. Галагузова).

До стратегій соціальної освіти Вірська відносить: свободу вибору, інноваційну зміну середовища та регіональної інфраструктури, участь у становленні громадянського суспільства [10].

Мета соціальної освіти виражається в підготовці фахівців, готових до розробки та апробації технологій соціальної інтеграції особистості в суспільство, соціальної експертизи проектів у соціальній сфері, соціального менеджменту установ та організацій. Основні завдання соціальної

освіти: профілактика соціальних проблем; розробка та впровадження інноваційних технологій особистісної реалізації; реалізація соціальних технологій в соціальних установах та ін. У числі головних завдань соціальної освіти називають встановлення «балансу» потреб людини і суспільства, що досягається висуненням пріоритетних цінностей у вигляді дотримання інтересів людини.

На основі виявлення особливостей соціальної освіти визначають її базові принципи: гуманізм; послідовність і цілісність соціальної освіти; використання у змісті соціальної освіти світових освітніх стандартів; єдність державних, громадських, професійних та індивідуальних цінностей; виховання активного ставлення до суспільного життя.

У процесі спеціальних досліджень феномену соціальної освіти і її значущості (В. Нікітін і Г. Медведєва, О. Холостова та ін.) розрізняються види та рівні соціальної освіти: неформальна соціальна освіта представляє собою сукупність розрізнених практичних відомостей про світ, отриманих поза межами формального освітнього процесу протягом всього свого життя; формальна соціальна освіта пов'язана з цілеспрямованою освітньою діяльністю, організованою в системі професійної освіти, і багато в чому визначає рівень соціалізації індивіда, його готовність до самостійного функціонування у професійній діяльності.

На загальнонауковому рівні соціальної освіти фахівці отримують знання про закони, засади розвитку соціальної сфери (соціальну взаємодію людей, груп) і вміння аналізувати, прогнозувати, створювати проекти для перетворення суспільства. На спеціалізованому рівні здійснюється спеціалізація соціальної освіти, коли фахівці оволодівають теоретико-методологічними, загально професійними і спеціальними знаннями і методиками професійної діяльності; набувають вміння здійснювати експертно-аналітичну, організаційно-управлінську, прогностично-проектну діяльність з надання допомоги колективу, групі, окремим особам у соціалізації в рамках підготовки фахівців із соціальної роботи, а також відповідно до потреб суспільства.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, професійна соціальна робота має велике значення в сучасному українському суспільстві, де відбуваються суттєві трансформаційні процеси. Вона сприяє становленню і реалізації життєдіяльності людини в нових соціально-економічних умовах, а також вдосконалення механізмів узгодження власних життєвих сил людини і засобів забезпечення їх реалізації. Успішне забезпечення професійної соціальної роботи можливе тільки за наявності висококваліфікованих фахівців, що передбачає вдосконалення соціальної освіти. Пошук найбільш оптимальних шляхів вдосконалення різних аспектів професійної підготовки фахівців соціальної сфери вимагає подальших наукових досліджень, які повинні здійснюватися як педагогами, так і психологами, соціологами, медиками, юристами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильєв В.В. Посібник до вивчення розділу «Кадрова робота з державними службовцями» / В.В.Васильєв. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ 2006. – 72 с.
2. Взаимосвязь социальной работы и социальной политики /под ред. Ш. Рамон. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 256 с.
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис... доктора пед.наук : 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – М.: 2001. – 373 с.
4. Карпенко О.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота»: навч.-метод, пос. / О.Г.Карпенко. – К.: Вид. дім «Слово», 2011. – 248 с.
5. Мельник СМ. Перспективи підготовки фахівців для соціальної сфери / С.М.Мельник // Соціальний захист. – 2002. – № 8. – С. 22 – 25.
6. Поліщук: В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В.А. Поліщук. – Тернопіль : ТПНУ, 2006. – 424 с.
7. Поліщук В.А. Соціальна робота: [підручник] /В.А.Поліщук, О.П.Бартош-Пічкара, Н.М.Горішна та ін. / за ред. Н.Г.Ничкало. – Тернопіль: ВАТ «ТБК «ЗБРУЧ», 2010. – 330 с.
8. Попович Г.М. Інституалізація соціальної роботи в Україні: монографія / Попович Г.М. - Ужгород: Гражда, 2003. – 184 с.
9. Семигіна Т.В.Словник із соціальної політики /Т.В. Семигіна – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – 253 с.
10. Ярская В.Н. Экзистенциальные смыслы и гражданские перспективы социального образования / В.Н. Ярская // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – № 3. -С. 347-362.

РОЛЬ ПРАВОВИХОВНОЇ РОБОТИ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Попадич О.О.,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Білак Ю.Ю.,

*канд. фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри інформатики та фізико-математичних дисциплін
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

У статті досліджено роль правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу, проведено аналіз понять «соціалізація особистості студента», «педагогічна система», «виховна робота у вищому навчальному закладі», «правове виховання» у взаємозв'язку, запропоновано форми проведення правовиховної роботи у вищому навчальному закладі, встановлено, що правовиховна робота у соціалізації студентів вищого навчального закладу найефективніше може бути вирішена шляхом інтеграції навчальної й позанавчальної діяльності.

Ключові слова: правовиховна робота, соціалізація особистості студента, правове виховання, форми проведення правовиховної роботи у вищому навчальному закладі.

В статье исследована роль правовоспитательной работы в социализации студентов высшего учебного заведения, проведен анализ понятий «социализация личности студента», «педагогическая система», «воспитательная работа в вузе», «правовое воспитание» во взаимосвязи, предложены формы проведения правовоспитательной работы в высшем учебном заведении, установлено, что правовоспитательная работа в социализации студентов высшего учебного заведения эффективно может быть решена путем интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: правовоспитательная работа, социализация личности студента, правовое воспитание, формы проведения правовоспитательной работы в высшем учебном заведении.

Popadich O.O., Bilak Yu.Yu. LAW ACTIVITY ROLE IN HIGH SCHOOL STUDENTS' SOCIALIZATION

The pedagogical problem of the law activity role in high school students' socialization is explored in the article, the concepts of «the student's individuality socialization» «educational system», «educational work in high school», «legal education» are analysed, the forms of law activity work in high school are proposed, found that the pedagogical problem of the law activity role in the students' socialization in high school can be most effectively resolved by integrating academic and extracurricular activities.

Key words: law activity work, student's personality socialization, legal education, forms of realization law activity work in high school.

Постановка проблеми. Однією із умов становлення України як правової держави є створення якісно нової системи вищої освіти. Сучасна система освіти має забезпечити формування правової освіченості та правової культури особистості студента як людини, підготовленої до життя у суспільстві через засвоєння основних правил поведінки та знання своїх прав. Вирішення цього завдання вимагає перегляду основних засад виховання фахівців та розгляду суті педагогічної проблеми ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу, а правове виховання молоді та студентів потребує комплексного вирішення через системну діяльність навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вихідні концептуальні положення щодо виховання майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки відображено у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі правової освіти

населення (Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. № 992), Концепції Комплексної програми профілактики правопорушень (розпорядження Кабінету Міністрів України від 1 березня 2006 р. № 116-р), Указі Президента України від 9 червня 2006 р. № 509 «Про Концепцію формування системи безоплатної правової допомоги в Україні», інших нормативних документах.

Різні аспекти проблеми дослідження розглядалися у працях багатьох дослідників, зокрема: проблема соціалізації особистості студента – у філософському (А. Асмолов, Я. Гілінський, В. Шепель); соціологічному (І. Кон, А. Харчев), психологічному (Б. Ананьев, І. Бех, А. Мудрик) та педагогічному (В. Бочарова, М. Касьяненко, О. Кузьменко, І. Мигович, В. Сухомлинський) аспектах, проблемі виховання студентів у вищих навчальних закладах присвячено праці А. Алексюка, І. Бега, С. Гончаренка, Г. Васяновича, О. Духнович, І. Зязюна, Н. Ничкало, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської,

3. Тимошенко, проблему організації виховної роботи зі студентами досліджували І. Авдеева, Ю. Бабанський, О. Вишневецький, В. Жук, О. Кондратюк, І. Мартинюк, Л. Новікова, В.Петрович, формування правової культури та правосвідомості особистості – В. Безбородий, Г. Васянович, І. Козубовська, Н. Коваленко, В. Одарій, М. Подберезський, особливості на-вчально-виховного процесу та правове виховання особистості – Г. Балл, А. Галеєва, А. Стаканков, Ю. Сурмяк, О. Хоптяна та ін.

Проте доводиться констатувати відсутність узагальнювальних досліджень щодо виявлена суті педагогічної проблеми ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу.

Оскільки «соціалізація – це комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним членом суспільства» [1], а формування особистості фахівця з вищою освітою – громадянина України, що здійснюється у вищих навчальних закладах, передбачає підготовку фахівців високої кваліфікації, соціально активної і професійно компетентної особистості, готової до участі в процесах державотворення, яка добре знає свої права та обов'язки, то при цьому важливою проблемою є недостатньо ефективна система правового виховання майбутніх фахівців, що породжує суперечність між науково обґрунтованими вимогами до рівня правової підготовки майбутніх фахівців та рівнем їх практичної готовності до застосування правових знань у професійній діяльності, накопиченням інформації з правових дисциплін та недостатнім рівнем її використання для забезпечення формування відповідних умінь і навичок правової поведінки майбутніх фахівців. Адекватною відповіддю на ці виклики є, зокрема, актуальність розробки теоретичних основ та практичних методик правовиховної роботи у вищому навчальному закладі.

Мета статті – розглянути педагогічну проблему ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу, розглянути поняття «соціалізація особистості студента», «педагогічна система», «виховна робота у вищому навчальному закладі», «правове виховання», «форми правовиховної роботи у вищому навчальному закладі» у зв'язку.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше проаналізовано педагогічну проблему ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація особистості студента – багатогранний, складний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) і соціальні (об'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відображаються у поглядах та поведінці студентів, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента. При цьому вищий навчальний заклад як соціальний інститут виступає важливим і незамінним фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації і відіграє в ньому домінуючу роль.

У сучасній науковій літературі наявні спроби різнобічного тлумачення поняття «соціалізація», але одностайного пояснення сутності його змісту до цього часу немає. Філософи в поняття «соціалізація» вкладають широкий зміст – становлення людини як соціального індивіда у процесі філогенезу. Так, О. Киричук розглядає соціалізацію через призму родової сутності людини, яка не обмежується в часі і належить не окремим особам чи соціальним групам, а всьому людству [6, 119]. Психологи вбачають у соціалізації процес засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом «входження» у соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, опанування соціальними нормами, цінностями і культурою взагалі в результаті цілеспрямованих і неорганізованих соціальних впливів (С. Максименко) [8, 29]. З позицій педагогічної науки (М. Касьяненко) процес соціалізації можна трактувати як процес «засвоєння індивідом соціального досвіду, оволодіння сучасною культурою пізнання світу, продуктивності праці, гуманних відносин» [5, 254]. Однак представники будь-якої з наук одностайні в думці, що соціалізація включає як цілеспрямований вплив на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування. У нашому дослідженні йдеться тільки про процес виховання людини в цілому як об'єкт педагогічної науки та про правовиховну роботу, зокрема.

Зазначимо, що педагогіка досліджує і розробляє суто прикладний аспект виховання людини, залишаючись, при цьому, в рамках свого предмету – педагогічної системи. Під системою взагалі розуміють множину елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, створюючи певну цілісність, єдність [2, 48]. Система, в якій здійснюються виховні функції, називається педагогічною системою. До її складу входять такі елементи, які створюють сучасну розвинену педагогічну систему: мета підготовки фахівця; студенти; зміст навчання і виховання; дидактичні процеси як способи здійснення задач педагогічного процесу; викладачі; організаційні форми педагогічної діяльності. Педагогічна система перебуває під постійним впливом соціальної системи. В залежності від соціального замовлення в педагогічній системі відбувається перебудова та адаптація її елементів. Саме тому для вибору стандартної системи, для її кореляції, ефективної реалізації на практиці необхідна творча педагогічна діяльність.

На думку О. Полозенко, система виховної роботи – це впорядкована сукупність взаємопов'язаних навчальних і позаурочних заходів, упорядкованих цілями виховання, є одним із різновидів соціальних систем та має низку спільних з ними ознак, а саме цілеспрямованість, цілісність, поліструктурність, динамізм, взаємодія із середовищем, відкритість до інших систем, варіативність [9, 17].

До системи виховної роботи у вищому навчальному закладі М. Свирень відносить такі компоненти: цільова настанова, мета виховання, основні напрями виховної роботи, її організаційні форми, управління, взаємодія з навколишнім середовищем [10, 69].

Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти у концепції національної системи виховання. Національна система виховання є умовою цілісного формування особистості – це створена впродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій та професійної діяльності, що має на меті формування світоглядної позиції та цілісних орієнтацій молоді, передачу їй соціального досвіду, надбань попередніх поколінь [7].

На нашу думку, важливою складовою всього виховного процесу з точки зору соціалізації студента є правове виховання, метою якого є формування соціально активної особистості. Звичайно, багато правових цінностей, маючи основу і походження у моральних нормах, засвоюються особою у процесі різноманітної соціальної практики, через інші, неправові форми і канали формування суспільної свідомості. Проте правове виховання формує створення спеціального інструментарію, спроможного донести до розуму і відчуття кожної людини правові цінності, перетворити їх у переконання особистості і внутрішній орієнтир її поведінки.

Оскільки правове виховання зорієнтоване, насамперед, на оволодіння особистістю необхідним рівнем правових знань, навичок і вмінь, усвідомлення правової системи держави, на формування стійких правових ідеалів, переконань, цінностей тощо, то, на нашу думку, саме правовиховна робота у вищому навчальному закладі повинна допомогти студенту у його соціалізації з точки зору мети правового виховання – формування у студентів правової культури громадянина, що складається зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виявляють волю та інтереси народу [3, 16].

Ми вважаємо, що правове виховання майбутніх фахівців у вищій школі повинно проводитися під час занять з правових дисциплін. Окрім них, до популярних форм правовиховної роботи можна віднести науково-практичні конференції, збори тощо. Серйозним недоліком сучасної практики правовиховної роботи студентів є недооцінка таких організаційних форм, як: правові олімпіади, диспути на правову, моральну тематику, лекторії, науково-практичні конференції тощо. Звичайно, крім традиційних форм навчальної роботи, у вищому навчальному закладі можна використовувати й інтеграційні форми правового виховання, що має велике значення для зв'язку теорії з життям, для перетворення знань у переконання й особистісну культуру студента.

Правове виховання, яке традиційно здійснюється під час навчальної діяльності, може мати своє продовження в позанавчальній виховній роботі. Позанавчальна правовиховна робота може здійснюватися у двох напрямках. По-перше, вона повинна спрямовуватися на розширення та поглиблення одержаних правових знань. По-друге, потрібно організувати спеціальні виховні заходи, присвячені ознайом-

ленню вихованця з тими положеннями права, які не вивчалися на заняттях [4, 19].

Правові знання, засвоєні на заняттях, можуть поглиблюватися і поповнюватися в позанавчальній роботі. Вибір форми чи методу виховного впливу залежить від його мети, змісту, вікових та індивідуальних особливостей студентів і можливостей викладацького складу вищого навчального закладу.

Інтеграція навчальної і позанавчальної діяльності допоможе забезпечити отримання професійних відомостей за рахунок нетрадиційних форм і методів включення студентів у професійно орієнтовану діяльність, що передбачає проектування, моделювання, конструювання, дослідження різних аспектів майбутньої професії.

Оскільки практику доцільно розглядати не тільки як професійно зорієнтований складник навчального процесу, але й позааудиторну форму професійної підготовки, то саме під час виробничої практики ми пропонуємо впроваджувати ідею інтеграції навчальної і позанавчальної діяльності.

Істотне значення у формуванні високоосвіченого, всебічно-розвинутого громадянина України, у вихованні його в дусі поваги до правопорядку і законності має правовиховна робота, в якій важливе місце належить таким активним формам роботи, як бесіди, конференції, диспути, тематичні вечори, читальські конференції, вікторини, вечори запитань та відповідей, проведення тижнів права, що мають бути ретельно підготовлені, емоційно забарвлені й спрямовані на розвиток соціально-правової активності молодих людей. Це сприятиме залученню студентів до творчості, різноманітних видів практичної діяльності (робота з джерелами законодавства, художньою, науково-популярною літературою, участь у конференціях, диспутах, правоохоронній діяльності тощо).

Ефективна правовиховна робота передбачає спеціальну педагогічну діяльність, у процесі якої треба приділяти основну увагу усвідомленню студентами соціального, ціннісного значення права. Це не тільки допоможе їм засвоїти зміст правових норм, але й сприятиме формуванню у них впевненості в тому, що право базується на принципах істини, справедливості й гуманності.

Формування такого ставлення до права, вплив на свідомість методом переконання сприятиме, у свою чергу, вихованню у студентів впевненості у доцільності й потребі неухильного додержання законності.

Нами встановлено, що соціально-правова площина виховання студента у вищому навчальному закладі може застосовуватися у кількох аспектах. По-перше, як засвоєння соціального досвіду попередніх поколінь, оскільки, реалізуючи відносини «людина – суспільство», індивід засвоює соціальний досвід, у тому числі досвід правовідносин, а також знання, цінності, норми моралі й права, традиції тощо. По-друге, як пізнання соціальних норм і формування досвіду власної поведінки та відносин, оскільки процес набуття досвіду невід'ємний від засвоєння особою соціальних ролей, що виокремлює

соціальну функцію конкретної особистості, певну модель її поведінки, у тому числі модель правової поведінки. По-третє, як соціалізацію, тобто входження, включення людини у різноманітні, у тому числі, й правові стосунки, виробництво, політику, культуру тощо. По-четверте, як формування особистості у взаємозв'язку природних (біологічних) і зовнішніх (соціальних, у тому числі правових) факторів. По-п'яте, як формування внутрішньої свободи вибору стилю і форм поведінки в межах правового поля.

Таким чином, педагогічна проблема правовиховної роботи у вищій школі найефективніше може бути вирішена шляхом інтеграції навчальної й позанавчальної діяльності. Роль правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу є неocenенною, оскільки саме у процесі правового виховання та за допомоги правовиховної роботи студенти отримують комплексні знання, які дозволяють їм бути повноправним членом суспільства.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження виявило, що формування

особистості студента у вищому навчальному закладі розглядається як здійснення систематичного й цілеспрямованого впливу на неї з метою її адекватної інтеграції в соціум, що передбачає засвоєння нею правових вимог і норм, а також наявних правових цінностей. Ми встановили, що мета правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу – розвиток у майбутніх фахівців ціннісного ставлення до права, правової відповідальності, мотивів і потреб до самовдосконалення.

Цінність права може бути усвідомлена за умови його застосування у процесі активної навчальної, поза навчальної та самостійної діяльності студентів. Ефективність організації правовиховної роботи студентів ми пропонуємо забезпечувати за допомоги розглянутих нами форм правовиховної роботи, що допоможе вігошити педагогічну проблему ролі правовиховної роботи у соціалізації студентів вищого навчального закладу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді ролі закономірностей та принципів правового виховання у соціалізації студентів вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uk.VNdkipedia.org/wiki>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
2. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. – Львів : Ліга-Прес, 2000.-100 с.
3. Гриньова Я. Г. Формування правової культури майбутніх фахівців транспортної галузі у процесі вивчення правових дисциплін: автореф. дис... на здобуття наук, ступеня к. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. Г. Гриньова. – Х., 2010.-20 с.
4. Запорожан І. Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис... на здобуття наук, ступеня к. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. Г. Запорожан. – Тернопіль, 2002. -21 с.
5. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва. Навчальний посібник./ М.Д. Касьяненко. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
6. Киричук О. В. Філософія освіти і проблеми виховання // Філософія освіти в сучасній Україні./ О.В. Киричук – К.: ІЗМН, 1997. – С . 116-122.
7. Концепція національного виховання // Освіта – 1994 – № 71-72. – 26 жовтня.
8. Максименко С. Д. Науково-психологічні основи формування особистості / С.Д.Максименко// Рідна школа, – 1991. – № 11. – С. 27-31.
9. Полозенко О. В. Організаційно-методичні умови удосконалення педагогічної діяльності викладача вищого аграрного навчального закладу. – автореф. дис... на здоб. наук, ступ. к. пед. наук./ О.В.Полозенко – Тернопіль, 2003. – 20 с.
10. Свирень Н. Высшее учебное заведение как социально-культурная система: от концепции к практике / Н. Свирень// Персонал. – 2005. – № 6. – С. 66-70.

РОЗДІЛ 6 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.001.7(73)

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ДОСВІДУ США У РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стойка О.Я.,

канд. пед. наук, старший викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

В дослідженні зосереджена увага на трансформаційних процесах у вищій школі США, які відбуваються впродовж останніх десятиріч. Розглядаються основні напрями використання досвіду США в розвитку системи вищої освіти України.

Ключові слова: професійна підготовка, вища школа США, трансформаційні процеси.

В исследовании внимание сконцентрировано на трансформационных процессах в высшей школе США. Рассматриваются основные направления использования опыта США в развитии системы высшего образования Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшая школа США, трансформационные процессы.

Stoyka O.Ya. THE POSSIBILITIES OF USA EDUCATIONAL EXPERIENCE USE IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

This research focuses on peculiarities of transformation processes taking place in higher education of the United States in recent decades. The main directions of the creative use of the US experience in the educational environment of Ukraine have been singled out.

Key words: professional training, the US high school, transformation processes.

Постановка проблеми. Зміни в політичній, економічній, соціальній сфері, які відбуваються в Україні впродовж останніх десятиріч, інтеграція країни у європейську і світову спільноту зумовили реформування системи освіти, в тому числі й вищої школи, оскільки все більш відчутним є протиріччя між існуючими інституційними характеристиками системи вищої освіти і процесами, які відбуваються в сучасному світі загалом та освітньому середовищі зокрема. Оскільки одним із пріоритетних завдань сьогодення є інтеграція вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній простір, що вимагає врахування поряд з національними особливостями загальних тенденцій світового розвитку в процесі модернізації вітчизняної системи освіти, необхідність вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду розвитку вищої школи є очевидною. Доцільним, на нашу думку, є дослідження освітнього досвіду США, де здійснюються різні економічні і соціальні проекти, зорієнтовані на вдосконалення освітньої системи, розвиток творчої особистості.

Система вищої освіти США диверсифікована і має певні традиції в пошуку нових форм і методів професійної підготовки фахівців. Вища школа США володіє високим науковим потенціалом. Водночас, динаміка розвитку вищої школи США демонструє і наявність деяких проблем, що спонукає до пошуку шляхів їх вирішення, зумовлює

трансформаційні процеси, які ведуть до модернізації вищої освіти на основі відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави, про що свідчать наукові дослідження американських учених (Р. Діксон, С. Конрад, Р. Маршалл, Р. Міллер та ін.). Цінним є те, що зміни в освітній сфері не відбуваються стихійно. В США накопичений суттєвий конструктивний досвід ефективного управління інституційними перетвореннями в освітній сфері, чого бракує Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими: Н. Бідюк (освіта дорослих), Н. Горішна (підготовка соціальних працівників), І. Зварич (оцінювання знань студентів), О. Кокор (підготовка викладачів іноземної мови), О. Магдюк (підготовка шкільних консультантів), О. Мартинюк (підготовка магістрів технічного перекладу), Т. Олендр (моніторинг якості вищої освіти), О. Садовець (професійне становлення вчителя), О. Романовський (характерні риси системи освіти США), Р. Шаран (професійна підготовка магістрів інформаційних технологій) та інші.

Водночас, у вітчизняній педагогічній науці відсутні дослідження трансформаційних процесів у системі вищої освіти США, які відбуваються там впродовж останніх десятиріч і можуть бути впроваджені в Україні.

Мета статті – обґрунтування можливості використання прогресивних ідей досвіду вищої школи США у вітчизняному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів вивчення наукової літератури [1-4] дає можливість обґрунтувати основні напрями використання досвіду США, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний освітній простір.

1. Зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами. Цей напрям передбачає:

- формування нових типів вищих освітніх закладів і форм навчання – дистанційних, віртуальних університетів, кооперованого навчання та ін.;

- зростання частки недержавних вищих навчальних закладів;

- вдосконалення організаційної структури і методів управління вищими навчальними закладами на основі поєднання державного, державно-громадського управління та самоврядування.

Формування нетрадиційних освітніх закладів та нових форм навчання для України складне завдання. Його вирішення потребує фундаментальних розробок щодо їхнього функціонування на основі теорії управління соціальними системами, наукових підходів, синтезу філософії та психології освіти, врахування особливостей діяльності закладу освіти як відкритої, динамічної, детермінованої системи. Так, для злагодженої роботи певної дистанційної програми необхідно забезпечити взаємодію низки елементів навчального процесу – адміністративної системи, яка здійснюватиме маркетинг освітніх послуг, планування робіт, регулювання, контроль і моніторинг навчання. Іншим важливим завданням є підготовка викладацького складу до нового виду діяльності, розробка методичного забезпечення та ін.

Розвиток недержавних вищих навчальних закладів підвищить рівень доступності вищої освіти; забезпечить зниження напруженості на ринку інтелектуальної праці і збереження наукового потенціалу країни, особливо системи освіти за рахунок залучення найбільш кваліфікованого викладацького складу; сприятиме адаптації вітчизняної системи освіти до світового досвіду, оскільки недержавні навчальні заклади орієнтовані на гнучке і мобільне реагування на зміни, особливо із застосуванням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Щодо формування нової системи управління вищою освітою, то, безумовно, повне копіювання американської моделі, зокрема системи ліцензування й акредитації вищих навчальних закладів, в Україні є недоцільним, проте деякі аспекти все ж заслуговують уваги. Це, зокрема, стосується процедури моніторингу вищої освіти, яка позитивно зарекомендувала себе в США. При створенні повноцінної системи акредитації ВНЗ в Україні, на нашу думку, варто вжити певних заходів, зокрема:

- формування об'єднань ВНЗ, зацікавлених у неурядовості процедури акредитації, потужних і впливових фахових асоціацій;

- прийняття угоди про розподіл відповідальності між державними агентствами (їх треба створити для надання ліцензії на діяльність ВНЗ на рівні мінімуму якості) і громадськими (професійними) комісіями з акредитації;

- надання акредитації статусу добровільної процедури;

- зважаючи на вплив акредитації ВНЗ на диверсифікацію вищої освіти країни – урізноманітнення її навчально-виховного комплексу, перманентність внесення змін у профілі навчання, плани підготовки фахівців тощо;

- покладення в основу національної системи моніторингу якості вищої освіти поглибленого самоаналізу і самооцінки закладами своїх можливостей, виявлення недоліків, встановлення рівня виконання місії закладів та головних цілей; загальна доступність цієї інформації;

- формування груп експертів високого рівня із залученням відомих закордонних фахівців із бездоганною репутацією;

- обов'язковість досвіду експертів, дотримання правил культури оцінювання;

- здійснення процедури оцінки якості підготовки фахівців різними за складом і завданнями експертними комісіями.

2. Інтеграція вищої освіти, науки і виробництва. Цей напрям передбачає:

- стимулювання розвитку фундаментальних досліджень та інноваційної діяльності;

- залучення викладачів та студентів до науково-дослідної діяльності через формування системи дослідницьких університетів;

- поєднання навчально-наукової та виробничої діяльності, зближенні її з дослідницькими проектами фірм, корпорацій; залученні співробітників цих організацій до участі у вузівських семінарах, конференціях, проектуванні навчальних планів і програм, використанні нових форм промислово-університетського співробітництва.

Прискоренню зазначених інтеграційних процесів сприятиме активне включення до наукової роботи не тільки викладачів, але й студентів і аспірантів; формування широкої мережі дослідницьких університетів, тобто таких, які мають вагомий науковий здобуток, проводять дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечують інтеграцію освіти й науки з виробництвом, беруть участь у реалізації міжнародних програм і проектів. Незамінними в цьому процесі є інформаційно-комунікаційні технології, які володіють достатньо широкими можливостями для підвищення якості підготовки кадрів, контролю за ходом навчальної діяльності, її рефлексії та своєчасної корекції. Електронні освітні ресурси та сформоване на їх базі нове інформаційно-освітнє середовище має великий потенціал для розвитку нових наукових концепцій і теорій.

Сьогодні у вітчизняній освітній системі є певний досвід, що забезпечує можливість наукової роботи та досліджень (дистанційні проекти, бізнес-інкубатори, які організовуються спільно з підприємствами чи науково-дослідними установами, освітні портали тощо). Однак шляхи інтеграції вищої освіти і науки в Україні потребують вдосконалення та застосування кращих зразків зарубіжного досвіду.

3. Запровадження системи варіативної підготовки фахівців, що передбачає:

- маркетингову орієнтацію освіти, врахування потреб ринку праці;
- введення системи елективного навчання;
- запровадження спеціалізації за принципом діяльності американської вищої школи «мейджор-майнор»;
- міждисциплінарну, інтегровану побудову програм.

Реалізація цього напрямку, в першу чергу, передбачає зближення навчальних закладів з підприємствами. Одним із варіантів може бути запровадження системи кооперованого навчання. Безумовно, цей процес супроводжуватиметься ускладненням управління навчанням, необхідністю надання значної кількості робочих місць для студентів, додаткових коштів для оплати їх праці та ін. Тому до фінансування навіть державних ВНЗ, що практикують коопероване навчання, слід залучати приватний сектор. Результатом такого співробітництва ВНЗ із підприємствами, з точки зору виховання, стане формування вмінь і навичок, необхідних для роботи в колективі: ініціатива, співробітництво, комунікація, колективізм, особиста відповідальність за загальну справу та ін.

Запровадження елективної системи навчання, на нашу думку, є важливим аспектом реформування вищої освіти, оскільки саме вона забезпечує індивідуальні потреби кожного студента. Так, професійно-спрямовані дисципліни орієнтовані, в першу чергу, на підготовку майбутнього спеціаліста до реалізації основних професійних функцій за певним фахом. Елективність передбачає задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і схильностей кожного студента. Введення елективних дисциплін до навчального плану переслідує дві мети. Перша – поглиблення професійної орієнтації студентів. У цьому разі елективний курс є продовженням певної професійно-спрямованої дисципліни. Друга мета – задоволення інтересів слухачів у різних галузях знань, що не мають безпосереднього відношення до обраного фаху. Створюючи таким чином власну освітню програму шляхом вивчення певного набору навчальних дисциплін (професійно-спрямованих, «мейджор») та елективних курсів («май-нор»), студент має змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію. Впровадження різноманітних елективних курсів є загальноприйнятною світовою практикою індивідуалізації

навчання у ВНЗ, що сприяє поліпшенню якості освіти та набуттю освітніх компетентностей.

Перехід вітчизняної вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки студентів, неминуче викличе структурні зміни в самих ВНЗ – у руйнуванні чітких меж між факультетами і кафедрами, у створенні нових підрозділів у структурі ВНЗ – міждисциплінарних департаментів, що характеризуються значною гнучкістю і свободою елементів, які до нього входять. Однопрофільні факультети університетів набуватимуть поліпрофільного характеру. Це забезпечить більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання та багато-профільної підготовки студентів, більш широкою їх освіченості.

4. Створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів. Цей напрям може бути реалізований шляхом:

- застосування політики «наближення» випускників шкіл до рівня вимог вузу у формі знайомства з навчальними програмами вузу, підготовчих курсів, консультацій, лекцій;
- зближення шкільної і вузівської програм, скорочення термінів навчання у вузі або в школі за рахунок узгодженого викладання загальноосвітніх дисциплін, а також ранньої спеціалізації: «раннє зарахування» (Advanced Placement) відразу на II курс вузу, або зарахування до ВНЗ після 10, а не 12 класу школи (Early Admission to Collège);
- запровадження системи прогнозування майбутньої успішності абітурієнтів;
- вдосконалення системи зарахування у ВНЗ, яка передбачає застосування різних методик, які допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі та надають можливість прояву індивідуальних особливостей і творчого розвитку абітурієнтів.

Реалізація цього напрямку у професійній підготовці майбутніх фахівців сприятиме формуванню ефективної системи профорієнтації та профвідбору, яка буде спрямована на виявлення якісного потенціалу майбутніх фахівців і зниження ймовірності приходу в професію людей, які не планують пов'язати з нею своє життя.

Сьогодні переконаємось, що якість підготовки фахівців у ВНЗ в значній мірі залежить від рівня підготовленості учнів до отримання професійної освіти. У зв'язку з цим, на нашу думку, найбільш суттєвими аспектами розвитку системи «школа-вищий навчальний заклад», які можна застосувати в освітній практиці України, є такі:

- освітня діяльність у спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл повинна стати пріоритетною формою довузівської підготовки, оскільки забезпечує готовність учнів до вступу у вищий навчальний заклад, подальше успішне навчання в ньому;
- необхідним є запровадження адаптаційного навчання студентів першого курсу (наприклад, системи «розвивального навчання»), що надасть можливість підвищення якості знань студентів.

5. Вдосконалення системи кредитних годин:

- застосування кредитних годин як універсальної одиниці виміру трудомісткості навчальної діяльності слухачів ВНЗ;
- розрахунок навантаження викладачів;
- використання кредитів у процесі академічної мобільності.

За останні роки у вітчизняній практиці широко застосовуються кредитні одиниці як характеристики навчального навантаження студентів. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу відносно загальної кількості, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі, тобто лекції, практичні роботи, семінари, консультації, виробничу практику, самостійну роботу.

Однак, на нашу думку, систему кредитних годин варто модифікувати з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не часу, витраченого на виконання навчальних завдань. Так, наприклад, студентам присвоюються кредити – різних рівнів за один і той же навчальний курс в залежності від виду їх навчальної діяльності. Скажімо, студент може отримати декілька кредитів за відвідування лекцій і складений іспит з навчального курсу. Але якщо крім основної навчальної діяльності, студент виконує й громадські обов'язки або займається науковою роботою, то кількість присвоєних йому кредитів збільшується. Інший підхід базується на результатах навчання: для отримання відповідної кількості кредитних годин студенти повинні оволодіти набором встановлених університетом компетенцій.

Щодо розрахунку навантаження викладачів у кредитних годинах, то тут американський досвід, на нашу думку, також має сенс. Заслуговує на увагу система «вагових кредитних викладацьких одиниць», яка передбачає нарахування певної кількості кредитів за виконану роботу з урахуванням її складності. Наприклад, кожному навчальному курсу присвоюється коефіцієнт K , що приймає значення від 1 до 6. Проведення занять з гуманітарних наук – $K=1,3$, іноземних мов – $K=1,5$, природничих наук – $K=2$ і т.д. Якщо кількість студентів на лекції не перевищує 45 осіб (а це також є показником якості викладання), то $K=T$, в протилежному разі – $K=2$. Таким чином, навчальному курсу нараховується певна кількість одиниць у залежності від чисельності занять, що проводиться на тиждень; потім це число множиться на коефіцієнт K для визначення кількості «вагових кредитних викладацьких одиниць». Отже, ця система враховує не тільки кількість проведених занять, а й складність дисципліни, яку читає викладач відповідно до галузі знань – (гуманітарна-природничача-суспільна) та кількість слухачів у аудиторії.

Сьогодні в Україні академічна мобільність студентів є достатньо явищем. Це, відповідно, зумовлює труднощі в управлінні процесом. Однією з інноваційних форм перенесення академічних кредитів є блочний трансфер кредитів. Блочний

трансфер використовується вже протягом декількох десятиліть у вищій школі США і демонструє свою ефективність. На нашу думку, така система перенесення кредитів може бути використана й у вітчизняній практиці. Окрім цього, щоб спростити процес академічної мобільності викладачів і студентів заслуговує на увагу створення спеціального Комітету з мобільності (у США такий комітет працює з 1998 року). До основних завдань Комітету належить розробка гнучких та ефективних інноваційних форм і моделей академічної мобільності та їх реалізація.

6. Підвищення якості викладання у вищій школі:

- наукова, грантова робота викладачів, проведення різноманітних досліджень, використання їх результатів у процесі розробки і викладання дисциплін;

- використання зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої професійної освіти, що передбачає готовність викладачів до міжкультурної взаємодії, співпрацю із зарубіжними вищими школами.

Як засвідчує американський досвід, основні функції викладача повинні визначатися таким чином: функція «відкриття» (передбачає традиційні наукові дослідження), функція «інтеграції» (забезпечення міждисциплінарних зв'язків, інтеграція різних фактів і даних), функція «застосування» (використання в процесі викладання конкретних знань), функція «навчання» (вимагає наявності не тільки професійних наукових, але й педагогічних знань, умінь та навичок).

Наведений перелік завдань свідчить, що викладач ВНЗ має володіти здібностями дослідника, організатора, логікою навчально-виховного процесу, бути висококваліфікованим фахівцем у своїй предметній галузі. Зауважимо, що такої багатопланової, розгорненої кваліфікаційної характеристики не має жодна інша професія. Тому актуальним є завдання розвитку творчих резервів особистості викладача вищої школи, забезпечення можливості наукової роботи. Не менш важливу роль у реалізації політики підвищення якості викладання відіграє система управління службовою кар'єрою викладачів, визнання їхнього соціального статусу й відповідне фінансове забезпечення цього статусу. Важливими, на нашу думку, є сприяння адміністрацією науково-кар'єрного росту викладача вищої школи, створення на кафедрах здорової конкурентної боротьби шляхом вироблення єдиних вимог і критеріїв.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, американська вища школа пропонує чимало цікавих ідей щодо освітніх трансформацій, які можуть бути використані в процесі реформування вищої освіти в Україні. Разом з тим, осмислюючи досвід США, варто звернути увагу і на деякі негативні аспекти (неоднорідність системи вищої освіти США з суттєвими

відмінностями в якості пропонованої освіти; значне скорочення фундаментальних дисциплін та їх теоретичного обсягу задля збільшення кількості спеціальних предметів; зменшення випуску окремих категорій фахівців, необхідних для ефективного функціонування не тільки еконо-

міки, а й суспільства в цілому; перетворення системи вищої освіти у сферу ринкової економіки, комерціалізація освіти та ін.). Окремі з цих недоліків вже мають місце в системі вищої освіти України. Вони потребують ретельного вивчення з метою попередження їх поширення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bowers-Brown T. Widening Participation in Higher Education amongst Students from Disadvantaged Socio-economic Groups / T. Bowers-Brown // *Tertiary Education and Management*. -2006. – Vol.12. – No. 1. – P. 59 – 74.
2. Shedd J. The History of the Student Credit Нoш / J. Shedd // *New Directions for Higher Education*. – Vol. 2003. – № 122. – P. 5 – 12.
3. Stein D. G. *Buying In or Selling Out? The Commercialization of the American University* / D. G. Stein. – New Brunswick: Rutgers Univ. Press, 2004. – 72 p.
4. *The Chronicle of Higher Education*. – 2001. – Vol. 16. – № 45. – P. 40.

РОЗДІЛ 7 ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.018

PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION

Tsurkan T.G.,

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Дана стаття об'єднує фактичні дані про вплив участі батьків на освіту дітей. Участь батьків в навчанні дітей з раннього віку має суттєвий вплив на їх досягнення, що триває в підлітковому і дорослому віці. Цей огляд досліджень дозволяє зробити висновок, що в сучасних умовах активна участь в процесі навчання і зв'язок школи, сім'ї і інших спільнот необхідні для підвищення у дітей шансів на досягнення успіху.

Ключові слова: залучення батьків, роль батьків, механізми впливу батьків.

Эта статья объединяет фактические данные о влиянии участия родителей на образование детей. Участие родителей в обучении детей с раннего возраста оказывает существенное влияние на их достижения, продолжается в подростковом и взрослом возрасте. Этот обзор исследований позволяет сделать вывод, что в современных условиях активное участие в процессе обучения и связь школы, семьи и других сообществ необходимы для повышения у детей шансов на достижение успеха.

Ключевые слова: вовлечение родителей, роль родителей, механизмы влияния родителей.

Tsurkan T.G. PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION

This document draws together evidence on the impact of parental involvement on children's education. Parental involvement in children's education from an early age has a significant effect on educational achievement, and continues to do so into adolescence and adulthood. This review of research finds that it is now generally agreed that school, family, and community partnerships are necessary to improve children's chances for success in school.

Key words: parental involvement, parental role, mechanisms of parental influence.

Introduction. The school plays an important role in determining the levels of parental involvement in school. Specifically, schools can outline their expectations of parents and regularly communicate with parents about what children are learning. Also, schools can provide opportunities for parents to talk with school personnel about parents' role in their children's education through home visits and well-planned parent-teacher conferences and open houses. In addition, the National PTA recommends that parent/family involvement programs welcome parents as volunteer partners in schools and that these programs invite parents to act as full partners in making school decisions that affect children and families.

Schools that succeed in engaging families from very diverse backgrounds share three key practices. They

- focus on building trusting collaborative relationships among teachers, families, and community members.
- recognize, respect, and address families' needs, as well as class and cultural difference.
- embrace a philosophy of partnership where power and responsibility are shared.

Main part. Many new studies focus on an area of great interest to educators: how to create and sustain connections between families and school staff from diverse cultural and class backgrounds. We are interested in knowing more about parents' positive influences on their children's educational outcomes.

The literature on parental involvement in child and adolescent education conveys the clear assumption that parents' involvement benefits children's learning (e.g., Chavkin, 1993; Eccles & Harold, 1993; Epstein, 1989, 1994; Hess & Holloway, 1984; Hobbs, Dokecki, Hoover-Dempsey, Moroney, Shayne, & Weeks, 1984; U.S. Department of Education, 1994).

Many have suggested the preeminent significance of parents' education, income, marital status, and related indicators of family status in efforts to understand parents' involvement decisions (e.g., Lareau, 1989). However, we assert that these status variables, while not unimportant, do not explain parents' decisions to become involved, their choice of involvement forms, or the effects of their involvement on student outcomes.

We suggest that parents most often become involved in their children's education for three major reasons:

- 1 their personal construction of the parental role;
- 2 their personal sense of efficacy for helping children succeed in school;
- 3 their reaction to the opportunities and demand characteristics presented by both their children and their children's schools [4].

Personal construction of the parental role

We believe that parents become involved because they construe the parental role as including personal involvement in their children's education. Several investigators have referenced or examined parents' role con-

struction as a variable potentially important to parental involvement (e.g., Delgado-Gaitan, 1992; Eccles, 1993; Eccles & Harold, 1993; Lareau, 1989; Lightfoot, 1978).

A construction of the parental role as including personal involvement in children's education would seem to be a necessary (but not sufficient) condition for the emergence of parent-involvement activities.

Personal sense of efficacy for helping children succeed in school

We also believe that parents become involved because they have a sense of personal efficacy for helping their children succeed in school.

Parents' sense of efficacy for helping children succeed in school is drawn, thus, from all four sources. Taken together, they create the dynamic quality of efficacy in this general area (Bandura, 1989). The most powerful is direct experience of a positive and successful nature in the field or domain of interest[1]. Usually secondary in importance to direct experience, vicarious experience also serves as a source of personal efficacy beliefs.

Lower in importance but still offering contributions to personal efficacy are the efforts of others in verbal persuasion.

A fourth general source of personal efficacy is emotional arousal. Applied to parent efficacy, the theory suggests that parents who are emotionally and directly concerned about their children's educational success, or whose personal sense of adequacy is emotionally connected to success in helping one's children be successful, will be more likely than those with lower emotional investments or arousal to be high in efficacy.

Opportunities and demands for involvement presented by children and schools

The demand and opportunity characteristics offered by children or their school settings that influence whether parents will become involved are general demands and opportunities. Children, for example, might be consistently enthusiastic about any parent visits to school or might be generally eager to talk about the school day's events.

Several studies try to answer to what practices are effective by asking parents how and why they are involved in their children's education. Kathleen Hoo-

ver-Dempsey and Howard Sandler (1997) conducted a literature review to learn why parents become involved in their children's learning. From their analysis, they developed a theoretical model to explain why parents are involved. Their model suggests that parents' involvement decisions and choices are based on several constructs [3].

The first construct is parents' "personal construction of the parent role"— what parents believe they are supposed to do in relation to their children's education. This defines the activities that parents feel are important, necessary, and permissible to be involved in on behalf of their children. How parents construct this role stems from expectations

These studies suggest that the quality of the relationship influences whether connections among schools, families, and communities will be formed and sustained.

These groups can be other family members, the child's school, and their workplace. Parents' beliefs about child rearing and about appropriate parent home-support roles also influence their role construction. This construct suggests that different cultural and class contexts shape how parents define their role about how to engage in their children's education.

The second construct focuses on parents' "personal sense of efficacy for helping children succeed in school." This has to do with whether parents believe and are confident about their ability to be helpful to their child. Parents' beliefs about whether

- they have the skills and knowledge necessary to help their children,
- their children can learn what they have to share and teach,
- they can find alternative sources of skill or knowledge if and when these sources become necessary shape their sense of efficacy and therefore their involvement.

The third construct influencing parents' decisions about their involvement comes from "general invitations, demands, and opportunities for family involvement." The question examined by the authors was, "Do the parents perceive that the child and the school want and are interested in their involvement?" In this construct, the child's age and developmental level, overall level of performance, personality qualities, and the gen-

Table 1

Six Types of Parent Involvement

TYPE OF INVOLVEMENT	CHARACTERISTIC
Parenting	– Expressing expectations about student's education – Limiting television viewing – Supervising time use and behavior
Communicating	– Parent-initiated contacts about academic performance – School-initiated contacts about student's academic program (courses, placement)
Supporting school	Volunteering at school and fund-raising
Learning at home	– Academic lessons outside school – Music or dance lessons – Discussions about school and plans for future
Decision making	Taking part in parent organization
Collaborating with community	– Using community learning resources (like museum visits) – Taking part in community groups (scouts, sports)

eral enthusiasm about parents' involvement at the school all influence parents' decisions about participation. Thus school staff and children signal their expectations about involvement to parents. These signals ultimately influence parents' decisions about involvement.

Hoover-Dempsey and Sandler suggest that schools and communities can better engage families by working actively to invite and welcome parent involvement and by developing programs that support and enhance parents' efficacy for involvement in their children's schooling.

Delores Peña's (2000) study also explored how parents in one urban elementary school in Texas were or were not involved in their children's education and the factors that influenced their involvement. Peña interviewed 28 parents of children in prekindergarten/kindergarten and third-fourth grade classes. She also conducted observations of a range of meetings and activities and examined school documents regarding parent involvement.

Her study found that parent involvement was influenced by many factors. These include language, parent educational level, attitudes of school staff, cultural influences, and such family issues as childcare. Peña emphasizes that it is important for school staff to take the time to gain the trust of parents and to inform them of how they can be involved[5].

In the study, parents not only identified factors that they felt influenced their involvement, but they also offered suggestions for improving parent involvement:

- Make the parents feel more welcomed.
- Change the attitudes of school staff so that they recognize the advantages of teachers and parents working together.
- Consider the educational level, language, culture, and home situation of parents.
- Give teachers time to plan and organize parent activities.
- Take parents' interests and needs into consideration when planning activities.
- Recognize that even if parents cannot be present at school, helping their children at home is also a valuable contribution.
- Provide parents with knowledge about how to be involved in a range of involvement opportunities.

Joyce Epstein and her colleagues at the Center on Family, School, and Community Partnerships at Johns Hopkins University, have developed a useful framework of six types of parent involvement. Table 1, adapted from the Sophia Catsambis study (1998), is based on this work. It shows how parent involvement is frequently broken down and defined. Many researchers used some variation of this framework [2].

We now shift from variables that influence whether and how the parent will become involved to variables that influence how parental involvement will have a positive influence on children's educational outcomes. We address specific mechanisms that we believe operate to determine whether parent involvement—once it is undertaken, in whatever forms selected by the parent will have

a positive effect on children's educational success.

There are three primary **mechanisms of parental influence** on children's educational outcomes: modeling, reinforcement, and direct instruction. These mechanisms of parental influence are set within the context of understanding that parent-involvement behaviors as a whole constitute one of several sources of influence on children's educational outcomes. Parents' involvement plays a role in the context of other variables that have important influences on educational outcomes, such as child variables (e.g., abilities, learning style, developmental level), teacher and school variables (e.g., teaching effectiveness, curriculum appropriateness), and broader sociocultural variables (e.g., cultural attitudes that may limit or enhance the opportunities available to any given child). In most circumstances, parent involvement is most accurately characterized as a powerful enabling and enhancing variable in children's educational success, rather than as either a necessary or a sufficient condition in itself for that success. Its absence eliminates opportunities for the enhancement of children's education; its presence creates those opportunities.

Although none of these mechanisms of parental involvement as manifested in different involvement forms appears necessary or sufficient in itself to ensure positive educational outcomes, it is not without importance that so much experience and research have suggested that parental involvement manifested in some form is a necessary condition of school success for many children. We suspect that parental involvement—as tempered or mediated by conditions specified below—is most significant in enabling children's accomplishments in skill and knowledge areas where children may be struggling to achieve, and in enabling progress when children come to a roadblock in learning that interferes with continued progress. Under these conditions, when the normal teaching and learning processes of the classroom are insufficient in themselves to create learning, the enabling and enhancing functions of parental involvement may become critical to children's educational success.

Summing up. How can we put these findings into action?

- Recognize that all parents—regardless of income, education, or cultural background are involved in their children's learning and want their children to do well.
- Design programs that will support families to guide their children's learning, from preschool through high school.
- Develop the capacity of school staff to work with families.
- Focus efforts to engage families and community members on developing trusting and respectful relationships.
- Embrace a philosophy of partnership and be willing to share power with families.
- Make sure that parents, school staff, and community members understand that the responsibility for children's educational development is a collaborative enterprise.
- Build strong connections between schools and community organizations.

REFERENCES:

1. Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
2. Catsambis, Sophia (1998) ED426174 Expanding Knowledge of Parental Involvement in Secondary Education– Effects on High School Academic Success Baltimore, MD: CRESPAR (Center for Research on the Education of Students Placed at Risk), Johns Hopkins University, Report No. 27 <http://www.csos.jhu.edu/crespar/Reports/report27entire.htm>
3. Hoover-Dempsey, Kathleen V., and Sandler, Howard M. (1997) EJ548327 Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42
4. Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. New York: Falmer Press.
5. Peña, Delores C. (2000) EJ615791 Parent Involvement: Influencing Factors and Implications *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42–54/

РОЗДІЛ 8 ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 373.3:796

ПРОБЛЕМИ РОЗПОДІЛУ УЧНІВ НА МЕДИЧНІ ГРУПИ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА УРОЦІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Керестень Іштван,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ*

Греба Ілдіко,

*координатор кафедри педагогіки та психології
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ*

У статті йдеться про сучасні проблеми фізичної культури пов'язані зі здоров'ям дітей молодшого шкільного віку, розподіл навчального процесу на групи та їх недосконалість з наведенням конкретного прикладу на основі власних спостережень. А також йде мова про найчастіші захворювання дітей підготовчої та спеціальної груп та здійснення диференційного підходу під час проведення уроку фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, здоров'я, медичні групи.

В статье говорится о современных проблемах физической культуры, связанные со здоровьем детей младшего школьного возраста, распределении учебного процесса на группы и их несовершенство с указанием конкретного примера на основе собственных наблюдений. А также говорится о наиболее частых заболеваниях детей подготовительной и специальной групп и осуществления дифференцированного подхода при проведении урока физического воспитания.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, медицинские группы.

Keresten I., Hreba I. PROBLEMS OF DISTRIBUTION OF STUDENTS INTO MEDICAL GROUPS TO IMPLEMENT DIFFERENTIATED LESSON OF PHYSICAL CULTURE AT PRIMARY SCHOOL

The article deals with current problems of physical training which are related to the health of younger school age children, the distribution of the learning process groups and their imperfections with a case study based on a teaching observation. In addition, the article deals with the most frequent disease of children of special and preparatory groups and with the implementation of a differential approach during special and preparatory groups.

Key words: physical training, health, special and preparatory groups, special and preparatory groups.

Постановка проблеми. За останні десятиріччя, у цілому по країні, набуло стійкого характеру погіршення стану здоров'я підростаючого покоління. Намітилася стійка тенденція погіршення здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів України.

За даними НАМН України, захворюваність дітей шкільного віку за останні десять років зростає майже на 27%. Якщо в першому класі вже налічується більше ніж 30% дітей, які мають хронічні захворювання, то до п'ятого класу їх кількість зростає до 50%, сягаючи в дев'ятому 64%. А загалом лише у 7% (!) українських школярів спостерігається задовільний функціональний стан організму і тільки 30% (!) дітей шкільного віку можуть вільно займатися спортом [15].

Зрештою це привело до того, що останні роки несподівано стали помирати здорові, за даними медичних оглядів, діти шкільного віку. Особливо резонансу набули трагічні випадки, які сталися на

уроках фізичної культури. Тривожним є факт, що в Україні за останні 8 років сталося 17 випадків смертності дітей на уроках фізкультури. Встановлено, що тільки одна дитина померла з вини низької кваліфікації вчителя, інші смерті є наслідок прихованих хвороб.

У зв'язку з цим, у різних регіонах нашої країни проводився ряд комплексних медичних обстежень, які дали змогу стверджувати, що майже 90% дітей, учнів мають відхилення у здоров'ї, понад 59% незадовільну фізичну підготовку, близько 70% дорослого населення - низький та нижчий за середній рівні фізичного здоров'я. Кількість інвалідів в Україні перевищує 2 млн. чоловік. Спостерігається тенденція до зниження середньої тривалості життя чоловіків та жінок, яка нині на 10-15 років нижча, ніж у економічно розвинутих країнах [1].

Особливою загрозою майбутньому країни є нинішній стан здоров'я і спосіб життя дітей і молоді.

Нині кожна п'ята дитина народжується з відхиленнями у стані здоров'я. У 90% школярів діагностуються різні захворювання. Суттєво зросла частота порушень постави у дітей. Різко прогресують у середовищі підростаючого покоління хронічні хвороби серця, гіпертонія, неврози, остеопороз, артрити, ожиріння тощо. Така ситуація становить реальну загрозу генофонду нації, безпеці України, стала пріоритетною проблемою загальнодержавного значення і потребує адекватного рішення [8].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Феномен здоров'я є предметом дослідження багатьох учених і розглядався у кількох аспектах: філософському, медико-біологічному, соціально-педагогічному. Його вивчали зокрема М. Амосов, Е. Вайнер, В. Войтенко, І. Муравов, Г. Никифоров, Ю. Лісицин. Принципи побудови процесу формування здоров'я школярів розробляли Т. Круцевич, Б. Шиян, М. Носко, О. Дубогай, Т. Ротерс, С. Кириленко. Медико-біологічним особливостям психолого-педагогічного процесу, спрямованого на зміцнення здоров'я підростаючого покоління, присвячені роботи Г. Апанасенка, В. Волкова [3].

Сучасна система фізичного виховання в Україні, яка покликана вирішувати головну проблему – здоров'я нації, перебуває у кризовому стані і не може задовольнити потреби населення. Катастрофічно зменшується кількість дітей, залучених до регулярних занять фізичною культурою та спортом [16]. Масові обстеження школярів виявили, що тільки один із десяти учнів є практично здоровим, а у більше ніж 90% обстежених спостерігаються ті чи інші функціональні відхилення [5, с. 16].

У сучасній науковій і методичній літературі досить детально аналізуються причини зниження здоров'я, розроблені шляхи його поліпшення. Проте, незважаючи на всі намагання, за останні роки стан здоров'я школярів не тільки не поліпшився, а навпаки погіршився [13].

При вступі до школи проблеми зі здоров'ям мають 10 – 20% учнів, а вже наприкінці початкової школи – до 50 – 60%. Провідна патологія, яка відмічається в дітей, пов'язана зі станом опорно-рухового апарату. Порушення осанки переважно сколіотичного типу спостерігається у 70-75% дітей шкільного віку. Типовою шкільною проблемою є патологія зору, часто зустрічаються вегетативні дисфункції, функціональна кардіологічна патологія [12].

Згідно з відомостями літератури, лише 56,7% за результатами медичного огляду, від загального числа дітей молодшого шкільного віку, допущено до занять фізичною культурою в основній та підготовчій медичних групах. У перший рік навчання часто з'являються функціональні відхилення в стані здоров'я школярів. Росте кількість дітей 2-ї групи здоров'я (з 17,1 до 48,2%). При збільшенні шкільного навантаження, переході до нових умов навчання у 2-му класі збільшується рівень захворюваності [2].

Причини такого стану здоров'я учнів пов'язані з різними соціальними проблемами, до яких належать:

- погіршення екології;

- соціально-економічні проблеми;
- низький духовний і культурний рівень суспільства: зростання алкоголізму, наркоманії, інфекційних захворювань, високий рівень захворюваності батьків;
- гіпокінезія, зниження інтересу до занять фізичною культурою і спортом;
- нераціональне харчування;
- незадовільні побутові умови [9].

Основною причиною такого стану є те, що в учнів не сформована внутрішня потреба у збереженні і зміцненні здоров'я, потреба у дотриманні здорового способу життя. Формування здорового способу життя повинно бути одним із пріоритетних напрямів у виховній діяльності вчителів школи. Їхня робота повинна бути спрямована на забезпечення повноцінного розвитку учнів, охорони та зміцнення їхнього здоров'я, формування фізичних здібностей особистості, гармонії тіла і душі [4, с. 13].

Мета дослідження – характеристика розподілу учнів на медичні групи та практичні проблеми підготовчої медичної групи початкової ланки освіти під час проведення уроків фізичної культури.

Результати досліджень та їх обговорення. Основною формою фізичного виховання в школі є урок фізичної культури. Фізична культура вивчається в початкових класів як окремих предмет. Метою фізичного виховання є всебічний гармонійний розвиток особистості. Воно тісно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим і естетичним вихованням.

Специфіка виховання молодших школярів зумовлена їх анатомофізіологічними і психологічними особливостями – це сповільнене зростання, висока збудженість нервової системи, підвищена реактивність і в силу цього частота серцевих скорочень дитини 7 років – 88 уд/хв, 10 років – 79 уд/хв. Артеріальний тиск дитини 7 років – 85/60, 10 років – 90/55. Маса і розміри серця менші, ніж у дорослих, ще не закінчене окостеніння кістяка, слабко розвинені м'язи, особливо м'язи тулуба, недостатньо міцні зв'язки і сухожилля, що може призвести до деформації хребта при невірному навантаженні. Перевантаження може призвести до затримки росту дитини [7].

У початковій школі, починаючи з першого класу, в школярів формуються основні життєво необхідні рухові дії. Тому важливою особливістю змісту є вивчення рухливих і народних ігор, формування навичок самостійної їх організації і проведення. В міру зростання учнів поступово у змісті навчання акцент має зміщуватися на засвоєння ними основних рухових дій, фізичних вправ підвищеної координаційної складності з базових видів спорту, що входять до навчальної програми. На завершальному етапі початкової освіти засвоєння нового матеріалу має зосереджуватися уже на фрагментах рухової діяльності, цілісних комбінаціях та спортивних іграх за спрощеними правилами.

Протягом навчального року молодші школярі виконують вправи орієнтовних комплексних тестів оцінювання фізичної підготовленості (6 вправ упродовж року). Вони складаються з вправ, які

визначають рівень розвитку фізичних якостей: швидкості – біг 30м; витривалості – біг від 200 до 1500 м (залежно від віку); гнучкості – нахил тулуба вперед з положення сидячи (відстань між ступнями ніг 20-25 см, коліна не згинаються, долонями рук дістають якомога далі, положення максимального нахилу утримується 2 секунди); сили – підтягування на високій перекладині (дівчатка на низькій); спритності – «човниковий» біг 4 x 9 м з перенесенням предмета; швидкісно-силових якостей – стрибок у довжину з місця [10].

Але за останнє десятиліття урок фізичної культури зазнав значних змін. Ці зміни пов'язані з цілою низкою причин, але основна з них – погіршення здоров'я дітей. Збільшилося число учнів із низьким та нижчим за середній рівнем фізичного стану, тих які належать за медичними показниками до підготовчої або спеціальної групи для занять фізичною культурою. Більшість дітей не в змозі виконати норми та вимоги, які передбачає комплексна програма з фізичної культури.

Отже, диференційний підхід до дітей в залежності від індивідуальних особливостей – ефективний метод поліпшення навчального процесу на уроці фізичної культури у школі. Основне завдання диференційного навчання на уроці фізичної культури полягає в тому, щоб забезпечити максимально-продуктивну діяльність кожного учня, дати оптимальний руховий режим, повніше мобілізувати їх здібності. Урахування ступеня статевого дозрівання, фізичного розвитку, характеру адаптації до м'язової діяльності дає змогу більшою мірою індивідуалізувати процес фізичного виховання дітей шкільного віку. Класний колектив об'єднує дітей із різним ступенем фізичного розвитку та руховою підготовленістю, тому не можна висувати до всіх дітей однакові вимоги. Необхідно виявляти причини слабких показників у руховій підготовленості та знаходити ефективні шляхи та методи поліпшення [9, с. 4].

Вивчення стану здоров'я дітей має важливе значення для опрацювання оздоровчих заходів і створення для них оптимальних умов навчання та виховання. Починаючи з 2009-2010 навчального року порядок розподілу учнів на медичні групи для занять фізичною культурою визначається Положенням про медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Інструкцією про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури, які затверджені наказом Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України № 518/674 від 20.07.2009 року [6, с. 12].

У п. 1.2 Положення зазначено, що медико-педагогічний контроль є необхідним компонентом педагогічного процесу, що забезпечує своєчасне визначення рівня функціональних можливостей організму учнів, адекватність фізичних навантажень та раннє виявлення ознак хвороб і ушкоджень. Згідно Положення, оцінку стану здоров'я учнів з подальшим розподілом їх на групи для занять фізичною культурою здійснює медичний працівник навчального закладу за результатами:

– обов'язкових медичних профілактичних оглядів (рівень та гармонійність фізичного розвитку, наявність захворювань чи вад розвитку, травм, гострих хронічних захворювань, частота та тривалість захворювань, патологічна враженість);

– функціональних проб з дозованим фізичним навантаженням (визначення рівня функціонального стану організму);

– медико-педагогічних спостережень за різними формами фізичного виховання у навчальному закладі.

У п. 2 Інструкції зазначено, що медичний працівник навчального закладу на підставі довідки про стан здоров'я, в якій визначається група для занять на уроках фізичної культури, здійснює розподіл всіх учнів на групи для занять фізичною культурою. У додатку 1 Інструкції представлено характеристику груп для занять на уроках фізичною культурою та особливості організації занять з учнями в навчальних закладах [6].

Таким чином, до основної медичної групи належать здорові діти та діти, які мають гармонійний, високий або середній рівень фізичного розвитку з високим або вищим за середній рівнем функціонально-резервних можливостей серцево-судинної системи. Для цієї групи дітей фізична підготовка проводиться в повному обсязі згідно з навчальними програмами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини. Дозвіл лікаря щодо занять, які супроводжуються підвищеними фізичними навантаженнями (заняття в спортивних секціях, танці тощо), надається тільки після поглибленого обстеження.

Підготовчу групу формують діти в реабілітаційному періоді після гострих захворювань, що не потребують курсу лікувальної фізкультури, з середнім рівнем функціонально-резервних можливостей серцево-судинної системи. Фізичне навантаження повинно бути з поступовим збільшенням без складання нормативів. Заборонено заняття в спортивних секціях, але рекомендовано додаткові заняття у групах загально-фізичної підготовки або в домашніх умовах із метою ліквідації недоліків у фізичній підготовці (за індивідуальними комплекс-завданнями вправ, спрямованими на підвищення рівня функціональних можливостей серцево-судинної системи та системи дихання, на зміцнення певної групи м'язів, на оволодіння певними руховими навичками або для підвищення рівня їх виконання).

Спеціальну групу для занять фізичною культурою відвідують учні, які мають значні відхилення постійного чи тимчасового характеру в стані здоров'я, що не перешкоджають навчанню в школі, але протипоказані для занять фізичною культурою за навчальною програмою. Рівень функціонально-резервних можливостей: низький або нижчий за середній. Фізична підготовка проводиться за спеціальними програмами з урахуванням характеру та ступеня відхилень. Заняття проводить учитель фізичної культури надаючи індивідуальні завдання безпосередньо на уроках.

Таблиця 1
Розподіл учнів в 2012/2013 навчальному році за медичними групами у школі (%)

К-сть учнів	Основна група	%	Підготовча група	%	Спец. група	%	Звільнені	%
456	315	69,0	134	29,4	5	1,2	2	0,4

Наказом директора навчального закладу списки учнів, віднесених до підготовчої та спеціальної груп, затверджуються на поточний рік і доводяться до відома вчителів (викладачів) фізичної культури, класних керівників (п. 4). На підставі наказу класний керівник за участю медичного працівника навчального закладу оформлює Листок здоров'я, який знаходиться в журналі обліку навчальних занять (п. 5).

Під час проходження обов'язкової педагогічної практики ми стали свідками деяких недоліків, що стосуються проведення уроку фізичного виховання в початкових класах. У класі, де ми проводили заняття, на уроках фізичного виховання 30% учнів виконували вправи полегшеної форми, тобто були віднесені до підготовчої медичної групи. Окрім цього у двох учнів була серйозна деформація хребта (спеціальна медична група). Оскільки

у класі всього 22 учнів з яких 9 учнів виконували вправи з полегшеним фізичним навантаженням, для них потрібно було підготувати вправи, які б відповідали їхнім можливостям. Ми були неприємно здивовані тим, що в початкових класах така кількість дітей відноситься до підготовчої та спеціальної медичної групи. Однак вчителі початкових класів, які ведуть уроки фізичної культури в своїх класах, не мають належної підготовки для роботи з такими учнями.

Ми вирішили вивчити ситуацію, що склалася в цілому у школі, особливо у початкових класах, та якими захворюваннями страждають діти підготовчої групи. На основі даних запису медпрацівника школи виявилось, що в кожному класі схожа ситуація (табл. 1).

Аналізуючи інформацію представлену в зазначених документах виявлено, що школярі 1-11 класів за медичними групами для занять фізичною культурою розподіляються таким чином (табл. 1): в середньому по школі тільки 69,0% учнів займаються в основній медичній групі, решта – 31,0% мають різного роду та ступеню захворювання й відповідно віднесені до підготовчої (29,4%) та спеціальної (1,2%) медичних груп. 0,4% школярів звільнені від занять фізичною культурою за станом здоров'я.

У процесі дослідження також встановлено склад медичних груп учнів молодшого, середнього та старшого віку (табл. 2). Таким чином виявлено, що у початковій школі 63,1% школярів займаються на уроках фізичної культури в основній медичній групі; 35,4% – у підготовчій; 1,5% – спеціальній і 0% – звільнені від занять.

Таблиця 2
Розподіл учнів в 2012/2013 навчальному році за медичними групами у початкових, середніх та старших класах (%)

К-сть учнів	1-4 клас			5-9 клас				10-11 клас				
	Основна	Підготовча	Спец. група	К-сть учнів	Основна	Підготовча	Спец. група	К-сть учнів	Основна	Підготовча	Спец. група	Звільнені
192	121	68	3	174	116	56	2	90	78	10	-	2
100%	63,1%	35,4%	1,5%	100%	66,6%	32,2%	1,2%	100%	86,6%	11,2%	-	2,2%

Таблиця 3
Відхилення у стані здоров'я учнів підготовчої спеціальної групи

Серцево-судинна система (гіпертонія, серцева недостатність)	Викривлення хребта, ортопедичні проблеми (сколіоз, кіфоз, лордоз, плоскостопість)	Порушення обміну речовин	Захворювання органів дихання (астма)	Розлади сенсорної системи (зір, слух)	Алергічні захворювання	Порушення жирового обміну (ожиріння)
31	28	12	4	18	26	15
23,2%	20,9%	8,9%	2,9%	13,5%	19,4%	11,2%
Всього: 134+7						

Відсотковий розподіл школярів на медичні групи у середній школі такий: 66,6% – основна група, 32,2% – підготовча, 1,2% – спеціальна і 0% звільнені. Розподіл учнів на медичні групи у старшій школі характеризується збільшення відсотку учнів в основній медичній групі порівняно з середньою та молодшою і становить 86,6%.

У третій таблиці перераховані захворювання в підготовчій та спеціальній медичних групах та показана кількість дітей, які страждають цими порушеннями

Висновки. Результати дослідження, яке було проведено в школі, дають підстави зробити висновки про те, що в загальноосвітніх навчальних закладах за період навчання здоров'я дітей значно погіршується, а саме: спостерігається тенденція до зменшення з віком кількості учнів, які займаються в основній і збільшення кількості дітей, що належать

до підготовчої та спеціальної медичних груп для занять фізичною культурою.

Для підвищення стану здоров'я та рухової активності учнів, крім відвідування уроків фізичної культури необхідно використовувати рекреаційні форми фізичного виховання, які включають виконання гімнастичних вправ до навчальних занять, фізкультурні хвилини під час уроків, фізичні вправи і рухливі ігри на подовжених перервах, щоденні фізкультурні заняття в групах продовженого дня, самостійні

163 заняття у позанавчальний час, фізкультурно-масову роботу за місцем проживання тощо.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні соціально-педагогічних чинників, які визначають стан здоров'я, підготовленості дітей та дозволяють формувати в них позитивне ставлення до здорового способу життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бережной В.В., Марушко Т.В. Внезапная смерть при физических нагрузках у детей и подростков / И.И. Бережной, Т.В. Марушко / Современная педиатрия. Вінницький нац. мед. ун-т ім. М.І. Пирогова – 2009. – № 6 – С.29-34
2. Вайнбаум Я. С. Гигиена физического воспитания и спорта : учеб. пособие (для студ. высш. пед. учеб. заведений) / Я. С. Вайнбаум, В. И. Коваль, Т. А. Родионова. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
3. Гаркуша С.В. Медико-педагогічний контроль розподілу учнів на медичні групи для занять фізичною культурою у загальноосвітніх навчальних закладах / С.В.Гаркуша – Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Випуск 98. – Том II. -Чернігів, 2012
4. Жук Г.О. Аналіз підходів до розподілу учнів на медичні групи для занять фізичною культурою у загальноосвітній школі / Г.О. Жук / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Науковий журнал. – Харків. – 2010. – № 1. – С. 61-63.
5. Запорожець А. В. Стан здоров'я населення України / А.В. Запорожець / Здоровий спосіб життя : зб. матеріалів II Міжрегіон. наук.-практ. конф. – Львів, 2002. – С. 31-33.
6. Інструкція про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури / Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 20.07.2009 №518/674 : [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0773-09>.
7. Козленко М.П., Вільчковський Е.С., Цвек С.Ф. Теорія і методика фізичного виховання./ Козленко М.П., Вільчковський Е.С., Цвек С.Ф. – К. : Радянська школа, 1984. – 220 с.
8. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація» на 2009-2013 роки / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 21 травня 2008 р. № 731 -р. : [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/731-2008->
9. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т.Ю. Круцевич – К. : Олімпійська література. – 2008. – Т. 2. – 368 с.
10. Майєр В.І Фізична культура для спеціальної медичної групи. 1-4 класи / В.І. Майєр – Х. : Ранок, 2006.
11. Методичні рекомендації вивчення навчального предмета «Фізична культура»ЗНЗ у 2011/2012 навч. році // Фізичне виховання у школі – № 4. – 2011.
12. Перевошиков Ю. А. Профилактика и коррекция функциональных отклонений у школьников : монография / Ю. А. Перевошиков; Одесская НЮА. – Одеса : Юридична література, 2006. – 256 с.
13. Полатайко Ю.О. Фізичне виховання школярів у спеціальних медичних групах / Ю.О.Полатайко. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 161с.
14. Приступа Є. Завищені нормативи чи слабкі діти? «Дзеркало тижня. Україна» №9, 12 березня 2011. : [Електронний ресурс]. -Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/HEALTH/zavischeni_normativi_chi_slabki_diti.html.
15. Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 20.07.2009 №518/674. : [Електронний ресурс] . -Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0772-09>.
16. Ріпак М. О. Стан здоров'я учнівської молоді у сучасних умовах / М.О. Ріпак, Г.О. Чеголя, І.Б. Клецько / Актуальні проблеми організації фізичного виховання студентської молоді Львівщини: зб. наук. пр. – Львів : ЛДФА, 2009. – С. 54-55.
17. Солопчук Д. Проблеми формування здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл / Д. Солопчук // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі фізичної культури та спорту. -Львів : Українські технології, 2003. – Вип. 7, т. 2. – С. 120-123.

ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Староста В.І.,

*д-р пед. наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Довгей О.І.,

*старший викладач кафедри німецької мови та літератури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

У статті проведено узагальнення підходів різних авторів до трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності». Показано, що наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими і свідчать про багатоаспектність підходів дослідників, які виокремлюють певні особливості готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, педагогічна діяльність, готовність до педагогічної діяльності, підготовка вчителів.

В статье обобщены подходы различных авторов к трактовке понятия «готовность к педагогической деятельности». Показано, что приведенные формулировки понятий являются взаимодополняющими и свидетельствуют о многоаспектности подходов исследователей, которые выделяют определенные особенности готовности будущего учителя к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, педагогическая деятельность, готовность к педагогической деятельности, подготовка учителей.

Starosta V.I., Dovgei O.I. CONCEPT «PREPAREDNESS TO EDUCATIONAL ACTIVITIES» IN RESEARCH

The article summarizing approaches of different authors to the interpretation of the concept of «preparedness to educational activities». It is shown that the above formulation concepts are complementary and multidimensional approaches suggest researchers who distinguish certain features willingness of future teachers to the profession.

Key words: preparedness, educational activities, preparedness to educational activities, training of teachers.

Постановка проблеми. В сучасних умовах посилюються вимоги до фундаментальної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, їх професійних якостей, готовності до складної педагогічної діяльності, саморозвитку, самореалізації в сучасних умовах.

Категорія «готовність до професійної діяльності» – одна з центральних у професійній педагогіці та психології праці – була введена в науковий обіг наприкінці XIX ст. Упродовж майже 100-річної історії застосування її зміст зазнавав суттєвих змін. Проблема формування готовності майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованої педагогіки стала предметом наукового вивчення Р. Барта, І. Беха, І. Зязюна, С. Кульневича, О. Пехоти, А. Старевої та інших учених, починаючи з другої половини XX ст. Методологічною основою для її розв'язання є основні положення гуманістичної філософії та особистісний підхід (Ю. Шаповал [15]).

Дослідниками (З. Курлянд та ін. [13, с. 224]) показано, що проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно, а саме:

- перший етап (кінець XIX – початок XX ст.) – її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини; розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе);
- другий етап – дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і вну-

трішніх впливів (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Олпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.);

- третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності; готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічний, психологічний, соціальний (М. Дьяченко і Л. Кандибович, М. Левітов та ін.). Починаючи з 70-х років XX ст. розгляд проблеми готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки вчителів, а також їх готовності до педагогічної діяльності розглядалися за кількома напрямками, зокрема:

- теоретико-методологічні і технологічні основи професійної підготовки вчителя у втдих навчальних закладах, підвищення якості цієї підготовки (В. Андрущенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.);
- формування готовності вчителя до професійної діяльності (Л. Божович, О. Демченко, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Липенко, Л. Мітіна, А. Маркова, С. Мартиненко, М. Назаренко, В. Сластьонін, В. Федоров та ін.); а

також психологічні питання такої готовності (Г. Костюк, В. Моляко та ін.);

- особистісний і професійно-педагогічний розвиток майбутніх учителів (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Моляко, О. Пехота, Л. Пуховська та ін.).

Проблема готовності до різних видів педагогічної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників. Аналіз праць показує, що готовність до педагогічної діяльності як поняття розглядається з різних аспектів, а відповідно виникає необхідність узагальнення існуючих підходів, оскільки ще й досі дослідники не дійшли єдиної думки щодо його сутності.

Метою статті є висвітлення та узагальнення підходів різних авторів щодо трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності».

Виклад основного матеріалу. Розглянемо сутність основних понять нашого дослідження. «Готовність до педагогічної діяльності» як поняття є інтегроване і поєднує «готовність» та «педагогічна діяльність».

С. Мартиненко [10] на основі аналізу джерел з філософії, соціології, економіки, психології та педагогіки:

- визначено сутність поняття «професійна діяльність» – як складна, багаторівнева, ди-намічно-розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на досягнення багатопланової мети навчання і виховання дитячої особистості. З основними етапами реалізації педагогічної мети пов'язано цілепокладання, цілереалізацію і цілествердження;

- уточнено поняття «професійна діяльність учителя», що полягає у створенні в освітньому процесі умов для навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації. Структура професійної діяльності містить мету навчання (педагогічні завдання); професійно-педагогічну спрямованість (мотив); концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання; процес опрацювання поточної інформації; перевірку і корекцію їхніх результатів;

- показано, що поняття «педагогічна діяльність учителя» – похідне від категорії «професійна діяльність», яка розглядається як пізнавальна, комунікативна та організаційно-методична; процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, спрямованої на аналітичне виокремлення та ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань, виявлення, формування і розвиток рефлексивної позиції учителя.

Деякі інші трактування сутності поняття «педагогічна діяльність» наведено у табл. 1.

С. Мартиненко [10] також зазначає, що «діагностична діяльність учителя» – провідний вид педагогічної діяльності, спрямований на розпізнавання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації, шляхом використання діагностичних методів і прийомів, одержування інформації про стан розвитку об'єкта, що діагностується; вироблення основ для визначення педагогічного завдання, прийняття і виконання учителем практичних рішень.

Що стосується поняття «готовність вчителя до професійної діяльності», то у психологічній і педагогічній науці немає єдиного підходу щодо розгляду феномена «готовність». Наприклад, на основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури дослідниками О. Комар [7, с. 143], Л. Красюк [9, с. 157] та ін. встановлено, що «готовність» визначається, як «психічний стан», як «особистісне», «структурне утворення», «властивість» або «якість» особистості; вчені переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу. Подібну думку сформульовано в (Ю. Шаповал [15]), що поняття «готовність вчителя до професійної діяльності» переважна більшість учених (Л. Кадченко, В. Ковальов, Л. Кондрашова, В. Сластьонін та ін.) тісно пов'язує з поняттям «професійна підготовка». Професійна підготовка розглядається науковцями як процес формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, а готовність – як її мета і результат.

І. Бужина [2, с. 16] у дисертаційному дослідженні показує, що М. Дьяченко, Л. Кандилович визначають готовність як активно-дієвий стан особистості,

Таблиця 1

Деякі трактування поняття «педагогічна діяльність»

Трактування поняття	Джерело
Особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві	Н. Волкова [3, с. 468]; В. Сластьонін та ін. [14]; О. Дубасенюк та ін. [4, с. 1911]
Складно організована система низки діяльностей: 1) практична діяльність викладача з навчання і виховання людини; 2) метод, діяльність фахівця з викладання матеріалу пед. науки працівникам різних установ (пов'язана з методикою навч. предмета або з методикою проведення виховної роботи в школі); 3) управлінська діяльність керівників освітньої теми;	Енци. освіти [5, с. 640]
4) науково-педагогічна діяльність (наук.-дослідна).	
Це діяльність педагога в навчально-виховному процесі, спрямована на формування і розвиток особистості вихованців	В. Ягупов [16, с. 160]

настанову на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання. Готовність до певного виду діяльності передбачає певні мотиви і здібності. В. Сластьонін визначає професійно-педагогічну готовність як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта зразка структури певних дій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання. Стан професійної готовності охоплює різного роду настанови на усвідомлення педагогічного завдання, моделі вірогідної поведінки, визначення оптимальних способів дії, оцінку своїх можливостей в їх зіставленні з передбачуваними труднощами та необхідністю досягнення певного результату.

О. Третяк готовність до діяльності визначає як такий особливий психічний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури, визначеної дії та постійної спрямованості на його виконання. Розглядаючи готовність в контексті з настановою, А. Ліненко доходить висновку про значну кількість дефініцій цього поняття. Готовність – це настанова, очікування, намір, явище, якість, феномен, пильність тощо. Узагальнюючи різноманітні точки зору у визначенні готовності, ознак її прояву А. Ліненко зазначає, що вони взаємно не виключають одна одну, а розширюють та поглиблюють уявлення про складність і багатогранність цього явища (цит. І. Бужина [2, с. 16]).

Згідно О. Матвієнко [11, с. 239], поняття «готовність» дослідники розглядають переважно як результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності, передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою; інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; суб'єктивний, активно-дієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання.

Л. Костюченко [8] характеризує готовність як змінну характеристику, що залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, тому що цей феномен доцільно розглядати як складне багаторівневе утворення, усталену структуру якостей та здібностей особистості, які реалізуються в діяльності.

Поняття «готовність учителя початкових класів до професійної діяльності» – це полікомпонентний витвір, що включає в себе психологічну, педагогічну, предметну підготовку, а також сформованість певних особистісних якостей педагога (О. Івлієва [6]).

Таким чином, професійну готовність учителя дослідники переважно визначають як інтегровану якість, єдність структурних елементів, мобілізацію складових професійного та особистісного досвіду, закономірний результат спеціальної підготовки, широку і системну професійну компетентність, що включає професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість, самоаналіз (Л. Костюченко [8]).

Розглянемо деякі трактування вчених готовності до педагогічної діяльності, як і готовності до будь-яких аспектів цієї діяльності, а саме:

- готовність до професійного саморозвитку – результат взаємодоповнюючих процесів цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу саморозвитку, особистісного становлення майбутнього педагога (А. Бистрюкова [1]);

- готовність майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів – цілісне стійке полікомпонентне утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням сучасною технологією формування гуманістичних якостей у майбутніх учителів, їхньою потребою до педагогічної рефлексії (І. Бужіа [2, с. 16]);

- фахова готовність до педагогічної діяльності вчителя початкових класів – цілісне стійке утворення, яке є водночас фундаментальною передумовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів, та результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя. Існують всі підстави розрізняти в досліджуваному феномені мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний компоненти. Означена готовність не є природженим явищем, вона формується і розвивається в результаті досвіду людини. Провідна роль у формуванні готовності вчителя початкових класів до педагогічної діяльності належить основному етапу його професійного становлення – вищій педагогічній школі (О. Івлієва [6]);

- готовність студента до професійно-педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ (О. Комап [7, с. 149]);

- готовність майбутнього вчителя початкових класів – це інтегрована якість особистості з позитивною мотивацією із стійкими моральними цінностями та міцними знаннями й уміннями, що дає можливість творчо підходити до вирішення професійних завдань та критично оцінювати власні дії (Л. Костюченко [8]);

- підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється, в діяльності; діяльність є метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання та корекції (Л.Красюк[9, с. 160]);

- готовність майбутнього вчителя початкових класів до діагностичної діяльності – цілісна інтегративна якість учителя, його професійної здатності й компетентності, що забезпечує ефективне виконання ним діагностичної діяльності в процесі навчання і виховання молодших школярів (С. Мартиненко [10]);

- готовність майбутнього вчителя до творчої навчально-виховної діяльності – сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому

змогу успішно реалізувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному процесі (О. Матвієнко [11, с. 243]);

- готовність учителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів (важлива складова професійної компетентності) – інтеграційне утворення з динамічною структурою, між компонентами якого існує функціональна залежність, яка відображає здатність педагога ефективно проектувати та реалізовувати умови формування в школярів навчально-пізнавальної компетентності (І. Олійник [12, с. 165]);

- сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності (З. Курлянд та ін. [13, с. 224]);

- готовність учителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів у контексті особистісно-функціонального підходу – інтегративна якість особистості, що являє собою єдність особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування (Ю. Шаповал [15]).

Ретроспективним аналізом готовності вчителя до професійної діяльності в дисертаційному дослідженні Ю.Шаповал [15] виявлено співіснування найрізноманітніших наукових підходів до визначення цього поняття та структури готовності: психологічного (В. Шмига та ін.), функціонального (Н. Кузьміна, Р. Пенькова, Т. Солюд та ін.), особистісного (С. Єлканов, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, Р. Нью, І. Огородников та ін.), особистісно-функціонального (Л. Веретенников, Л. Подимова, В. Слатьонін та ін.), культурологічного (О. Міщенко та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми готовності до професійно-педагогічної діяльності дозволив установити, що наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими і свідчать про багатоаспектність

підходів дослідників, які виокремлюють певні особливості готовності вчителя до професійної діяльності. Погоджуємось з трактуванням О. Комар [7, с. 149], у якому використано кілька підходів (особистісний, системний, функціональний), але пропонуємо внести доповнення, що готовність можна тлумачити і як мету професійної підготовки вчителів. Таким чином, готовність до педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є метою та результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ (О. Комар [7, с. 149]; курсивом виділено наше доповнення);

З наших міркувань, готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності можна також визначити як інтегральне особистісне утворення, мета і багатоаспектний результат професійної підготовки студентів, який передбачає наявність відповідних компонентів (мотиваційного, когнітивного, процесуального, рефлексивного) і забезпечує особливий психологічний стан усвідомлення педагогічного завдання щодо формування у школярів відповідних знань, умінь та навичок, компетенцій.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми готовності до професійно-педагогічної діяльності дозволив установити, що наведені формулювання понять є взаємодоповнюючими і свідчать про багатоаспектність підходів дослідників, які виокремлюють певні особливості готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на подальше вивчення компонентів готовності до педагогічної діяльності та їх формування у процесі підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології: автореф. дис... на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 20 с.
2. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів: автореф. дис... на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Бужина. -К., 2005.-42 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посібник. 3-тє вид., стер. / Н. П. Волкова. – К.: Академ -видав, 2009.-616 с.
4. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 492 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис... на здобуття наук, ступеня канд.пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Івлієва. -Одеса, 2001.-20 с.
7. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук : 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Комар. – Умань, 2011. – 512 с.
8. Костюченко Л.В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище-університет»: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Костюченко. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 19 с.
9. Красюк Л. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності: теоретичний аспект / Людмила Красюк // Гуманітарний вісник «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28. – С. 157-160.
10. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис... на здобуття наук, ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» 1С. М. Мартиненко. – К., 2009. – 47 с.

11. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / Олена Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини; [ред. кол. : Побі-рченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 6 (4.1). – С.238-244.
12. Олійник І. М. Обґрунтування структури готовності вчителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс] / І.М. Олійник // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 163-169. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf7prrp_2_013_4_19.pdf
13. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
14. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2007. – 576 с.
15. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. Д. Шаповал. – Х., 2007. – 20 с.
16. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

РОЗДІЛ 9 ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 372.881.11

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Худзей О.О.,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри полікультурної освіти та перекладу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті проаналізовано сучасні технології навчання іноземних мов студентів вищих навчальних закладів. Подано характеристику таких технологій, як метод проектів, «case study», комп'ютерні технології та ін. Вказано на вимоги до їх застосування на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: навчання іноземних мов, технології навчання іноземних мов, технологізація навчання.

В статье проанализированы современные технологии обучения иностранным языкам студентов высших учебных заведений. Дана характеристика таких технологий, как метод проектов, «case study», компьютерные технологии и др. Указано на требования к их применению на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, технологии обучения иностранным языкам, техноло-гизация обучения.

Khudzey O.O. MODERN TECHNOLOGIES OF STUDIES OFFOREIGN LANGUAGES AT HIGHER SCHOOL

Modern technologies of studies offoreign languages of students of higher educational establishments are analysed in the article. Description of such technologies is given, as a method ofprojects, „case study”, computer technologies and other. It is indicated on requirements to their application on employments after a foreign language.

Key words: studies of foreign languages, technology ofstudies off oreign languages.

Постановка проблеми. В останні роки зросла потреба у вивченні іноземних мов, адже почали інтенсивно розвиватися міжнародні зв'язки України з країнами Європейського Союзу, між українськими і зарубіжними фірмами, підприємствами й організаціями у різних сферах діяльності; розширюються безпосередні зв'язки між українськими і зарубіжними навчальними закладами; розробляються програми з культурного та освітнього обміну учнями та студентами, активізується участь українських студентів у спільних міжнародних проєктах. Сьогодні відбуваються суттєві зміни на ринку праці: практично всюди потрібні фахівці, які володіють комп'ютерною грамотністю і знають принаймні одну іноземну мову; суспільство стає мобільнішим, що дало змогу українським громадянам відпочивати, навчатися і працевлаштовуватися за кордоном.

З огляду на це з'явилися різні напрями навчання мов, почали активно розроблятися різні технології навчання, у тому числі: навчання в співпраці, ігрові технології, проблемне навчання, проєктні та інтерактивні технології.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема навчання іноземних мов стала предметом досліджень низки науковців (Н. Басай, О. Бігич, І. Бім, Ю. Бориско, Н. Гальскова, О. Коваленко, А. Максименко, О. Михайлова, Л. Морська, С. Ніколаєва,

В. Плахотник, В. Редько, Н. Скляренко та ін.). Ними розробляються як змістові аспекти навчання іноземних мов, так і методичні, звертається велика увага на обґрунтування сучасних технологій іншомовної освіти.

Мета статті – здійснити характеристику сучасних технологій навчання іноземних мов, які можуть застосовуватися у процесі іншомовної освіти у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Ідея цілісності педагогічного процесу як системи, в основі якої гуманізація, пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин посприяла пошуку нових педагогічних можливостей, які знайшли втілення в ідеї технологізації навчання. Переорієнтація сучасної освіти із царини академічних досягнень на особистість створили умови для розробки та застосування нових педагогічних технологій.

Їх суттєвими ознаками є:

- 1) особистісно орієнтоване гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
- 2) діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання;
- 3) діяльнісно-комунікативна активність суб'єктів навчання;
- 4) проєктування педагогом, а пізніше й студентами, індивідуальних досягнень у всіх видах діяльності;

5) врахування у змісті, методах, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей студентів у здобутті якісної освіти [1, с. 95].

Іншими важливими характеристиками вважають такі:

1) результативність – високий рівень досягнення поставленої навчальної мети кожним студентом;

2) економічність – за одиницю часу засвоюється значний обсяг навчального матеріалу при найменшій затраті зусиль на оволодіння матеріалом;

3) ергономічність – навчання проходить в обстановці співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і превтоми;

4) висока мотивованість у вивченні предмету, що сприяє підвищенню інтересу до занять та дає змогу удосконалювати кращі особистісні якості студента, розкрити його резервні можливості [5, с. 129].

Сучасні науковці (В. Безпалько, Н. Наволокова, Г. Селевко та ін.) виділяють низку педагогічних технологій, серед яких технологія проблемного навчання, ігрові технології навчання, технологія особистісно орієнтованого навчання, технології: розвивального навчання; колективного способу навчання; розвитку критичного мислення; програмованого навчання; інтерактивного навчання; модульного навчання; проектна технологія тощо. Практично усі застосовуються у процесі іншомовного навчання.

Так, серед сучасних технологій навчання іноземних мов найбільшого поширення набули навчання у співпраці, метод проектів, навчання, центроване на студентів, дистанційне навчання, тандем-метод, технологія «case study», комп'ютерні і аудіовізуальні технології. Усі вони, чи їх окремі елементи, з успіхом застосовуються у вищих навчальних закладах.

Навчання у співробітництві базується на ідеї взаємодії студентів у групі, ідеї взаємного навчання, при якому студенти беруть на себе не лише індивідуальну, але й колективну відповідальність за розв'язання навчальних завдань, допомагають один одному і несуть колективну відповідальність за успіхи кожного. В умовах навчання у співробітництві створюються умови для взаємодії і співпраці в системі «студент – викладач – група» та відбувається актуалізація колективного суб'єкта навчальної діяльності, яким є невелика група з 3-4 осіб. Відтак навчання у співпраці – це навчання у процесі спілкування студентів один з одним, а цілеспрямована робота у співпраці дає змогу підвищити інтерес до занять, значно збільшивши час мовленнєвої практики кожного студента на занятті [5, с. 131].

На основі ідей програмованого навчання виникло комп'ютерне навчання, яке сьогодні суттєво впливає на всі сторони навчального процесу у зв'язку з масовою комп'ютеризацією вищої школи, створенням комп'ютерних програм для різних навчальних дисциплін, у тому числі й для іноземних мов. Комп'ютерні навчальні програми випускаються у вигляді електронних підручників, характерними особливостями яких є:

а) наявність програмного модуля (відеофрагменти, озвучені діалоги, словник, граматичний коментарій), тренувального модуля (набору вправ мовного і мовленнєвого характеру), модуля запису і відтворення мовлення;

б) подача навчального матеріалу у зоровій і звуковій формі;

с) організація матеріалу у вигляді гіпертексту, що уможливорює швидкий перехід від одного розділу посібника до іншого, здійснення пошуку інформації;

д) можливість при виконанні контрольних завдань порівнювати свою відповідь з еталоном, що зберігається у банку даних, і отримувати оцінку за свою відповідь. В окремих курсах є Інтернет-підтримка у вигляді додаткових навчальних матеріалів, методичних рекомендацій, доступ до яких здійснюється через комп'ютерні мережі [5, с. 132-133].

У вищих навчальних закладах можуть використовуватися комп'ютерні програми, спрямовані на оволодіння студентами окремими розділами системи мови, формування мовленнєвих умінь, контрольні програми, які оцінюють рівень володіння мовою, соціокультурні програми, що ознайомлюють з культурою країни, мова якої вивчається.

Комп'ютерні програми («Lingua Land», «Sing and Learn English»), «Професор Хіггінс», «Професор Хіггінс – німецька мова без акценту» тощо) на заняттях з іноземної мови застосовувалися як для навчання граматики, так і для формування мовленнєвих навичок. Наприклад, 20 уроків, які складають програму «Bridge to English»), передбачають відпрацювання граматичних явищ. Спеціальний розділ «Грамматика» має й програма «Професор Хіггінс». Він складається з теоретичної і практичної частин. У процесі виконання вправ програма фіксує і відзначає успіхи та невдачі, а за необхідності – забезпечує підказками.

Остання програма використовувалася також для формування навичок вимови. Її можна використовувати і під час фонетичної зарядки, вивчаючи прислів'я і приказки, римівки, які в ній представлені та озвучені носієм мови.

Комп'ютерні технології дають великі можливості для створення мовленнєвих ситуацій на занятті. Для їх використання викладачі можуть користуватися великою кількістю програм, зокрема, «Game play plus in English»), «English Gold», оскільки всі вони містять матеріал для розвитку умінь усного спілкування. Вибір програм чи їх розділів визначався темою, яка вивчається, і змістом мовного матеріалу, який треба вивчити.

На початку XXI ст. у навчанні іноземних мов зросла роль Інтернету. Адже:

1) інформаційні можливості Інтернету – невичерпні. Звідти студенти отримують країнознавчу інформацію, можуть ознайомитися з публікаціями у пресі, дізнатися про життя молоді країни, мова якої вивчається, отримати необхідну літературу тощо;

2) Інтернет є довершеним і надзвичайно швидким засобом обміну інформацією і кореспонденцією через електронну пошту, встановлення прямого ді-

логу з адресатом чи шляхом колективного обговорення питань у «чатах»;

3) Інтернет створює умови для колективної роботи студентів. Вони беруть участь у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, відеоконференціях і багатьох інших спільних заходах, що проводяться у мережі;

4) Інтернет надає можливість отримувати необхідні тренувальні матеріали з іноземної мови і пояснення стосовно помилок, а також оцінити свій рівень володіння іноземною мовою через виконання різноманітних тестів – лексичних, граматичних та багатьох інших. Безумовно, позитивним моментом є те, що студенти мають змогу пройти тести за програмою стандартного екзамену з англійської мови для іноземців TOEFL. Саме в Інтернеті є п'ять повних варіантів цих тестів для різних рівнів, а також комп'ютерна програма для підготовки до них – The Heinemann TOEFL;

5) Інтернет, будучи одним із актуальних засобів розвитку творчих здібностей студентів, дає їм змогу розміщувати самостійно виконані роботи – доповіді, повідомлення, проекти тощо, які стають предметом обговорення та отримують відгуки з різних країн світу;

6) Інтернет є добрим стимулом для оволодіння іноземною мовою і сприяє набуттю студентами навичок комунікабельності, умінь подати себе, вести розмову за нормами міжнародного етикету [5, с. 143-144].

Дидактичні можливості Інтернету були узагальнені Є. Полат. Науковець вважає, що Інтернет дає можливість:

- формувати навички і вміння читання, використовуючи матеріал мережі різного ступеня складності;

- удосконалювати уміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів;

- удосконалювати уміння монологічного і діалогічного висловлювання на основі обговорення матеріалів мережі;

- удосконалювати вміння писемного мовлення;

- поповнювати словниковий запас;

- формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності на основі матеріалів Інтернету [41 -Серед сайтів, які з успіхом можуть застосовуватися при вивченні іноземних мов можна виділити такі.

Сайт City Net дає можливість подорожувати різними країнами, відвідувати різні пам'ятні місця, отримувати інформацію про вибрану країну, її природні ресурси, мистецтво тощо англійською мовою, розглядати фотографії пам'ятників тощо. Матеріали сайту використовуються для різноманітних культурознавчих і країнознавчих аспектів навчання. Студенти виконують різні ролі: туристів чи гідів. Вони мають змогу рекомендувати своїм клієнтам необхідні речі, телефонувати за контактними телефонами авіакомпаній і готелів для отримання інформації про наявність квитків чи вільних номерів; заповнювати бланки на отримання візи і закордонного паспорта тощо, створювати альбоми, вести щоденники своїх мандрівок.

Сайт America's Homepage дає змогу студентам подорожувати штатами і містами США, ознайомлює з їх історією, культурою, способом життя американців.

Сайт Metro Link створює умови для подорожі найбільшими містами світу на метро, допомагає вивчити їх лінії. Англійською мовою на сайті також подано карти міст і необхідні інструкції. Відтак студенти самостійно складають маршрути, звіти про пересування, витрачений час та побачені пам'ятки. Вони створюють щоденники спостережень, альбоми з фотографіями чи путівники для гостей міста.

Центроване на студентіві навчання (student-centred approach) як один з варіантів сучасних технологій навчання отримало велике поширення. Його суть полягає у максимальній передачі ініціативи у процесі занять самому студентіві. З цієї причини кожен школяр повинен знати стратегії оволодіння мовою, вибрати для себе найбільш зручні та намагатися керуватися ними у процесі навчання. Серед таких стратегій можна виділити: 1) прояви індивідуальність; 2) організуй своє навчання; 3) прояви творчі здібності; 4) навчися справлятися з невпевненістю; 5) вчись на своїх помилках; 6) використовуй контекст [5, с. 148].

Серед загальнодидактичних моделей навчання (активної, пасивної та інтерактивної) сьогодні переважає інтерактивна. Інтерактивні методи базуються на інтеракціонізмі – популярній концепції соціальної психології. У її межах пропонується розуміння соціальної взаємодії людей як міжособистісної комунікації, важливою особливістю якої є здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер у спілкуванні і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії. Інтерактивні методи навчання розробляються у межах проекту «Читання і письмо для розвитку критичного мислення» (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT). Він реалізується одночасно педагогами багатьох країн. Центральною ідеєю інтерактивних методів є розвиток критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності [5, с. 149-150].

Інтерактивний метод надає можливість розв'язувати комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Категорію «інтерактивне навчання» можна визначити як: а) взаємодія викладача і студента у процесі спілкування; б) навчання з метою розв'язання лінгвістичних і комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, подолання проблем, важливих для кожного з учасників навчального процесу.

Застосування таких форм роботи, як ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, фронтальне опитування, круглий стіл, дебати сприяють інтенсивному вивченню іноземних мов. При цьому така модель навчання має багато позитивних сторін: по-перше, розширюються пізнавальні можливості студентів; по-друге, рівень знань, які засвоюються

у процесі навчання, є досить високим; по-третє, педагог має можливість проявити організаторські здібності; по-четверте, проявляються партнерські стосунки як між викладачем і студентами, так і між самими студентами.

Безумовно, в інтерактивної моделі навчання є й негативні сторони, а саме: необхідність тривалого часу для засвоєння певної інформації, складнощі в оцінюванні навчальних досягнень, труднощі, які виникають під час підготовки викладача до такого виду організації навчання тощо [3, с. 85].

Метод кейсів передбачає організацію навчального матеріалу, при якій кожен кейс містить вправи, які забезпечують активізацію таких чотирьох компонентів: 1) мотиваційного; 2) процесуального; 3) результативного; 4) рефлексивного.

Модель організації занять на основі технології «case study» в окремих випадках має такий вигляд:

1) організаційний етап: коментар педагога про характер роботи з матеріалами кейсу, ознайомлення студентів із його змістом;

2) робочий етап роботи з кейсом: детальне ознайомлення студентів із змістом матеріалів кейсу, розробка плану презентації аналізу проблеми, прийняття рішення з обговорюваної проблеми;

3) завершальний етап роботи з кейсом: виступ лідерів підгруп, обговорення проблеми, коментарі педагога, його оцінка роботи учасників обговорення, письмове завдання з обговорюваної проблеми.

Практика використання такої технології на заняттях з іноземної мови сприяє активізації навчального процесу і є ефективним засобом формування пізнавальних та мовленнєвих можливостей студентів. Застосування технології сприяє підвищенню інтенсивності навчального процесу, забезпечує багатоманітність форм взаємодії між його учасниками, оскільки суттєвою характеристикою технології «case study» є орієнтація на міжособистісне спілкування і вплив на психічну й соціальну структуру особистості. Організація проблемного навчання, спрямованого на пошук колективного розв'язку, його наступне обговорення і захист під час дискусії, забезпечує розвиток мовно-мисленнєвих процесів, а також їхню реалізацію у спілкуванні учасників занять у межах ділової гри [5, с. 169-170].

В основі методу проектів – особистісно-діяльнісний підхід до навчання. Під проектом розуміють

самостійно плановану і реалізовану на іноземній мові роботу, наприклад, випуск газети чи журналу, підготовка виставки, вистави, концерту тощо. Робота над проектом дає змогу диференційовано підходити до навчання, підвищувати активність і самостійність студентів на основі навчально-рольових ігор, самостійного розв'язання завдань.

Це зумовлено такими характеристиками цього методу навчання, як:

– проект є самостійно запланованою та реалізованою студентами роботою, в якій спілкування органічно вплітається в емоційно-інтелектуальний контекст іншої діяльності (гри, анкетування, випуску журналу тощо);

– робота над проектом – творчий процес. Студенти самостійно здійснюють пошук шляхів розв'язання важливої для них проблеми, що передбачає самостійне перенесення знань, навичок та умінь у нову ситуацію;

– проект уможливує привнести у навчальний процес соціальні (інтерактивні) форми навчання. В його умовах навчальний процес виходить за межі мовних аспектів у сферу особистісних стосунків та інтересів;

– у ході проекту кожен студент має можливість проявити активність, а також здібності до творчості і самостійності;

– проект змінює функціональні обов'язки студента і викладача. Перший бере активну участь у виборі, організації і конструюванні змісту навчання іноземної мови та окремого заняття; інший виступає у ролі порадирика та помічника. Інакше кажучи, метод проектів дає змогу при правильній організації реалізувати принцип особистісно орієнтованого – діяльнісного навчання іноземних мов [1, с. 9-15].

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Отже, аналіз сучасних технологій навчання іноземних мов у вищій школі дає змогу констатувати два шляхи інтенсифікації іншомовної освіти. Перший з них пов'язаний з активізацією внутрішнього потенціалу студента. Другий – передбачає активне використання технічних засобів навчання, зокрема комп'ютера. Вважаємо, що на сьогодні надзвичайно перспективним напрямом є розробка методичних засад використання Інтернет-технологій у процесі навчання іноземних мов, що й може стати перспективною подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зимняя И. А. Проектная методика обучения иностранному языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
2. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 92-99.
3. Куриленко Н. Методичні засади та особливості застосування інтерактивних технологій у вивченні іноземної мови / Н. Куриленко // Сучасні дослідження з іноземної філології та методики викладання іноземних мов: [збірник наукових статей викладачів кафедри методики викладання іноземних мов / за ред. М. М. Сосяк]. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДГТУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 4. – С. 84-90.
4. Полат Е. С. Интернет в преподавании иностранных языков / Е. С. Полат // Интернет в гуманитарном образовании. – М.: Владос, 2001. – С. 95-98.
5. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: [учебное пособие] / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Чейпеш І.В.,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Кухта М.І.,

*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

У статті розглядаються концептуальні положення, що торкаються вимог до іншомовної комунікації сучасного студента вищого навчального закладу будь-якого напрямку підготовки. На основі теоретичного аналізу програмних документів розкрито цілі, зміст, технології, критерії оцінювання знань і практичних умінь в контексті загальноєвропейських підходів до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: мовна комунікація, іншомовна комунікація, іншомовна культура, концептуальні підходи, стратегія вивчення і викладання іноземних мов.

В статье рассматриваются концептуальные положения, касающиеся требований к иноязычной коммуникации современного студента высшего учебного заведения любого направления подготовки. На основании теоретического анализа программных документов раскрыты цели, содержание, технологии, критерии оценивания знаний и практических умений в контексте общеевропейских подходов к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: языковая коммуникация, иноязычная коммуникация, иноязычная культура, концептуальные подходы, стратегия изучения и преподавания иностранных языков.

Cheypesh I.V., Kuchta M.I. THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN PEDAGOGICAL PROCESS OF HIGH SCHOOL

Conceptual aspects connected with the requirements to foreign language communication of a modern student in a higher educational establishment with any preparatory direction are observed in the article. Aims, contents, technologies, knowledge criteria and practical capabilities assessment in the context of common European approach to learning foreign languages are shown on the basis of the theoretical analysis of the program documents.

Key words: language communication, foreign language communication, foreign language culture, conceptual approaches, strategy of learning and teaching foreign languages.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що характерні сьогодні для нашої держави, спонукають до кардинальних змін у педагогічному процесі вищої школи. Мова йде про те, що репродуктивна модель освіти не витримала випробування часом і повинна бути замінена продуктивною. На думку сучасних дослідників, тільки така модель забезпечує випускнику школи чи вищого закладу освіти адаптованість до життя у відкритому інформаційному просторі. У зв'язку з цим постає нагальне завдання оновлення методологічних підходів до мовної освіти в Україні, а точніше здійснення своєрідного «мовного прориву», що означає: всі громадяни мають опанувати державну мову як потужний національний об'єднувальний чинник, а кожен випускник навчального закладу повинен вільно володіти хоча б однією, а краще кількома іноземними мовами.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі іншомовної комунікації в педагогічному процесі вищої школи, розкритті сучасних підходів до мети і змісту іншомовної комунікації відповідно до завдань модернізації освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Рідна та іноземна мови завжди виконують дві основні функції: пізнання і спілкування. Відмінність полягає в тому, що іноземна мова слугує засобом не тільки міжособистісного спілкування, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного. Крім того, за допомогою іноземної мови відбувається розвиток людини, її духовне збагачення за допомогою пізнання іншої культури, оскільки в іншомовній комунікації простежується взаємодія:

- а) мови, яка відображає культуру народу і виступає як певна форма культурної поведінки;
- б) культури, яка передає своєрідність суспільно-історичних умов і специфіку культурного життя;
- в) суб'єктів як носіїв мови і культури.

Звідси в узагальненому вигляді, спираючись на декілька наукових джерел, подаємо визначення іншомовної комунікації як сукупності різних форм стосунків, взаємодії та спішування між індивідами і групами, які належать до різних, по відношенню до своєї, культур, у ході якої кожен з них є творцем або споживачем інформації за допомоги вербальних або невербальних знаків [6, с. 42].

Ще в другій половині ХХ ст. відомий дослідник іншомовної мовленнєвої комунікації Є.Шубін зазначав, що вислів «вивчення іноземної мови» має два тлумачення. З одного боку, це вивчення мови як сукупності явищ і фактів, що відбуваються приблизно так, як вивчають історичні події чи хімічні властивості. Таким вивченням займаються лінгвісти і ті, хто студіює лінгвістику (теорію мовної комунікації). З іншого боку, людина може вивчати мову з метою включення в іншомовний колектив для участі в мовленнєвій комунікації (усній і писемній). У цьому випадку вона намагається оволодіти діяльністю – технікою комунікації або технікою обміну інформацією на даній мові, незалежно від того, у якій мірі процес засвоєння цієї діяльності буде включати набуття знань про мову як сукупність явищ [7, с. 7].

На нашу думку, другий підхід вченого, який ігнорувався в радянській моделі мовної освіти, відображає на сьогоднішній день мету або основне призначення вивчення іноземної мови, що співвідноситься із завданнями, які ставить інформаційне суспільство перед сучасною людиною:

- а) глобалізація інформації;
- б) забезпечення кожному індивіду цивілізованих умов для всебічного і гармонійного розвитку.

Реалізація зазначених завдань дає можливість долучитися до світового банку знань, до інноваційних технологій, відкриває нові можливості для сучасної мобільної людини, в тому числі й студента будь-якого напрямку підготовки, у здобутті необхідної фахової інформації тощо. Неважко запримітити, що досягнути усе це неможливо без оволодіння іноземною мовою як технікою комунікації. Саме тому нагальною стала проблема перегляду концептуальних підходів до іншомовної освіти та іншомовної комунікації, а також уніфікація мети, змісту, технологій, адекватного оцінювання знань за загальноєвропейськими стандартами, на чому й зупинимося нижче.

Для розв'язання багатьох питань, пов'язаних з мовним і культурним розмаїттям сучасної Європи, засновано Європейський центр сучасних мов в австрійському місті Граці, мету якого в програмному документі визначено так:

- захист і розвиток багатой спадщини мовного й культурного розмаїття як джерела взаємозбагачення;
- сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та співпраці між населенням різних країн;
- повага національної, особистої й релігійної самобутності населення європейських країн;
- сприяння демократизації процесів вивчення й викладання іноземних мов завдяки підвищенню мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби тих, хто вивчає мову, та їхні особистісні характеристики;
- подавання всебічної допомоги в галузі вивчення й викладання мов через міжнародну співпрацю між країнами – членами ради Європи [8, с. 6].

Одним з пріоритетних напрямів у діяльності центру є професійно зорієнтоване володіння іноземними

мовами /*vokationally oriented language learning*/. Його витоки сягають британського напрямку «Англійська для спеціальної мети» (*English Specific Purposes – ESP*) [5, с. 180]. Аналогічні курси вивчення різних мов для сфер бізнесу, економіки та інформатики отримали широке розповсюдження як у Європі, так і в багатьох неєвропейських країнах світу в останнє десятиліття минулого століття. Однак створення світового ринку господарювання на початку нового століття спричинило активну європейську міграцію спеціалістів, і відповідно виникла потреба розширення зазначених вище трьох сфер застосування іноземної мови. Використання сучасних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини вимагає базового знання іноземної мови для задоволення професійних потреб широкого кола спеціалістів. При цьому іншомовна комунікація в педагогічному процесі вищої школи забезпечується вивченням загального курсу іноземної мови, а також за професійним спрямуванням.

У європейському контексті професійно зорієнтоване вивчення іноземних мов є обов'язковою ланкою у системі неперервної освіти у період між закінченням школи та початком професійної діяльності особи. Суть професійного підходу полягає у встановленні інтегративних зв'язків між змістом професійно зорієнтованої освіти та загальним курсом вивчення іноземних мов, що в свою чергу повинно відобразитися у навчальних програмах освітніх закладів. Окрім того, важливим моментом зазначеного підходу є універсальна шкала оцінювання засвоєння мови, яка складається з п'яти рівнів:

- 1 рівень – виживання (*Survival*);
- 2 – допороговий рівень (*Waystage*);
- 3 – пороговий рівень (*Threshold*);
- 4 – верхній проміжковий (*Upper Intermediate*);
- 5 – «просунутий» рівень (*Advanced*) [1, с. 22].

Кожен із зазначених рівнів передбачає вміння й вимоги до оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням; говорінням; читанням; письмом.

Запропонована шкала оцінок слугує основою для закладання іншомовної комунікації, що в кінцевому результаті формує особистість фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці.

Сучасні умови життя спонукають розглядати іншомовну комунікацію як узвичаєну складову трудової діяльності людини, а вузівська підготовка з іноземної мови покликана забезпечувати готовність до вивчення іноземної мови та її удосконалення упродовж усього життя [4]. При такому підході професійна та іншомовна комунікативна діяльність розглядаються як різні сторони єдиного процесу – підготовки фахівців, готових до професійної діяльності в інформаційному відкритому суспільному просторі.

В концепції навчання іноземних мов та навчальних програмах вказується на те, що основна мета навчання полягає у формуванні в учнів та студентів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток вміння використовувати іноземну мову

як інструмент у діалозі культур на основі комунікативно-орієнтованого підходу до навчання. При такому підході студент синхронно оволодіває іншомовною комунікативною культурою. Іншомовна культура – це знання про всі сфери життя країни, мова якої вивчається, і виховання шанобливого ставлення до країни й народу.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Такою стратегією на сьогоднішній день, на думку багатьох дослідників, визнається комунікативний підхід у вивченні іноземних мов, який зумовлює практичну мету здобуття вищої фахової освіти, тобто оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових [3, с. 7].

Внаслідок так званої інформаційної революції з'явилася чимала кількість нових або осучаснених традиційних технологій навчання та викладання іноземних мов, з-поміж яких найбільш результативними фахівці називають методи комп'ютерного навчання, проектні методики, навчання на основі співпраці, або ж, як їх називають в іноземних дидактиках, методи колективної розумової діяльності [3, с.8]. Методи комп'ютерного навчання дозволяють урізноманітнювати форми взаємодії суб'єктів навчального процесу, оскільки сама лишень мережа «Інтернет» надає ряд нових інформаційних джерел, з допомогою яких можна здійснювати пошук необхідної інформації (індивідуальна та групова робота), її систематизацію, узагальнення та творчу переробку для створення власних текстів, презентацій, моделювання ситуацій, отримання оперативної консультативної допомоги з науково-методичних центрів тощо. Під проектними методиками розуміють певну організаційну, алгоритмічну модель навчальної діяльності, тобто добір форм і видів навчання, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів самостійної роботи. З-поміж методів колективної розумової діяльності найбільш поширеними є такі:

1. Brainstorming (мозкова атака).
2. Cooperative Learning (навчання в співпраці).
3. Student Team Learning (навчання в студентській команді).
4. Learning Together (навчаємося разом).
5. Lig saw (пилка).

Суть зазначених методів полягає в колективній творчості з метою розв'язання завдань, як правило, підвищеної складності. Їх переваги стосуються підвищення рівня інтелектуального розвитку, самостійності і мотивації пізнання, виявлення творчих здібностей студентів, розвиток їх творчого мислення, формування навичок колективної роботи тощо.

Вважаємо за потрібне виокремити кілька найбільш загальних ознак технологічного підходу до навчання, зокрема:

– чітке визначення викладачем цілей навчання, їх співвіднесеність із передбачуваними результатами;

– визначення змісту та обсягу навчального матеріалу відповідно до поставлених цілей та з орієнтацією на досягнення ймовірних результатів;

– оцінювання проміжкових результатів, корекція навчальних досягнень студентів, що також здійснюється відповідно до поставлених цілей та передбачуваних результатів;

– підсумкова оцінка знань, умінь і навичок, її співставлення з прогнозованими результатами.

Відповідно до зазначених ознак педагогічна технологія – це упорядкована сукупність дій та операцій, які забезпечують досягнення прогнозованого результату у динамічних/змінюваних умовах педагогічного процесу. Науковці стверджують, що педагогічна технологія позбавляє навчання фрагментарності, уривчастого характеру, натомість надає йому системності, логічності і послідовності.

Зміст сучасного навчального процесу з іноземної мови у вищих закладах освіти, на думку дослідників, повинен спрямовуватися на прикінцевий результат і відповідати наступним ознакам:

1. Повнота реалізації внутрішніх компонентів процесу навчання, зокрема: прогностичність мети, структурованість змісту, адекватність способів засвоєння, об'єктивність оцінювання результатів.

2. Рівень індивідуалізації та створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками процесу навчання, що в свою чергу забезпечує інтенсифікацію навчальної діяльності студента і вироблення власного продукту діяльності.

3. Керованість навчальною діяльністю студента, наявність зворотного зв'язку, що дає змогу коригувати її результати.

4. Наявність контактних і оптимальних критеріїв і методик оцінювання ефективності навчання та якості його результатів [2, с. 22].

Педагогічний процес, якому комплексно притаманні названі ознаки, позитивно впливає на формування особистості фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці. Це означає, що прикінцевим результатом вивчення іноземної мови студентом будь-якого напрямку підготовки є фахова особистість, на шляху до якої студента характеризують за такими індивідуальними показниками:

– здібності, від яких залежить якість засвоєваних теоретичних знань та практичних умінь;

– навченість, показники якої засвідчують результативність навчальної діяльності;

– мотиви, що стимулюють внутрішні механізми індивідуального розвитку та професійного зростання студента як майбутнього фахівця;

– рефлексія, тобто усвідомлення студентом того, яким він є насправді, яким сприймає найближче оточення, яким його бачать інші партнери по спілкуванню та спільній діяльності, що особливо актуалізується в умовах рейтингового оцінювання академічних та особистісних досягнень студента [2, с. 24].

Важливим елементом фаховості студента як суб'єкта педагогічного процесу певного професійного спрямування є мовна компетенція, яка включає фахові знання, уміння і навички зі спеціальності,

рівень практичного використання отриманих знань, рівень володіння іноземною мовою.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити деякі узагальнення. По-перше, найбільш прийнятною освітньою моделлю для педагогічного процесу вищої школи є продуктивна модель, згідно з якою отримані знання, уміння і практичні навички студента – не самоціль, а засіб професійного та особистісного самовдосконалення. По-друге, важливе місце в професійній підготовці студентів різних напрямів підготовки відіграє уміння комунікувати

іноземною мовою. По-третє, вирішальним чинником успіху вивчення іноземної мови є розуміння значущості соціально-культурної спадщини, існуючих соціально-економічних, культурно-освітніх та політичних відносин відповідних мовних спільнот для здобуття сучасного необхідного рівня освіти і пошуку власного місця в суспільстві кожним мовним користувачем.

Наступні розробки проблеми пов'язуємо із пошуком шляхів формування іншомовної комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богатырева М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком / А. М. Богатырева // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 18-24.
2. Бондар В. Управління формуванням професійною компетентністю вчителя / В. Бондар, І. Шапошникова. // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – С.20-27.
3. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2007/08 н.р. / О. В. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – С. 6–12.
4. Максименко О. Принципи професійно орієнтованого навчання іноземних мов у Західній Європі 10. В. Максименко // Рідна школа. – 2005. – № 9-10. – С.78-80.
5. Першукова О. О. Стратегія європейських країн у галузі навчання іноземних мов / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2001. – №3А1. -СІ 75-182.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
7. Шубин Е. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Евгений Павлович Шубин. – М.:Просв., 1972. – 350 с.
8. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989 – 1996) // Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing 1997 – 101 p. ISBN 92-871-3237-2.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 8,74. Ум.-друк. арк. 9,30.
Підписано до друку 30.11.2017. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.