

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ, МОЛОДЕЖИ И СПОРТА
АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
КРЫМСКОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 32

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Симферополь

2011

Свидетельство о государственной регистрации печатного средства массовой информации
выдано Государственным комитетом телевидения и радиовещания Украины 12.01.2006 г.
Серия КВ № 10833.

Главный редактор – Якубов Ф. Я., доктор технических наук, профессор, ректор Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Редакционная коллегия серии «Педагогические науки»:

Тархан Л. З. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (заместитель главного редактора)

Амелина С. Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии и перевода Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

Козловская И. М. – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела профессионально-практической подготовки Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины

Рашковская В. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой изобразительного искусства Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Сейдаметова З. С. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Серёжникова Р. К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Федерального государственного учебного заведения высшего профессионального образования «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема» Министерства образования и науки Российской Федерации

Фазылова А. Р. (ответственный редактор)

Печатается по решению Ученого совета Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет». Протокол № 5 от 26.12.2011 г.

Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 32. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2011. – 120 с.

В сборник включены статьи по педагогическим наукам, подготовленные профессорско-преподавательским составом, научными работниками, аспирантами и студентами университета, а также учеными других вузов.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

Друкується за рішенням Вченої ради Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет». Протокол № 5 від 26.12.2011 р.

Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. Випуск 32. Педагогічні науки. – Сімферополь : НИЦ КИПУ, 2011. – 120 с.

У збірник вміщено статті з педагогічних наук, підготовлені професорсько-викладацьким складом, науковцями, аспірантами, студентами університету, а також вченими інших вузів.

Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Гаманюк В. А. Впровадження концепції багатомовності у Німеччині	5
Зарединова Э. Р. Проблемы гражданского воспитания младших школьников в социокультурных условиях Крыма	10
Литовченко О. В. Ціннісні орієнтації особистості у контексті філософії людино центризму	13
Рашковська В. І. «Художній образ» портретного живопису та іконопису в духовному розвитку майбутнього вчителя	17
Узунова Л. В. Загальний зміст елементів етнопедагогіки та їх системне використання у виховній роботі	22
Шевцова Н. П. Проблемы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе	30

Раздел 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Волошина Т. А. Теоретические основы развития и оценивания креативности студента	34
Кропотова Н. В. Американский местный колледж как эффективная модель регионального учебно-образовательного центра	38
Литвинов Г. А., Салимов Э. Р. Психологическое исследование мотивации учебной деятельности у студентов различных курсов обучения	45
Мустафаева Э. С. Роль проектной методики в развитии коммуникативных навыков студентов старших курсов	48
Самойлова М. В. Методика экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов	51
Сейдаметова С. М. Синергетический подход как способ организации педагогического процесса	54
Ширшова И. А. Научно-методическое сопровождение развития коммуникативной культуры студентов классического университета	58

Раздел 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Амеліна С. М. Щодо визначення культури професійного спілкування майбутніх аграріїв	63
Корницкая Л. А. Дизайн в образовательном процессе инженеров-педагогов швейного профиля	66
Литвинова О. В. Принципи гуманістичного виховання особистості як детермінанти у формуванні культури діалогу у студентів-аграріїв	70
Олиферчук О. Г. К вопросу анализа профессиональной готовности повара	73
Резунова О. С. Формування кросс-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв засобами іноземної мови	77
Стукало О. А. Формування основ професійного спілкування у студентів-аграріїв	81
Тархан Л. З. Профессиональная компетентность будущего инженера-педагога: технологический аспект	85
Шарипова Э. Р. теоретические основы содержания деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики	89

**Раздел 4. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Ильясова Ф. С., Шкарбан Ф. В. Об'єктно-орієнтований підхід як архітектурне рішення проектування систем з використанням IBM Rational Software Architect & MS Visual Studio 2010	94
Меджитова Л. М., Абляимова Э. И. Ролевые игры в преподавании компьютерных дисциплин	97
Сейдаметова З. С., Темненко В. А. Проектирование среды онлайн-обучения	101
Сейдаметова С. М., Маламан А. Ф. Розвиток інтелектуальної свідомості	106
Сейтвелиева С. Н. Опыт проведения лабораторных занятий по дисциплине «Облачные технологии (Cloud Computing)»	111
Наши авторы	117

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.4.095

Гаманюк В. А.

ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ БАГАТОМОВНОСТІ У НІМЕЧЧИНІ

В статті виявляються основні шляхи та інструменти впровадження концепції багатомовності у освітньому просторі Німеччини.

Ключові слова: *іншомовна освіта, багатомовність, рецептивна багатомовність, диверсифікація мовної пропозиції, часткові мовленнєві компетенції.*

В статье определяются основные пути и инструменты внедрения концепции многоязычия в системе образования Германии.

Ключевые слова: *иноязычное образование, многоязычие, рецептивное многоязычие, диверсификация языков, частичные речевые навыки, компетенции.*

In the article are shown the main ways and instruments of the implementation of multilingualism concept to the system of education in Germany.

Key words: *the foreign languages education, multilingualism, reception multilingualism, diversification of languages, part communicative competence.*

Постановка проблеми. Проблема багатомовності досліджується сьогодні у ФРН досить активно. Насамперед науковців цікавить питання сутності цього феномену, розмежування понять багатомовності, мульти- та полілінгвально-сті, визначення особливостей індивідуальної та суспільної багатомовності, а також розгляд дидактичних аспектів цього явища. Така увага до означеного кола проблем є зрозумілою, зважаючи на гетерогенний характер німецького суспільства.

Присутність у країні великої кількості представників інших мов та культур спонукало до перегляду підходів до іншомовного навчання на всіх рівнях шкільної, вищої та післядипломної освіти. Протягом останнього десятиліття у ФРН питання, що пов'язані із приведення системи іншомовної освіти у відповідність з вимогами сьогодення, розглядалися як на рівні розвитку теоретико-методологічних засад, так і на рівні практики.

Вплив багатомовності на організацію іншомовного навчання помітний і в Україні. Дослідники намагаються реагувати на виклики сучасності, позначеної ознаками мовної глобалізації, але у вітчизняному науковому просторі вивчаються насамперед питання полікультурності в освіті, а що стосується сутності багатомовності та її концептуальних засад, то вони донині ще не підлягали фундаментальному дослідженню.

Тож, вивчення досвіду Німеччини у справі впровадження концептуальних засад багатомовності у освітній сфері на тлі рекомендацій Ради Європи і зважаючи на досвід країни є доцільним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблемами багатомовності у Німеччині займалися як науковці, так і практики, серед яких в першу чергу слід назвати М. Бера, Х. Едельхофа, В. Едмондсона, Г. Кріста, Г.-Ю. Крумма, Ф.-Г. Кьонігса, А. Рааша, К. Шрьодера, Б. Хайдер та ін.

Мета статті – виявити шляхи та інструменти впровадження концепції багатомовності у освітньому просторі Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Поняття «багатомовність» є досить вживаним у науковій літературі. Існує декілька дефініцій цього поняття, при чому в залежності від того, якою мовою трактується це поняття, а також від суспільно-політичної ситуації в країні, з якої походять дослідники, розуміння явища багатомовності виявляє певні відмінності. У Німеччині, країні зі значною часткою емігрантського населення та наявністю значної кількості діалектів, існують два поняття – «die Mehrsprachigkeit» та «die Vielsprachigkeit».

Б. Хайдер дає таке визначення поняття «багатомовність» (die Mehrsprachigkeit): «Багатомовність як поняття означає таку ситуацію, в умовах якої у розпорядженні особи (індивідуальна багатомовність) або цілої системи (суспільна багатомовність, глобальна багатомовність, інституційна багатомовність) перебувають декілька мов. У широкому розумінні цього поняття кожна людина є багатомовною, тому що користується у повсякденному житті декількома варіантами рідної мови» [1, с. 207].

В залежності від часу, способу та рівня засвоєння мов, на думку Б. Хайдера, слід розрізня-

ти між природною багатомовністю (*simultane Mehrsprachigkeit*), коли одночасно у дитячому віці природним шляхом без формального навчання засвоюються декілька мов та послідовною багатомовністю (*sukzessive Mehrsprachigkeit*), коли одна за одною у певній послідовності вивчаються декілька мов, що може відбуватися як у рамках організованого навчання, так і поза його межами, тобто природним шляхом.

Інший німецький дослідник природи багатомовності Ф.-Г. Кьонігс, беручи до уваги педагогічний аспект цього явища, розрізняє між ретроспективною (*retrospektive*), ретроспективно-перспективною (*retrospektiv-prospektive*) та перспективною (*prospektive*) багатомовністю.

Перспективна багатомовність має місце у тих випадках, коли до школи приходять багатомовні діти і їх багатомовність підтримується шляхом вивчення відомих їм мов.

Ретроспективно-перспективна багатомовність передбачає присутність дітей-носіїв декількох мов, але жодна з цих мов у подальшому ними не вивчається у межах системи іншомовної освіти, в той час як під перспективною багатомовністю розуміють систематичне вивчення декількох іноземних мов у певній послідовності, що призводить до набуття у процесі навчання багатомовності.

Якщо раніше метою навчання іноземних мов було оволодіння мовою на рівні носія мови або наближеного до цього стану рівня, то сьогодні за доцільне вважається оволодіння лише окремими комунікативними компетенціями, в яких виникає нагальна потреба у кожному індивідуальному випадку, що корелюється насамперед з прагматичними цілями або сферою використання іноземних мов. У таких випадках йдеться про функціональну (*funktionale*) або рецептивну багатомовність (*rezeptive Mehrsprachigkeit*) [1, с. 207–208].

Важливу роль у справі сприяння розвитку багатомовності суспільства відіграє концепція рецептивної багатомовності. Загальноєвропейське та міжнародне спілкування відбувалося б за більш сприятливих умов, якщо більше людей могли б розуміти інших їхньою мовою. У 1997 р. у Брюсселі за сприяння Єврокомісії відбувся Семінар з питань багатомовного порозуміння у Європі, а вже згодом метою багатомовного порозуміння вбачали в тому, щоб дозволити якомога більшій кількості європейців розуміти один одного та взаємодіяти, за умов, що кожен говорить своєю мовою – що у Європейському Союзі з таким багатством мов є досить реальною перспективою.

Спільною для дослідників багатомовності у ФРН є думка про те, що метою сучасного на-

вчання має стати «рецептивна багатомовність», розвиток тих іншомовних навичок, які конче необхідні для роботи, спілкування або інших видів діяльності. Наголошується на тому, що суттєвими є практичні вміння, а структура мови, грамика та література мають носити факультативний характер. Тож, мають змінитися і якість освіти, і зміст навчання.

Проголошений комунікативний підхід у навчанні ставить на меті оволодіння мовою не як системою, а як інструментом порозуміння та комунікативної дії. Основними принципами такого навчання вважають принципи діалогічного мовлення, міжкультурного спілкування, автентичності, орієнтації на потреби на того, хто вчиться, структурування навчального змісту за темами та циклами у прогресії (тема, текст, ситуація, мовленнєві засоби), принцип відкритої методики навчання (диференціація методів та форм навчання у різних навчальних групах) [2].

Через посилення рецептивної методики може бути розвинута іншомовна компетенція, що не обмежується однією мовою, і таким чином створює можливості на власному досвіді відчуття європейськості, тобто мовне та культурне розмаїття Європи [3, с. 171].

У дискусіях щодо вивчення іноземних мов йдеться про те, як найкраще вивчати іноземні мови і у яких межах слід їх викладати, щоб досягти політичної мети – багатомовності суспільства. Експерти Ради Європи висловили спільну думку щодо наявності в національних освітніх системах майже всіх країн певного дефіциту розуміння європейської мовної політики.

На думку В. Едмонсона, школа залишається тим місцем, де можуть реалізовуватися концепції багатомовності. Він наголошує на тому, що основне завдання шкіл має полягати у тому, щоб молоді люди ознайомилися з мовним різнобарв'ям світу та різноманітними умовами спілкування, тож слід запропонувати учням елементарні знання декількох різних мов і тим самим сприяти формуванню свідомої потреби у їх вивченні [4, с. 6].

Крім того, В. Едмондсон вказує на те, що у школах існує певне напруження між орієнтованою на культурно-гуманістичну освіту метою навчання іноземним мовам та його суспільно значимими, орієнтованими на успішність комунікації цілями. Школа через незначну кількість пропонуваніх для вивчення іноземних мов та неясність щодо того, які мови і для якої категорії учнів мають бути запропонованими, не можуть створити своїм учням відповідні умови для впровадження багатомовності у сенсі оволодіння трьома іноземними мовами як мінімум [4, с. 42].

Необхідно усвідомити, що школа має надати базові фахові знання, а також сформувати фахові уміння і навички, які після закінчення школи можуть знайти використання у різних сферах та у різних формах. Тож, школа має відповідно готувати своїх учнів до навчання протягом всього життя і з точки зору вивчення іноземних мов.

В. Едмондсон пропонує спрямовану на багатомовність альтернативу навчання двом іноземним мовам: «У школі необхідно в рамках спеціального предмету пропонувати знання про різнобарвність світу мов, уможливлувати набуття досвіду у вивченні різних аспектів різних мов, прагнути зіставлення мов на різних лінгвістичних рівнях та розвивати стратегії вивчення іноземних мов» [4, с. 42]. Такий предмет міг би ще у межах шкільної освіти закласти основи для практичної багатомовності і підготувати учнів до автономних форм вивчення іноземних мов.

Одним з кроків до реальної багатомовності є спроби перетворити наявне у школах Німеччини протистояння романських мов на їх співіснування, завдяки чому наявна сьогодні конкуренція між французькою та іспанською не буде у подальшому знижувати мотивацію до вивчення третьої та інших мов.

Роль англійської мови у школах підлягає перегляду, тому що її монопольне становище протирічить концепції багатомовності, адже англійська з великим відривом від інших мов найбільше й найдовше вивчається у школах не тільки Німеччини, але й всієї Європи. Щоб засвоїти англійську як мову спілкування не потрібно вивчати її так довго. Час вивчення англійської має бути обмежений, а натомість слід пропонувати курси мов сусідніх держав. Таким чином можна реалізувати вимогу Єврокомісії щодо диверсифікації іншомовної пропозиції.

Як свідчить досвід, якщо знайомство з іноземними мовами починається з англійської, відносно легкої мови з точки зору морфологічної структури та синтаксису, а також з точки зору можливостей її практичного використання, то зникає мотивація до вивчення складніших і менш поширених мов, використання яких обмежене кордонами певних країн. Крім того, кількість годин на вивчення першої мови збільшується, а другої, навпаки, поступово скорочується, тож шлях до використання англійської як *lingua franca* здається єдино можливим. Тому експерти у галузі іншомовної освіти пропонують розпочинати навчання L2 не з англійської, а з іншої європейської мови, яка відома дітям з їх оточення або є мовою сусідньої держави, а як другу іноземну L3 вивчати англійську, виділяючи на неї більшу кількість навчальних годин у

порівнянні з сучасними навчальними планами, до того ж вводити англійську у віці 8–10 років, коли підвищення мотивація до її вивчення через інтенсивність контактів та посилений інтерес дітей та підлітків до комп'ютеру, інтернету та поп-музики.

Ще одним кроком до реалізації концепції багатомовності є навчання іноземним мовам у початковій школі та у дитячих садках. Дискусії з цього приводу було розпочато ще у 1997 р., але насправді у цій сфері зроблено дуже мало. Сьогодні науковці наполягають на тому, що потенціал навчання іноземних мов на початковому рівні шкільної освіти є сьогодні невикористаним, а для реалізації концепції багатомовності він є дуже суттєвим. Раннє вивчення іноземних мов тільки у тому випадку може мати певні переваги, якщо для цього спеціально готуються педагогічні кадри, якщо групи складаються з невеликої кількості учнів, є відповідно розроблені навчальні матеріали та виділено достатню кількість навчальних годин.

Щодо навчання іноземних мов у початковій школі існують два підходи. Перший передбачає навчання традиційних іноземних мов з домінуванням англійської, а другий – загальне введення іноземної мови із залученням ігрових методів навчання. В той час як перша модель орієнтована на ефективне навчання та чітко визначений обсяг навчального матеріалу, орієнтацію на певний результат, що оцінюється за відповідною шкалою, передбачає виконання домашніх завдань, самостійну роботу та поточний та підсумковий контроль рівня знань, друга модель виступає за ігровий підхід у навчанні, відсутність оцінок та домашніх завдань і має на меті емоційну відкритість щодо вивчення іноземних мов [3, с. 96].

В умовах багатомовності доцільною є саме друга модель, яка викликає цікавість до вивчення іноземних мов та дозволяє вивчати іноземну мову не ізольовано, а відкриває шанси для залучення мов мігрантів у навчальний процес. Перевага цієї моделі полягає ще і в тому, що діти через контакт з декількома мовами водночас хоча й менше концентруються на одній іноземній мові, менше отримують активних та рецептивних знань, але саме завдяки ігровому підходу вони залишають поза увагою суто мовні явища, які для спілкування не мають жодного значення. Тож, страх перед іноземною мовою та спілкуванням таким чином зникає, а цей фактор є дуже суттєвим у подальшому вивченні іноземних мов.

Саме у початковій школі навчання іноземної мови має бути в центрі уваги, має бути продемонстрована рівність мов та культур та закладені основи міжкультурного виховання. Меті бага-

томовності протирічить політична настанова щодо систематичного вивчення однієї іноземної мови, найчастіше англійської, починаючи з третього класу. Учні дуже рано знайомляться з англійською як універсальним засобом комунікації, а тому звужуються перспективи їх відкритого ставлення до усього наявного різнобарв'я мов та багатомовності. Крім того, затяжне вивчення англійської здійснює часто демотивуючий вплив на учнів, а знання мови від цього не покращуються. Іноземні мови, крім англійської, потребують реклами. Щоб мотивувати до вивчення інших іноземних мов, слід розпочинати курс іноземної не з англійської, а з інших мов, тих, які є мовами сусідів або присутні у регіоні як мова меншин, мова туристів, мова економічних контактів або контактів у освітній сфері. Вже на їх основі можна будувати вивчення англійської мови.

Через те, що більшість мешканців Європи виявляють бажання вивчати в першу чергу англійську, то як друга чи третя іноземна мова у школах ЄС пропонуються інші європейські та неєвропейські мови, тож в решті решт кожен після закінчення курсу навчання у школі, а тим більше у вищому навчальному закладі має досвід вивчення трьох іноземних мов.

Таким чином, вже сьогодні можна говорити про індивідуальну тримовність, яка у найближчому майбутньому стане визначальним фактором мовної ситуації у Європі. Індивідуальна три- та багатомовність є сьогодні звичним явищем на інших континентах, тож слід досліджувати природу багатомовності, її дидактику на прикладі тих країн, які вже мають багатий досвід у цій сфері, слід спеціально готувати експертів у питаннях багатомовності і орієнтувати майбутніх викладачів іноземної мови на роботу у полілінгвальних умовах. Диверсифікація мовної пропозиції не повинна виглядати як «війна з англійською», навпаки, прагнення населення до вивчення мов має вітатися.

Крім того, дослідники наголошують на тому, що мова сьогодні не йде про засвоєння декількох іноземних мов на одному рівні. Люди, що перебувають в умовах багатомовності, використовують різні мови у різних комунікативних ситуаціях, тож у основу навчання має бути покладено прагматичний підхід і до вибору мови, і до тих аспектів, на яких має зосереджуватися увага. Достатнім буде оволодіння лише необхідними навичками (*Teilkompetenzen*) з кожної іноземної мови, де це необхідно – рецептивними, у інших випадках, можливо, продуктивними, де письмовими, де навичками говоріння або читання. Зокрема, Г.-Ю. Крумм зазначає: «Набуття часткових мовленнєвих компетенцій є дуже важливим

для розвитку індивідуальної багатомовності» [5].

Ще одне питання, яке хвилює науковців – «чистота мови». Наприклад, англіцизми, які викликають нарікання у дослідників сучасних мов та у тих, хто їх викладає, особливо тоді, коли мова йде про опрацювання сучасних автентичних текстів, текстів фахової спрямованості, де їх уникнути неможливо через термінологічні утворення.

Г.-Ю. Крумм наголошує на тому, що живі мови віддзеркалюють процеси тісного контактування мов, тож будь-яка мова містить свідчення європейської історії переселення народів, їх взаємодії та взаємозбагачення. Тож, динамічна здатність мов засвоювати «чуже» сприятиме тому, що будь-яка іноземна мова за рахунок інтернаціоналізмів та запозичених слів для тих, хто її вивчає, поступово втрачатиме ознаки «чужої» [5].

Сприяти вивченню нових мов могла б зміна позиції щодо них. Якщо вивчення нової іноземної мов спрямовуватиметься не на витіснення вже відомих мов, а на усвідомлення того, що вже знайомі мови мають дуже багато спільного і у структурі, і у лексиці.

Щоб зробити багатомовність дійсно корисною для вивчення іноземних мов, слід виявити спільності та відмінності між ними і використовувати при вивченні наступних іноземних мов цілеспрямовано ті елементи, що відомі з попередньо вивчених мов, від лексики, граматики, синтаксису, тобто системи мови в цілому до стратегій навчання.

Ще один шлях – занурення у споріднені мови, мови, що належать до однієї генеалогічної або типологічної групи. Так, наприклад, німецька мова може стати стартом до англійської, датської, голландської та інших, а французька – до італійської, іспанської чи португальської. Демонструвати спільності можна на матеріалі лексики та граматики, через порівняння текстів різними мовами.

Але це жодним чином не означає, що мови можуть викладатися хаотично, безсистемно, без заздалегідь складеного плану. Необхідно не тільки продумати які мови та у якій послідовності слід вводити у системі шкільної освіти, але й на якому ступені освіти, у якому обсязі. Ці дані мають бути внесені до навчальних планів і доведені до відома учнів та їх батьків. Вони мають бачити перспективу, необхідно, щоб пропонувалися комбінаторні можливості пропонованих мов, щоб був свідомий вибір.

Елементи змісту навчання кожної мови теж мають бути узгодженими. Якщо явища граматики або лексичні одиниці наявні у декількох мо-

вах, якщо стратегії навчання актуальні для всіх мов, то слід визначити, в межах якої дисципліни цей матеріал має викладатися, щоб запобігти повторам та марному витраченню навчального часу [6].

Зрозуміло, що сучасні пропозиції у сфері навчання іноземним мовам, що торкаються багатомовності, диверсифікації та модуляризації шкільної мовної освіти, потребують відповідних змін і в підготовці педагогічних кадрів. Крім того, необхідно розробити нові навчальні посібники та підручники, котрі б відповідали сучасним умовам та вимогам комунікативного навчання. Відповідно до вимог Європейської Комісії має суттєво поліпшитися і рівень підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з позицій багатомовності як освітньої мети.

Навчальні плани та освітні структури, що готують вчителів іноземної мови, мають своєчасно реагувати на вимоги і змінюватися під їх впливом. Європейська Комісія профінансувала незалежне дослідження Good Practice, що охоплювало територію всієї Європи і мало на меті вивчити ситуацію та запропонувати перелік основних фахових компетенцій та сформулювати основні вимоги до викладачів іноземної мови.

А. Рааш, що вивчав це питання, зазначав, що саме вчителі-практики мають приймати рішення у освітній сфері, саме вони мають залучатися до розробки навчальних планів, виступати порадниками та експертами щодо основних мовнополітичних концепцій, планів, заходів тощо.

З іншого боку, Ф. Г. Кьонігс виступає за докорінну реформу педагогічної освіти і зауважує при цьому, що ця нова освіта має зробити вчителів спроможними відкривати учням багатомовність світу. Під час навчання вони мають не тільки вивчати іноземну мову по-новому, але повинні цей свій досвід залучати до навчального процесу, вчитися аналізувати його й робити дидактико-педагогічні висновки.

Європейська Комісія наполягає на тому, щоб вищі школи, зважаючи на багатомовність студентів, персоналу та і місцевого населення, активніше протидіяли тенденціям і сприяли викладанню у неангломовних країнах не англійською, а іншими іноземними мовами, які є національними або регіональними. Крім того, Європейська Комісія підтримує дослідження феномену багатомовності.

Останніми роками у багатьох університетах створено кафедри для вивчення проблем полілінгвальності та міжкультурності у європейському суспільстві.

Висновки. В умовах євроінтеграції держави Європи, а зокрема і Німеччина, поступово перетворюються на країни з полікультурним та му-

льтилінгвальним характером суспільства. Багатомовність з огляду на це розглядається як ознака сучасної людини, яка дає можливість бути мобільною і відкриває нові горизонти у професійній та приватній сфері, а для ЄС це шлях до порозуміння за умов збереження ідентичності кожного.

Впровадження концептуальних засад багатомовності у ФРН відбувається на усіх освітніх рівнях: від дошкільного та початкового навчання до освіти дорослих, але найефективнішим є впровадження багатомовності на рівні шкільної освіти. Рецептивна багатомовність розглядається як пріоритетний шлях до реальної багатомовності суспільства.

Інструментами її досягнення є диверсифікація мовної пропозиції, введення першої іноземної мови на початковому рівні шкільної освіти, бажано не англійської, а іншої європейської – мови сусідів або мови оточення, опора при вивченні нової мови на знання відомої, занурення у споріднені мови, курс на набуття певних мовленнєвих компетенцій, міждисциплінарне узгодження змісту навчання різними мовами, популяризація іноземних мов та зміна позиції щодо них.

Відповідними мають бути і зміни у сфері підготовки педагогічних кадрів, що передбачає окрім навчання декількома мовами ще й розробку підручників та навчальних посібників з урахуванням певних положень дидактики багатомовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barkowski H. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. – Tübingen, Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S.
2. Edelhoff Ch. Fremdsprachen in der Schule: Vorbereitung für Europa und die Eine Welt [Електронний ресурс] / Ch. Edelhoff. – Режим доступу : http://wp1036203.wp060.webpack.hosteurope.de/wpccontent/uploads/2006/02/Edelhoff_FrSprEuropa.pdf.
3. Bär M. Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik / M. Bär. – Aachen : Shaker Verlag, 2004. – 206 S.
4. Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig) / [W. Edmondson, K. G. Bausch, G. Königs, H. Krumm] // J. Mehrsprachigkeit im Fokus. – Tübingen : Günter Narr, 2004. – S. 39–44.
5. Krumm H.-J. Bunt ist besser als nur deutsch Mehrsprachigkeit und europäische Identität [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу : http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/FileDownloads/ifu_02vortrag_krumm.pdf.
6. Krumm H.-J. Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache? [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу : <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ide/Krumm.pdf>.

ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КРЫМА

В статті виявлено специфіка полікультурного соціуму Кримського півострова. Автором на основі аналізу полікультурного середовища Криму та сучасного стану громадянського виховання в загальноосвітніх школах півострова виявлені основні напрямки виховної роботи по формуванню громадянської культури в молодших школярів.

Ключові слова: громадянське виховання, національна ідентичність, молодші школярі, громадянськість.

В статье выявлена специфика поликультурной социальной среды Крымского полуострова. Автором на основе анализа поликультурной среды Крыма и современного состояния гражданского воспитания в общеобразовательных школах полуострова определены основные направления воспитательной работы по формированию гражданской культуры у младших школьников.

Ключевые слова: гражданское воспитание, национальная идентичность, младшие школьники, гражданственность.

The article reveals the specifics of multicultural social environment of the Crimean region. On the basis of the analysis of multi-cultural environment of the Crimea and the present state of civic education in secondary schools of the Crimea the main directions of educational work on the formation of civic culture in primary school have been defined.

Key words: civic education, national identity, young pupils, citizenship.

Постановка проблемы. Гражданское воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса в Украине. Участие каждого гражданина в общественной жизни, его гражданская культура являются главным условием построения демократического государства. Общественная потребность в гражданском воспитании личности зафиксирована в ряде государственных документов: Конституции Украины, законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «Национальной доктрине развития образования в XXI в.», Концепции гражданского воспитания личности в условиях развития украинской государственности, Концепции патриотического воспитания.

В современных условиях построения гражданского общества, государствообразования педагоги должны воспитывать сознательных патриотов Украины, формировать гражданственность как основное качество личности, руководствуясь принципами гуманизма, свободы, демократии, гражданского мира и национального согласия [1, с. 7].

Анализ литературы. Проблема гражданского воспитания подрастающего поколения находилась в центре внимания многих мыслителей и педагогов прошлого. Определить место и цель гражданского воспитания в процессе становления личности в свое время пытались А. Радищев, В. Белинский, Н. Чернышевский, Н. Добролюбов, А. Герцен, Д. Писарев и др.

Разработкой проблемы гражданского воспитания в педагогической науке занимались П. Блон-

ский, П. Каптерев, К. Ушинский. Они считали, что школа должна воспитывать человека и гражданина в целом.

Украинские педагоги начала XX века связывали гражданственность с национальным воспитанием [2, с. 83].

В современных условиях построения гражданского общества этой проблемой занимаются такие учёные, как И. Бех, Е. Пометун, О. Сухомлинская, И. Тараненко, Е. Чёрная и др. В их работах обоснованы концептуальные основы гражданского воспитания в Украине на современном этапе. В то же время недостаточно, на наш взгляд, разработана проблема гражданского воспитания в социокультурных условиях Крыма, где в силу определенных социально-исторических причин сложились уникальные для Украины особенности поликультурной среды. А это неизбежно накладывает отпечаток на организацию и осуществление гражданского воспитания.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы на основе анализа поликультурной среды Крыма и современного состояния гражданского воспитания в общеобразовательных школах полуострова определить основные направления воспитательной работы по формированию основ гражданственности у младших школьников.

Изложение основного материала. Для определения концептуальных основ и важнейших направлений гражданского воспитания в Крыму необходимо выявить специфику поликультурной среды полуострова, под которой мы пони-

маем конкретное социальное пространство, характеризующееся сосуществованием и взаимодействием разнообразных и равноценных культур, включающее в себя как формальные (детские сады, школы, училища, вузы, библиотеки, музеи и т. д.), так и неформальные (семья, друзья, соседи, общности и др.) структуры.

Особенности поликультурной среды Крыма определяются сложнейшими историческими, геополитическими, социальными процессами. Благодатный климат, замечательные природные условия побережья полуострова, выгодные торговые пути делали его издревле местом притяжения разных народов. В истории Крыма нет такой эпохи, когда его население было однородным по национальному составу. На территории полуострова образовывались, достигали своего расцвета и разрушались различные государственные объединения, но неизменным оставался полиэтнический и поликультурный характер его общества. Наличие многих культур, национальных языков, различные обычаи, уклады, традиции, религии – все это определяет особую социальную, психологическую и культурную среду Крыма.

Одной из особенностей поликультурной среды Крыма является нестабильный характер национальной структуры населения полуострова, обусловленный социально-историческими причинами (прежде всего депортацией из Крыма граждан по национальному признаку в 40-ые годы XX столетия и продолжающимся возвращением крымских татар на свою историческую родину) и имеющий направленность в сторону увеличения крымскотатарского населения, а отсюда и усилением крымскотатарской составляющей в культурной жизни полуострова.

Другой особенностью поликультурной среды полуострова является то, что в структуре его населения преобладают представители нетитульной нации: украинцы составляют менее трети населения Крыма. Кроме того, по данным переписи 2001 года, более половины украинцев (59,5%) считают родным языком русский. Для сравнения, родным языком считают язык своей национальности 99,7% русских и 93% крымских татар. Таким образом, украинский язык считают родным 10,1% населения АРК, русский – 77%, а крымскотатарский – 11,4% [3]. Эти данные свидетельствуют о языковой ассимиляции более половины украинского населения в Крыму и позволяют сделать предположение о достаточно широких масштабах полной ассимиляции части украинцев, то есть о смене ими своей этнической идентичности. Однако последние исследования в области социальной идентичности не подтверждают распространенное мнение о зна-

чимости языка для объединения этноса. Тем не менее, широкие масштабы языковой ассимиляции среди украинцев, несомненно, снижают влияние украинской культурной составляющей в поликультурной мозаике Крыма.

Важнейшими особенностями поликультурной среды Крыма являются высокая потребность в этнической идентичности у народов полуострова и их стремление к сохранению своей культурной самобытности.

Для гражданского воспитания в Крыму огромное значение имеет отношение русских и крымских татар к украинскому гражданству. К. В. Коростелина определяет национальную (гражданскую) идентичность у крупнейших этнических групп Крыма – русских и крымских татар – как находящуюся в процессе формирования и протекающую по-разному. Большинство русских в Крыму идентифицируют себя с Россией, поддерживают политику России и чувствуют себя ее гражданами. А крымские татары – с Крымом как составляющей Украины. Наличие сильной национальной идентичности отметили 52% крымских татар и 88% русских [3, с. 91]. Такое неоднозначное отношение к украинскому государству со стороны двух крупных народностей Крыма подчеркивает разновекторность их этнополитических и этнокультурных интересов и свидетельствует об отсутствии в Крыму единства гражданских устремлений населения. А это признак потенциальной нестабильности и конфликтогенности крымского общества.

Важную роль в процессе преодоления конфликтогенности крымского социума, консолидации различных этнокультурных систем может и должен играть фактор гражданского единства. Единство гражданских устремлений должно формироваться в общеобразовательной школе, начиная с начальных классов. Именно младший школьный возраст представляет собой наиболее благоприятный период для формирования основ гражданственности как качества личности.

В структуре гражданственности принято выделять три основных компонента: когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный [1, с. 41]. Поэтому под украинской гражданственностью мы понимаем осознание своей принадлежности к украинскому государству на когнитивном, эмоционально-волевом и деятельностном уровне.

Содержательное наполнение данных компонентов, на наш взгляд, должно представлять собой гармоническое единство этнических и гражданских ценностей. Основываясь на этом положении, мы даем следующие определения:

- когнитивный компонент – система знаний, представлений, внутренне принятых лично-

стью, способствующих осознанию единства судьбы и дальнейшего процветания всех народов Украины в рамках единого демократического государства;

- эмоционально-волевой компонент – переживания личностью своей принадлежности к украинскому государству, выражающиеся в оценочных отношениях, суждениях, наличии волевых качеств для реализации своих убеждений, и ответственность за процветание украинского государства;
- деятельностный компонент – умения и навыки творческой гражданской деятельности и поведения, исполнение обязанностей и соблюдение норм законов, практическая забота о благе народа, осознанная самоорганизация и самосовершенствование своих гражданских качеств личности.

Данные дефиниции были приняты нами в качестве критериев содержательного анализа внеучебной воспитательной работы в начальных классах школ Автономной Республики Крым. Однако эффективность внеучебной воспитательной работы определяется не только на основе ее содержательного наполнения, но и организационно-процессуального компонента. В качестве организационных критериев выступают

- 1) системность и направленность, координированность и целесообразность воспитательных мероприятий в контексте гражданского воспитания младших школьников;
- 2) наличие четкой структуры внеучебной воспитательной работы, взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, а также их взаимопонимания в процессе деятельности;
- 3) связь с окружающей социокультурной средой.

На основе выделенных критериев нами был проведен анализ внеучебной воспитательной работы в начальных классах общеобразовательных школ Крыма.

В контексте нашего исследования были проанализированы общешкольные планы воспитательной работы и планы воспитательной работы классных руководителей. Проведенная работа выявила, что общешкольные мероприятия по гражданской направленности составляют не менее 14–16% от общего числа запланированных («Моя Родина – Украина», месячник правового воспитания, неделя Т. Г. Шевченко, празднование Дня Победы и другие).

Еще больший процент мероприятий гражданской направленности был выявлен в планах воспитательной работы классных руководителей начальной школы – 30–36% (беседы о символике Украины, «День освобождения Украины от немецко-фашистских захватчиков», мероприя-

тия, посвященные изучению Конституции страны, «День Соборности Украины» и др.).

В то же время проведенный нами анализ показал слабую тематическую и организационную связь между общешкольными и внутриклассными мероприятиями гражданской направленности, отсутствие системности в данном компоненте внеучебной воспитательной работы. Мы не обнаружили налаженной совместной работы школы и классных руководителей с общественными организациями и культурно-образовательными учреждениями. Экскурсии в крымские музеи, походы по местам боевой славы, посещение концертов национальных творческих коллективов, проведение вечеров дружбы, как правило, носят фрагментарный, несистемный характер.

Кроме анализа воспитательных планов мы посетили ряд мероприятий внутриклассного и общешкольного уровня с целью изучения применяемых методов и форм воспитательной работы. Наблюдения показали, что в школьной практике внеучебной воспитательной работы широко применяются разнообразные педагогические методы и формы: беседы, экскурсии, вечера, посвященные памятным датам и др. В то же время было обнаружено, что в своем подавляющем большинстве учителя и организаторы воспитательной работы в младших классах применяют традиционные методы и формы работы, отводящие учащимся пассивную роль слушателей и наблюдателей. Это, несомненно, ограничивает воспитательный эффект мероприятий, снижает интерес к ним у многих школьников.

Проведенная аналитическая работа показала, что в целом в общеобразовательных школах Крыма налажена система гражданского воспитания учащихся. На различном организационном уровне планируется и проводится воспитательная работа в данном направлении. Однако она не дает необходимых результатов, что подтверждают данные проведенного нами на базе четырех школ г. Симферополя констатирующего эксперимента, охватившего более ста учащихся начальных классов и направленного на выявление уровня сформированности у младших школьников гражданской культуры.

Учащимся была предложена анкета, состоявшая из трех блоков вопросов. В первый блок были включены вопросы по государственной символике, которые помимо непосредственного ее знания требовали разъяснения основных государственных символов. Например: Что означают цвета флага нашей страны? Знаете ли вы слова гимна Украины? Кто является автором его слов и музыки? Вопросы второго блока были направлены на выявление отношения учащихся

к Украине как к суверенному государству (Что означает, быть патриотом своей страны?). Третий блок выявлял сформированность деятельностного компонента гражданственности младших школьников.

Анкетирование показало, что сформированность гражданственности как качества личности у половины учащихся начальных классов находится на низком уровне, 35,6% учащихся показали средний уровень и только у 14,4% учащихся был выявлен высокий уровень исследуемого феномена.

Наряду с изучением планов воспитательной работы, посещением мероприятий в рамках констатирующего эксперимента нами были проведены беседы с учителями и родителями, в ходе которых им задавалось несколько однотипных вопросов, направленных на выявление их отношения к Украинскому государству, знания государственной символики и ее содержательного наполнения, отношения к украинской культуре, ее месту среди мировой культуры, отношения к перспективе развития Украины как суверенного государства. Необходимо отметить, что полученные в результате бесед данные позволяют сделать вывод о том, что большинство родителей и учителей не придерживаются активной гражданской позиции, а значит, не способствуют формированию такой позиции у детей.

Таким образом, проведенное нами исследование современного состояния гражданского воспитания младших школьников в Крыму позволяет сделать, на наш взгляд, вполне аргументированное заключение о недостаточном использовании потенциала внеучебной воспитательной работы в данном направлении. Отсутствие должного внимания к решению одной из наиболее актуальных проблем воспитания подрастающего поколения в младшем школьном возрасте приводит к тому, что в личностной структуре учащихся начальных классов не закладывается база, на основе которой в после-

дующем должны быть в полной мере сформированы знания, качества личности и практические умения активной общественной деятельности, характеризующие полноценного гражданина Украины независимо от национальной принадлежности.

На наш взгляд, для повышения эффективности гражданского воспитания младших школьников во внеучебное время в условиях Крыма необходимо внедрять следующие педагогические условия:

- совершенствование знаний и умений педагогического коллектива по осуществлению гражданского воспитания младших школьников, отход от формализма в данном направлении воспитательной работы;
- создание оптимальной системы гражданского воспитания младших школьников, предполагающей органическую связь на всех организационных уровнях внеучебной воспитательной работы;
- налаживание тесной взаимосвязи между школой и окружающей социокультурной средой в процессе гражданского воспитания;
- просветительская работа среди родителей с целью налаживания единства школы и семьи в данном направлении воспитательной работы;
- интеграция традиционных и активных и интерактивных методов и форм внеучебной воспитательной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чорна К. І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : навч.-метод. посібник / К. І. Чорна. – К. : ТОВ «ХІК», 2004. – 96 с.
2. Медвідь Л. А. Становлення педагогічної думки / Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / Л. А. Медвідь. – К., 2003. – 335 с.
3. Коростелина К. В. Система социальных идентичностей: опыт анализа этнической ситуации в Крыму / К. В. Коростелина. – Симферополь, 2002. – 256 с.

УДК 37.01

Литовченко О. В.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФІЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

У статті висвітлюються питання, актуальні в межах проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості. Здійснено аналіз сутності категорій «цінності», «ціннісні орієнтації»; визначено соціально-моральні цінності, а також завдання освіти у цьому контексті. Цінності, ціннісні орієнтації розглядаються у зв'язку із вихованням, культурним розвитком, соціальним становленням особистості.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, виховання особистості, почуття відповідальності, толерантність.

В статье освещаются вопросы актуальные для проблемы формирования ценностных ориентаций личности. Осуществлен анализ сущности категорий «ценности», «ценностные ориентации»; выделены социально-нравственные ценности, а также задачи образования в контексте исследования. Ценности и ценностные ориентации рассмотрены во взаимосвязи с воспитанием, культурным развитием и социальным становлением личности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, воспитание личности, чувство ответственности, толерантность.

In this article the author reveals highlights the problem of formation of individual value orientations. The analysis the categories of «value», «value orientation», allocated social and moral values and goals of education in the context of the study. Values and value orientations are discussed in relation to education, cultural development and social formation of personality.

Key words: values, value orientations, education of the individual, sense of responsibility, tolerance.

Постановка проблеми. У контексті необхідності змін у сучасному українському суспільстві часто звучить думка про необхідність утвердження людиноцентризму (антропоцентризму) – принципу, який передбачає ставити феномен людини над усім іншим, проголошує цінність людського життя, яку може врівноважити лише цінність іншого людського життя.

Таким чином, в сучасних умовах перед українським суспільством постає давнє питання, яке бере витoki з «дискусії» Платона й Аристотеля, – питання узгодження інтересів індивідуального й суспільного.

Необхідно зазначити: у відповіді на це питання більшість вітчизняних науковців у галузі педагогічної й психологічної наук (І. Бех, В. Кремень, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.) надають пріоритет підходу, центрованому на особистості, над підходом, центрованим на суспільстві.

Доцільність такого підходу підтверджується історією. Зокрема, саме епоха Відродження, коли у центрі уваги стає людина, дала світу ряд видатних індивідуальностей – яскравих особистостей, талановитих митців, освічених, цілеспрямованих, вольових людей.

Водночас, такий підхід не є простим з педагогічної точки зору. Перед людиною, що знаходиться «у центрі всесвіту», постають проблеми морального вибору й етичної поведінки. Тому такі чинники, як система цінностей особистості, її індивідуальний моральний контроль набувають великого значення.

Метою нашої статті є висвітлення деяких питань, актуальних в межах проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості, зокрема, аналіз сутності категорій «цінності», «ціннісні орієнтації»; визначення соціально-моральних цінностей, а також завдання освіти у цьому контексті.

Виклад основного матеріалу. Питання виховання цінностей в дітей та молоді широко висвітлюються у сучасних вітчизняних та зарубіж-

них наукових джерелах. Суттєві аспекти проблеми формування ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді представлено у працях І. Бека, В. Киричок, О. Савченко, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін., зокрема, особливостям морального виховання учнів різних вікових груп присвячено праці І. Бека, І. Романішина, Н. Хамської, К. Чорної та ін.

Останнім часом здійснено ряд досліджень з проблем виховання цінностей учнів, зокрема, особливості виховання національної самосвідомості учнів у позашкільних навчальних закладах представлено у дослідженні А. Корнієнко; формуванню гуманістичних цінностей підлітків присвячено дисертаційне дослідження В. Лопатинської; формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури розглянуто Т. Фурсенко та ін.

Цінності, ціннісні орієнтації насамперед розглядають у зв'язку із вихованням, культурним розвитком, соціальним становленням особистості. Саме формування ціннісних орієнтацій часто розглядається як основна мета і сутність виховання, на відміну від навчання.

Великий психологічний словник визначає категорію **ціннісні орієнтації** як важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який виражає (представляє) переваги і прагнення особистості або групи по відношенню до тих чи інших узагальнених людських цінностей (благополуччя, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо) [1].

Л. Орбан-Лембрик визначає **ціннісні орієнтації** як спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші, спосіб диференціації особистісних об'єктів і явищ за їх особистісною значущістю [2].

Категорія **«цінність»**, за висновками Д. Леонт'єва, М. Рокіча, М. Тейлора, В. Тугарінова, Д. Холстеда, є неоднозначною та багаторівне-

вою. Це поняття визначається як належне та бажане на відміну від реального, дійсного; цінності належать до психічних утворень (їх джерелом є бажання, інтереси, почуття, ставлення) [3].

Соціальна психологія розглядає **цінність** як феномен, який має для людини велике значення і відповідає її актуальним потребам та ідеалам; опосередковане культурою поняття, яке є еталоном належного у досягненні потреб [2].

Ціннісні орієнтації відображають позитивну або негативну значущість для особистості предметів або явищ соціальної дійсності [4]. Розглядають цінності загальнолюдські, цінності моральні, гуманістичні тощо. Необхідно враховувати, що цінності особистості змінюються з віком. Наприклад, у підлітковому віці зростає цінність успішного майбутнього, особистих стосунків з однолітками тощо.

Серед *узагальнених людських цінностей* розглядають наступні: благополуччя, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо [1].

Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів визначає базовими *гуманістичними цінностями*, що характеризують індивідуальну культуру особистості, рівень її вихованості, добро, відповідальність, совість [5].

Серед *гуманістичних цінностей* розглядають також чуйність, справедливість, самоповагу, бережливість, а також доброзичливість, уважність, повагу, довіру, співчуття, співпереживання, тактовність, делікатність, великодушність, милосердя, чесність, вимогливість, принциповість, скромність, простота, людяність, працелюбність, почуття власної гідності, самокритичність та ін. [3].

Основними *моральними цінностями*, на думку Н. П. Капустіна, є чесність, справедливість, людяність, які виступають основними показниками у відношеннях людини зі світом. (Серед цих відношень виділяють: відношення до праці, суспільства, прекрасного, природи, себе) [6].

На сучасному етапі проблема формування ціннісних орієнтацій особистості знаходиться у колі наукових інтересів співробітників лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання АПН України. Зокрема, у контексті виховання соціально компетентної особистості у позашкільних навчальних закладах говоримо про наступні соціально-моральні цінності: толерантність, відповідальність, гуманність, чесність, справедливість тощо. Проте, більш детально плануємо розглядати такі цінності, як толерантність та відповідальність.

Не ставимо за мету глибокий аналіз сутності категорій, проте необхідно є коротка характеристика.

Почуття відповідальності розглядається як переживання відповідності наслідків власної діяльності власним обов'язкам [7]. Почуття відповідальності тісно пов'язане з совістю.

Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів розглядає відповідальність як переживання людиною покладеного на неї кимось чи нею самою обов'язку, потреби безумовно виконувати угоду, зобов'язання, звітуватись у своїх діях і покладати на себе провину за можливі наслідки [5].

В. Сухомлинський визначав відповідальність як здатність особистості самостійно формувати обов'язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль [8].

У вихованні відповідальності в особистості дитини важливо враховувати наступне: у процесі життєдіяльності особистості розвиток відповідальності відбувається у напрямі від об'єктивного до суб'єктивного (Ж. Піаже) [9].

За цей час вона проявляється у таких формах: відповідальність як зовні задана необхідність (ранні етапи розвитку особистості), відповідальність як усвідомлена необхідність (підлітковий вік), відповідальність-потреба (рання юність).

Відповідальність як інтегральна якість особистості має складну структуру, що включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – ідея міри, межі, до якої можна терпіти іншого, навіть якщо його дії викликають нерозуміння і опір. Тут немає мови про розуміння чи прийняття іншого таким, який він є, з усіма його перевагами і недоліками; мова тут іде лише про втримання допуску, за межами якого толерантність трансформується у свою протилежність.

У науковій літературі толерантність розглядається перш за все як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатоманітності й різноманітності людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цієї багатоманітності або переваги якогось одного погляду. Толерантність передбачає готовність прийняття інших такими, якими вони є, і взаємодія з ними на основі домовленості. Необхідно підкреслити: толерантність не має зводитись до індиферентності, конформізму, обмеження власних інтересів [10].

Толерантність – якість людини, яка є важливою у контексті гуманістичних ідей; важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, що має власні цінності й інтереси і готова, якщо знадобиться, їх захищати, але одночасно з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей.

Доцільно у контексті проблеми зупинитися на пріоритетних завданнях освітніх інститутів щодо виховання цінностей особистості.

У праці «Виховний потенціал початкової освіти» О. Савченко говорить про **цілі й цінності сучасної шкільної освіти**, зокрема:

- *сучасне розуміння гуманістичних цінностей освіти* («дитина є головною педагогічною цінністю», «... людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї»);
- *освоєння цінностей культури* («підвищення загальної культури і самоцінності особистості, прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей»);
- *цінності громадянського виховання* («освіта утверджує і надалі має утверджувати цінності української національної ідеї, яка інтегрує такі складники, як державність, демократія, добробут, працелюбність і відповідальність людей»);
- *працелюбність й відповідальність як цінність шкільної освіти* (проблема трудового виховання є достатньо гострою для сучасного українського суспільства);
- *цінність екологічного світогляду* («ядром якого є імператив виживання та глобальної відповідальності людей за нормальне життя населення на обмеженому життєвому просторі») [11].

Крім того, серед цінностей освіти на сучасному етапі О. Савченко розглядає також такі фактори:

- *здатність навчатися впродовж життя* («базовою ключовою компетентністю є уміння самостійно вчитися», «інструментальну сутність цього інтегрованого утворення можна визначити алгоритмом: знаю що... знаю як... хочу і можу зробити ... роблю відповідально»);
- *мовну культуру учнів як особистісну і суспільно значущу цінність* («добре розвинене мовлення є важливою особистісною цінністю, бо воно створює образ людини, дозволяє точно, розумно, переконливо, цікаво передати усно чи письмово свої думки»);
- *здоров'я як цінність* («стан здоров'я учнів має стати обов'язковим критерієм якості шкільної освіти. Не можна здійснювати успішні зміни в освіті, не враховуючи їх вплив на здоров'я дітей») та ін. [11].

Таким чином, у контексті антропоцентричного підходу у педагогіці питання виховання цінностей особистості є актуальним.

Завдання освітніх інститутів – забезпечити системний вплив на виховання цінностей особи-

стості: загальнолюдських, національних та інших.

При цьому необхідно враховувати вплив значної кількості об'єктивних чинників, вплив не завжди позитивний. Мова про ситуацію життя кожної української родини, яка виховує дітей. Соціальна філософія підкреслює: людину головним чином формує повсякденність, не змінивши її, змінити людину неможливо.

Стаття не вичерпує проблеми повною мірою, узагальнено представляє лише деякі її аспекти. Питання виховання цінностей особистості у контексті філософії людиноцентризму є актуальним і потребує подальшого наукового аналізу та практичного втілення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.
3. Лопатинська В. В. Формування гуманістичних цінностей підлітків у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / В. В. Лопатинська / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 22 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів / І. Д. Бех, Н. І. Ганнусенко, К. І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45. – С. 4–11.
6. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учеб. заведений / Н. П. Капустин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 216 с.
7. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посібник / [П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – 250 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1973. – 288 с.
9. Пиаже Ж. А. Избранные психологические труды / Ж. А. Пиаже. – М., 1994. – 543 с.
10. Виховуємо людину і громадянина : навч.-метод. посібник / Всеукраїнська асоціація викладачів історії, громадянознавства та суспільних дисциплін «Нова доба». – К., 2006. – 128 с.
11. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – [2-ге вид., доповн., переробл.]. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.

«ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ» ПОРТРЕТНОГО ЖИВОПИСУ ТА ІКОНОПИСУ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проаналізовано та теоретично обґрунтовано освітній потенціал «художнього образу» портретного живопису та іконопису в духовному розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: художній образ, духовний розвиток, стиль мистецтва, личина, обличчя, лик, концепція особистості.

Проанализирован и теоретически обоснован образовательный потенциал «художественного образа» портретной живописи и иконописи в духовном развитии будущего учителя.

Ключевые слова: художественный образ, духовное развитие, стиль искусства, личина, лицо, лик, концепция личности.

It is analyzed the educational potential of «image» of portraiture and icon-painting in spiritual development of future teacher.

Key words: image, spiritual development, style of art, mask, person, face, conception of personality.

Постановка проблеми. Духовність учителя визначає характер кожного виду педагогічної діяльності як у навчальному, так і у виховному процесах. Якість реалізації всіх компонентів навчального процесу, їх змістовність, характер професійного педагогічного спілкування визначаються рівнем духовного розвитку вчителя, тому духовність стає його провідною професійною характеристикою, яка посідає визначальне місце в структурі якостей педагога. Серед педагогічних шляхів духовного розвитку майбутнього вчителя особливе місце відводиться залученню до духовних цінностей, які втілені в мистецтві.

Аналіз літератури. Мистецтво справляє значний вплив на духовний розвиток майбутнього вчителя. Напрацьована низка наукових праць, де розроблено теоретичне підґрунтя, розкрито специфіку художньої мови образотворчого мистецтва, механізми його впливу на особистість (В. Бичков, М. Дунаєв, М. Іванов, М. Каган, М. Кудрявцева, І. Куликова, В. Лазарєв, В. Лепакін, Л. Успенський, І. Язикова та ін.); закономірності, принципи, форми й методи розвитку внутрішнього світу засобами мистецтва (Т. Завгородня, М. Киященко, С. Коновець, М. Лещенко, Н. Миропольська, Б. Неменський, О. Рудницька, О. Тимчик, Н. Чавчавадзе, Г. Шевченко, Т. Шуртакова, В. Щербина та ін.), зокрема на комунікативній основі (М. Васильєва, Д. Кабалецький, Г. Локарева, Л. Масол), важливим аспектом якої є інтеграція педагогічного потенціалу здобутків світського та православного мистецтва.

У даній статті ми наголошуємо на останньому спрямуванні – інтеграції педагогічного потенціалу здобутків світського та православно-го мистецтва, яка зумовлюється актуальністю проблеми збереження історичної спадкоємності,

примноженням як світових, так і вітчизняних духовних надбань та їх використанню в сучасній освіті з метою духовного розвитку майбутнього вчителя.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що, незважаючи на значний інтерес науковців різних галузей знань до питань духовності й духовної культури засобами мистецтва та їхні педагогічні напрацювання, проблема духовного розвитку майбутнього вчителя засобами здобутків світського портретного живопису та іконопису розроблена недостатньою мірою.

Мета статті полягає в аналізі та теоретичному обґрунтуванні освітнього потенціалу «художнього образу» світського портретного живопису та православного іконопису в становленні духовного розвитку майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Нами визначено поняття **духовний розвиток майбутнього вчителя** як цілеспрямований, особистісний орієнтований та спеціально організований навчально-виховний процес удосконалення, упорядкування, ієрархізації розуму, почуттів і волі майбутнього вчителя, здатного сформувати в учнів загальнолюдські цінності, навчити відрізняти прекрасне й потворне, добро та зло в навколишній дійсності.

З визначення видно, що головні складові **духовного розвитку** – це розум, почуття і воля майбутнього вчителя, які слід удосконалити, впорядкувати та ієрархізувати [1, с. 5].

Наведена мета може досягатися залученням у освітній процес мистецьких здобутків. Загальновідомо, що мета творчості – створення духовних цінностей, які здатні преобразити особистість. І. Ільїн писав: «Так, страждання і творче зцілення художника стає зціленням усіх, хто сприймає його творіння; його прозріння і його «умудріння» стає їх прозрінням і умудрінням.

Вони залучаються його баченню і його радості, але лише при тій умові, коли вони всією душею приймають його дар – його пісню, його поему, його драму, його картину.

Художник не тільки «про-рікає». Йому дана влада населяти людські душі новими художньо-духовними медитаціями і тим обновляти їх, творити в них нове буття і нове життя. Будь-який витвір мистецтва вказує людям відомий шлях: воно веде і навчає» [2, с. 188].

З метою залучення мистецьких здобутків до педагогічного процесу необхідно досконало володіти специфікою їх художньої мови. Так, задум живописного портрету – це синтез всього побаченого, продуманого й відчутного художником у зв'язку з оригіналом, це результат творчої уяви художника. Справжній художник бачить в зовнішності зображеного дещо таке, що є недосяжним для звичайного зору, проте художник бачить і виражає внутрішню сутність особистості фарбами, робить недоступне доступним.

Тому глибина і вірність розкриття зображеного залежить від того, наскільки повно й точно передав художник у зовнішньому вигляді найважливіші риси, що відображають пульсацію внутрішнього, духовного життя особистості. Головним стрижнем задуманого портрету є обличчя, точніше – його вираз. Саме у виразі обличчя найглибше відображається його внутрішнє, духовне життя.

Один з героїв Ф. Достоевського говорив: «художник вивчає обличчя і вгадує ту головну думку обличчя, в той момент, коли він її списує, навіть коли вона відсутня» [3, с. 134]. На думку Ф. Достоевського, художник повинен відшукати «той момент, коли суб'єкт є найбільш подібним на себе» [3, с. 134].

Проте, такого «щасливого моменту» не завжди вдається дочекатися. Тоді художник сам синтезує багатопланові розрізнені враження, що виникли у нього в процесі вивчення оригіналу. Він одухотворяє їх своїм, лише йому притаманним поглядом на світ і на людину. Неминучим стає суб'єктивне бачення задуманого образу, яке пов'язане з творчим «я» художника.

Портретист одухотворяє створений ним художній образ своєю творчою уявою, своїми потаємними думками й почуттями до оригіналу. В кінцевому рахунку всі вони відображають погляд художника на світ та людину взагалі. Невипадково в кожному портреті завжди відчувається частинка душі художника, який його створив, тобто світський портрет – це завжди частково і автопортрет.

Як світський, так і релігійний портретний живопис передають художніми засобами внутрішній світ людини за трьома рівнями емоційно-

психологічного стану: личини, обличчя, лику. Кожен з цих рівнів відображає емоційний стан або ступінь його розвиненості.

Перші два рівні – личини та обличчя – притаманні світському портретному живопису, вони не зустрічаються в іконописі. Разом з тим, лик є характерним лише для іконопису. Наведемо мистецько-педагогічний аналіз вище вказаних трьох рівнів.

Перший рівень – личина як скороминущий емоційний стан людини, представляє зображення конкретної емоції, що тимчасово опанувала людиною. Цей рівень найбільш довершено зображає світське мистецтво, а в православному – він відсутній. Для прикладу оберемо як світові, так і вітчизняні приклади мистецьких здобутків.

Так, Ф. Гойя в «Груповому портреті сім'ї Карла IV» зриває з них личину величі й відкриває ті риси, що складають сутність їх внутрішнього світу. З безпощадною щирістю та сміливістю Ф. Гойя подає огидну фігуру монарха, хижацький образ його дружини, тупі фізіономії принців та принцес. Художник підкреслює притаманні цим людям риси виродження, їх нікчемність та історичну приреченість.

Наведемо приклад з вітчизняного живопису. Портрет О. Суворіна, редактора реакційної газети «Новий Час», який написаний І. Крамським, також відстежує негативні риси особистості та личину зображеного. Чітко простежується личина на обличчі редактора газети. Людина, яка зображена, не викликає в нас довіри чи симпатії. Злегка нахилена фігура, обережний жест руки, погляд поверх окулярів, який якби пощупує співрозмовника. Все це створює враження нещирості та підлесливості. Образ О. Суворіна розкритий з безпощадною силою, реакціонер прикривався гучними фразами, які не відповідали його вчинкам.

Отже, на наведених прикладах простежуються зображені художниками або прихована, або неприхована бездуховність, які художник подає через невпорядкованість емоцій розуму і волі особистості, скороминущий емоційний стан (гнів, підлесливість, переляк, презирство та ін.). Кожен з прикладів відображає часову фрагментарність зображення та індивідуалізацію образу за авторським баченням. Наведеному «художньому образу» личини притаманні такі теоретичні проєкції, як естетична, психологічна, емпірична.

Як наслідок, в плані «художнього образу» личини рівнем духовного розвитку особистості стає бездуховність або прихована бездуховність як неспроможність до духовного розвитку (див. табл. 1).

Таблиця 1.

«Художній образ» портретного живопису та іконопису в духовному розвитку майбутнього вчителя.

№	Назва «художнього образу»		Теоретична проекція «художнього образу»	Ознаки «художнього образу»	Рівень духовного розвитку особистості
1	лик	лик	ноуменальна, метафізична, онтологічна естетична	- втілення вищої, духовної сутності особистості; впорядкування за духовним критеріями розуму, почуттів, волі особистості; - позачасовість зображення (непідвладність часу)	- духовний: як онтологічний прояв духовного розвитку
2	обличчя	обличчя – лик (за умови поступального духовного розвитку)	естетична, психологічна, феноменологічна	- зображення динаміки внутрішніх духовних змін особистості; - душевне спрямування розуму, почуттів і волі особистості; - вплив часу (історичних координат) на образ; - суб'єктивність втілення художнього бачення автором зображення	- душевний: як потенційна спроможність до духовного розвитку
		обличчя – личини (за умови зниження духовного розвитку)			
3	личина	прихована бездуховність	естетична, психологічна, емпірична	- невпорядкованість емоцій, розуму і волі особистості; скороминущий емоційний стан (гнів, крик, жах, переляк, презирство); - часова фрагментарність зображення; - індивідуалізація образу за авторським баченням	- бездуховний; - як неспроможність до духовного розвитку
		неприхована бездуховність			

Другий рівень – обличчя. Художнє зображення обличчя в світському портреті виражає психологію, настрій, почуттєвий стан зображеного за часом та фактом (час, коли особа позувала, її тимчасовий емоційний стан, відтворення в «художньому образі» характерних рис епохи та ін.). Втілення внутрішнього світу людини художніми засобами досягається завдяки психологізму і естетизму зображення людського обличчя.

Серед здобутків світового мистецтва за приклад може послугувати творчість художника, чиє мистецтво визнається зразком мистецької довершеності «художнього образу» – обличчя – Рафаеля. Він зображав славнозвісних Мадонн, створював прекрасні обличчя, які несуть у собі самопожертву та красу земного материнства.

Подальший розвиток західного портретного мистецтва в XVI–XVII ст. засвідчив продовження традицій глибокого емоційного проникнення в світ почуттів, проте в багатьох з них домінує криза гуманізму. Наприклад, полотна І. Босха, в яких домінує «художній образ» як обличчя-личина.

Отже, рівень «живописного образу» обличчя подає різноманітну гаму емоцій різних за

спрямуванням, силою, характером, часом і т. д. Проте, слід підкреслити, що кожна з цих епох дала дві принципово різні концепції особистості, погляди на людину та світу, на динаміку її духовного розвитку.

Так, у Ренесансну добу було закладено особливе художнє бачення портретиста, яке втілювало концепцію особистості доби Відродження. Зокрема, ідеальна уява про людину, щирий пієтет до її особистості, поклоніння перед закладеними в ній можливостями усестороннього гармонійного вдосконалення. Ренесансний портрет – це портрет аналітичний, в основі якого лежить науковий підхід до зображеного. Художник Відродження як вимогливий науковець намагається не тільки збагнути сутність характеру й зовнішнього обличчя оригіналу, але й прагне пізнати найбільш суттєві відтінки його душі. Створюючи ідеальний портрет свого героя, художник намагається продовжити роботу над внутрішнім світом особистості, доводячи його до духовної довершеності, якої вона може потенційно досягти. Таким чином, ці портрети стверджували зображення динаміки внутрішніх духовних змін та потенційні можливості до духовного розвитку особистості.

Ренесансні портрети дивовижно архітектонічні, вони прекрасно вписуються в рамку. З цим пов'язана їх неминуха монументальність, яка відповідала бажанню оригіналу ствердити себе в світі як реальну, дієву силу [4, с. 284].

Кожна епоха створила свою, тільки їй притаманну «форму бачення» або «стиль мистецтва», в т. ч. й портрету. Вплив часу на концептуально-художнє трактування портретного образу є особливо відчутним. Зокрема, в портретах доби Відродження домінувала лінійність, портрет тяжів до «монументальності», а портрет XVI–XVII ст. був «живописним» і тяжів до станкового живопису. За такими історичними змінами мистецьких форм стояли історичні зміни змісту мистецтва, концепції особистості та її можливостей до духовного розвитку. Вони відтворювали два принципово різних погляди на людину та світ [4, с. 214].

Серед вітчизняних прикладів доцільно навести здобутки І. Рєпіна. Такої дивовижної портретної галереї портретів, яку залишив І. Рєпін, не створено більш ніким, – писав І. Грабар. І. Рєпін писав І. Крамському: «Наше завдання – зміст... Фарби у нас – зброя, яка має виражати наші думки. Колорит – це не витончені плями, він виражає настрій картини, її душу... як акорд у музиці» [5, с. 168]. І. Рєпін багатогранно відобразив свою епоху, він був великим і витонченим знавцем людського характеру. Безумовно, потрібно було володіти даром проникнення в обличчя та душу індивідуальності та неповторності людини, щоб так глибоко проникнути і побачити її внутрішній світ.

Портрет Л. Толстого, написаний І. Рєпіним, був першим живописним зображенням великого письменника і залишається одним з кращих за глибиною розкриття його сильного, складного характеру. Обличчя розумне, з широким лобом, проникливим поглядом відразу приковує наш погляд. У портреті В. Стасова втілений його темперамент, порив почуттів, безпосередню роботу думки. Художник передає їх через глибоку складку між брів, злегка відкритий рот, начебто щось говорить, живий блиск сірих очей. Всі риси передають пафос його пристрасних промов та роботу його думки. Портрет М. Пирогова засвічує його гарячий, неспокійний темперамент, неперервну спрагу діяльності, що добре гармоніює з композиційно обраною позою та виразом обличчя.

Отже, на рівні «художнього образу» як обличчя простежуються два варіанти – обличчя – лик (за умови поступального духовного розвитку) та обличчя – личини (за умови зниження духовного розвитку). Характерними ознаками «художнього образу» є зображення динаміки

внутрішніх духовних змін особистості; душевне спрямування розуму, почуттів і волі особистості; вплив часу (історичних координат) на образ; суб'єктивність втілення художнього бачення автором зображення.

Наведеним «художнім образами» обличчя притаманні такі теоретичні проєкції, як естетична, психологічна, феноменологічна. Як наслідок, в плані «художнього образу» обличчя є рівнем душевного розвитку особистості як потенційної спроможності до духовного розвитку (табл. 1).

Третій рівень – лик, що притаманний іконопису, на відміну від личини та обличчя, – це не портрет людини, а те зображення внутрішнього світу, яке можна побачити лише духовними очима. Лик подає тільки іконопис, засвідчуючи художніми засобами невимовну, вищу, духовну сутність особистості. Такими є зображення натхнених пророків, заглиблених у споглядання таємничого майбутнього, строгі риси Мойсея, величавий Мелхіседек, благодущний старець Авраам, піднесені обличчя Йосипа, Давида, лик Богородиці.

Зрозуміло, що історичний портретист-живописець також може подати піднесені та благородні обличчя біблійних персонажів. Проте художні засоби не виявляють того духовного спокою, що засвідчує впорядковані розум та емоції християнських ликів на іконах. Тому важливим стає вивчення тих художньо-композиційних засобів, якими подається мистецьке зображення християнської концепції особистості. Мистецьке «читання» християнської концепції особистості, яке залучається в освіту з метою духовного розвитку, заслуговує на особливу педагогічну увагу.

На рівні лику – мистецтво втілює художню православну антропологію, вказуючи на обов'язковий компонент духовного розвитку – «пізнання себе», своєї внутрішньої сакральної сутності. Аналізуючи роздуми про самопізнання у Сократа, Б. Вишеславцев підкреслює, що самопізнання означає одночасно і роботу над собою, і формування себе, і усвідомлення себе як імператив, наказ, що вимагає нового народження і приходу до самого себе, основи і початку творчого життя і самовизначення [6, с. 256].

З огляду на наведене, доцільно підкреслити, що художня православна антропологія, яку втілює іконопис, постає практичною основою духовного розвитку майбутнього вчителя. Художніми засобами лик подає усвідомлення необхідності впорядкування та розвитку розуму, емоцій і волі особистості. Зокрема, художнє зображення лику сприяє вмінню робити концептуальні узагальнення на ґрунті мистецьких творів.

Доцільно підкреслити, що при спогляданні іконопису, художньо-естетичний розвиток є необхідною, але недостатньою умовою ефективного духовного розвитку особистості майбутнього вчителя. Художньо-естетичний розвиток підпорядковується духовно-онтологічному, тому важливо диференціювати й правильно встановлювати естетичний і духовний виміри творів православного іконопису. Спілкування з іконописом удосконалює, впорядковує, ієрархізує всі три складові духовного розвитку майбутнього вчителя – розум, почуття, волю.

Іконопис називають «філософія в фарбах», оскільки спілкування з ним сприяє розширенню семантичного поля пізнання людини та світу, уможливує розвиток цілісного світогляду. Ґрунтується воно на набутті символічного мислення. Педагогічний потенціал символу полягає в тому, що спілкування з ним сприяє переходу на новий рівень мислення, поглиблення інтелекту, розширення невербальних способів пізнання майбутнього вчителя.

О. Лосєв навів такі трактування символу:

- 1) символ є функцією дійсності;
- 2) символ є змістом дійсності;
- 3) символ є інтерпретацією дійсності;
- 4) символ є сигніфікацією дійсності;
- 5) символ є переробленням дійсності [7, с. 38–39].

Останній, п'ятий, онтологічний зріз символу є притаманним православному іконопису. У ньому символ розуміється не тільки як семіотична одиниця, але і як одиниця онтологічна. Онтологічний аспект іконопису містить найвищий педагогічний потенціал, оскільки започатковує якісні духовні зміни в розвитку розуму, розширює способи пізнання майбутнього вчителя.

«Художній образ» на рівні лику сприяє впорядкуванню не лише розуму, але й емоцій. Мистецтво – це співпереживання, емоційний ґнозис. Коли ми читаємо літературні твори або споглядаємо картину, то співпереживаємо почуттям і пристрастям персонажів. Для людини, яка піднялася на певні ступені духовного життя, пристрасте мистецтво перестає бути співзвучним, оскільки духовне життя – це внутрішня боротьба людини за чистоту емоцій. Духовна людина не може співпереживати пристрастям, вона ставить за мету вгамувати їх, навчитись керувати ними. Невипадково іконопис називається «шлях горнього сходження» (П. Флоренський), «незримі сходинки до християнства» (М. Гоголь), «художнє тайноводійство» (Максим Сповідник).

Іконопис навчає, як вгамувати емоції, виправити сердечні спрямування. За О. Пушкіним, мета художника – «сердца собратьев исправлять». Художник покликаний вести. Він нікого не поведе, коли він, забувши про своє справжнє

покликання, сам побіжить за натовпом. І. Ільїн закликає: «Десь у глибині свого серця, на самому початку своєї творчості, він (митець) повинен дати трепетну клятву: дотримуватися художнього закону, а не догоджати людям, не плазувати перед диктаторами, не ганятися за неподобною модою» [2, с. 212]. І. Ільїн доходить висновку: «Художники – наші душевні лікарі і вихователі. Горе їм і горе нам, коли вони замість благих засобів, дають нам отруту; і замість благих шляхів ведуть до розпаду і загибелі» [2, с. 214].

Процес духовного підняття з рівня чуттєвого до надчуттєвого живопис передається динамікою духовного росту (від обличчя до лику), яка означає внутрішнє духовне зростання з образу до подоби. Зрозуміло, такий процес духовного росту вимагає і відповідних волевих зусиль. Іконописець, на відміну від портретиста, зображає не обличчя, а лики, які випромінюють неземну мудрість, спокій, благодать, любов, внутрішню свободу.

Варто наголосити ще на одному специфічному мистецькому прийомі – *іконічно-часовому*, що притаманний лише здобуткам православного мистецтва. Іконічне просвітництво – це висвітлення, просвітлення духовним світлом внутрішньої сутності особистості, її розуму, почуттів та волі. Колористично-світлові прийоми доповнюють та підкреслюють важливість відведення особливої педагогічної уваги їх впорядкуванню як складників духовного розвитку. Слова *просвіта, навчання* (рос. «образование») походять від слів «образ» і «світло». Протилежністю освіті (знанням) служить не слово «незнання», а слово «безобразіє», тобто втрата образу, безструктурність, хаотичність. Антиподом слова «освіта» є морок, затемнення, втрата орієнтирів. Тому так важливо, щоб мистецтво, яке залучається до духовного розвитку майбутнього вчителя, впорядкувало знання, несло світло та добро в його душу.

Історичний час символічно подається горизонталлю, що має свій початок і кінець (наприклад, зображення євангельських подій), а іконічний – вертикаллю, яка починається в душі людини і спрямована до духовних висот [8, с. 98]. У символічному поєднанні історичного та іконічного часу чітко простежується шлях духовного розвитку, яким має слідувати особистість, в т. ч. і майбутній вчитель. Існує горизонтальний розвиток особистості – розвиток розуму, інтелекту, здібностей, емоцій, смаків тощо. Він є необхідним, проте його складові мають бути впорядковані за духовними критеріями, що і складає сутність вертикального розвитку особистості. Педагогічною умовою правильного духовного розви-

тку є підпорядкування горизонтального розвитку особистості її духовному розвитку.

Отже, наведений аналіз «художнього образу» – лику дав змогу вияви наступні його ознаки: втілення вищої, духовної сутності особистості; впорядкування за духовним критеріями розуму, почуттів, волі особистості; позачасовість зображення (непідвладність часу). Наведеному «художньому образу» як лику притаманні такі теоретичні проєкції, як ноуменальна, метафізична, онтологічна, естетична. Як наслідок, в плані «художнього образу» лику духовний розвиток особистості стає онтологічним проявом духовного розвитку (див. табл. 1).

Висновки.

1. Духовний розвиток майбутнього вчителя передбачає удосконалення, упорядкування, ієрархізації розуму, почуттів і волі майбутнього вчителя. Одним із шляхів його досягнення є залучення здобутків світського портретного живопису та православного іконопису.

2. Досягнення духовного розвитку вимагає певної динаміки його становлення – від душевного рівня як потенційної спроможності до духовного як онтологічного прояву духовного розвитку майбутнього вчителя.

3. Мистецтво подає художньо-композиційними засобами етапи та рівні духовного розвитку емоційно-психологічного стану особистості (личина – обличчя – лик). Проведений мистецько-педагогічний аналіз засвідчив, що портретист, зображаючи «художній образ» як *личину* подає неспроможність або небажання духовно

розвиватися; як *обличчя* – потенційну спроможність до духовного розвитку, а як *лик* – онтологічний прояв духовного розвитку.

4. Духовний розвиток майбутнього вчителя забезпечуватиме підвищення якості фахової підготовки, здатність суб'єкта праці до ефективного виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності, професійно-особистісне становлення, збагачення педагогічного світогляду, педагогічної культури, самовдосконалення та спроможність до неперервної духовної самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рашковська В. І. Теоретичні і методичні основи використання образотворчої православної спадщини в духовному розвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук / В. І. Рашковська. – Запоріжжя, 2011. – 36 с.
2. Вышеславцев Б. П. Этика преображенного Эроса / Б. П. Вышеславцев. – М. : Республика, 1994. – 368 с.
3. Достоевская А. Г. Воспоминания / А. Г. Достоевская. – М. : Правда, 1987. – 544 с.
4. Зингер Л. С. О портрете / Л. С. Зингер. – М. : Советский художник, 1969. – 289 с.
5. Ильин И. А. Одинокий художник / И. А. Ильин. – М. : Искусство, 1993. – 654 с.
6. Лепахін В. Ікона та іконичність / В. Лепахін. – Львів : Свічадо, 2001. – 288 с.
7. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.
8. Голубева Э. И. Беседы о русских художниках / Э. И. Голубева. – Л., 1960. – 191 с.

УДК 372.22

Узунова Л. В.

ЗАГАЛЬНИЙ ЗМІСТ ЕЛЕМЕНТІВ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ТА ЇХ СИСТЕМНЕ ВИКОРИСТАННЯ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ

В статті розкривається зміст основних елементів етнопедagogіки, а саме: міфо-поетична традиція, музично-пісенний літопис, народні джерела етикету, національні ігри, релігійна традиція, народні свята та обряди, дитячий фольклор та пропонується їх системне використання що до виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в сьогоденні.

Ключові слова: традиція, фольклор, виховна діяльність, етнопедagogіка.

В статье раскрывается содержание основных элементов этнопедagogики, в частности: мифопоэтическая традиция, музыкально-песенная летопись, народные истоки этикета, национальные игры, религиозная традиция, народные праздники и обряды, детский фольклор и предлагается их использование в современной воспитательной работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: традиция, фольклор, воспитательная деятельность, этнопедagogика.

The article deals with the content of the principal elements of the ethnopedagogics, namely: mythic poetical tradition, musical poetical chronicle, folk sources of the etiquette, national games, religious culture, folk holidays and customs, children's folklore and its system usage in present-day educational work.

Key words: tradition, folklore, educational activities, ethnopedagogics.

Постановка проблеми. Вивчення фольклорної традиції як узагальнюючої частини духовної культури, пізнання її в динаміці та використання в практиці сьогодення являє собою актуальне питання в духовному відродженні етнічних спільнот, мешкаючих в поліетнічних регіонах України і Криму насамперед після розпаду СРСР і падіння атеїстичної ідеології.

Особливу увагу в цьому напрямку, на наш погляд, треба приділяти підростаючому поколінню. І починати треба саме з дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, виховуючи тим самим почуття толерантності й поваги до скарбів як свого народу, так і етносів, поряд з якими зростають наші діти. Вивчаючи фольклор, традиції та обряди як захід виховання в етнопедагогіці ми повинні зауважити, що саме засоби народної педагогіки на протязі багатьох десятиліть не використовувались в радянській системі як головний інструментарій в процесі соціалізації.

Зміна соціально-економічних формацій не змогла не відбитися на змісту народотворчості. З часом величезна виховна сила, моральні критерії, характерні риси народної творчості видозмінювались, відходили від моралізуючого початку – що мало місце в ранніх зразках – губилась з'єднуюча нитка людини з природою. А з 1917 року фольклор перетворився в форму дозвілля. Національні традиції і обряди були відкинуті в силу деяких зв'язків з релігією (як політеїзму, так і монотеїзму). В підсумку – втрата моральних орієнтирів, криза в духовності суспільства сьогодення та інші негативні явища і антиморальні елементи в виховному процесі, які проявляються, не дивлячись на загальноосвітній процес і втілення різноманітних методик виховної роботи.

Аналіз праць, у яких розглядалась вказана проблема. Питанням народної педагогіки приділяв особливу увагу свого часу видатний вчений, педагог К. Д. Ушинський. Він писав, що сам народ є першим вихователем дитини, а народні казки – це перша яскрава спроба створення народної педагогіки; «никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа» [1].

Значний вплив на розвиток української етнопедагогіки мали труди мандруючого філософа і педагога Г. С. Сковороди, а також дослідження І. Франка, Л. Глібова, Я. Щоголіва, Ю. Федьковича, Лесі Українки.

На початку 20 ст. з'являється новий підхід до вивчення народної педагогіки, який означився в працях і діяльності С. Ф. Русової. «Вона постійно стверджувала думку про необхідність будувати систему національного виховання, починаючи з дошкільного віку, на традиціях і з ура-

хуванням народної педагогічної мудрості» [2]. С. Русова, аналізуючи різні аспекти проблем національної етнографії, приділяє увагу і особливостям розуміння дітьми релігійних постулатів, адже релігія включає в себе певні звичаї, обряди, свята, які є надбанням народної культури.

Згодом до проблем народної педагогіки звернулися такі вчені, як В. О. Сухомлинський, В. Г. Скуратівський, М. Г. Стельмахович, О. Волосюк та ін. В наш час питанням етнопедагогіки приділяли увагу такі дослідники, як А. Е. Ізмайлов («Народна педагогіка народів Середньої Азії та Казахстану»); І. П. Сахаров («Народний щоденник. Народні свята і звичаї»); Г. Лозко («Українське народознавство»), «Коло Свароже»; О. Воропай («Звичаї українського народу»); А. М. Богуш, Н. В. Лисенко («Народознавство в дитячому садку»), а також І. Ф. Ляшенко, С. Й. Грица, Т. В. Липова, І. М. Юдкін, О. С. Найдено («Українська художня культура»); В. Нулко, Л. Артюх, Скуратівський В. Т. («Культура та побут населення України»); Л. О. Ткаченко («Дерево Роду»; І. Коверець («Свята, традиції, звичаї»); В. Борисенко («Українська етнологія»); А. Пономарьов, В. Горленко, В. Конвай, Г. Скрипник, Т. Ніколаєва, Н. Стаценко, Г. Щербій («Українська минувшина») та інші вчені інституту мистецтвознавства, фольклору та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України.

Сучасні вчені-етнографи турбуються одними питаннями: як зберегти і передати нащадкам усі ті кращі надбання національної культури, що були виплескані протягом століть народом, які зусилля докласти, щоб створити таку атмосферу в країні, аби майбутня молодь не цуралась національного спадку, щоб і завтра лунала народна пісня, не всихало життєдайне джерело народної мудрості, не пропав соціальний запит на народні та релігійні свята, обряди особливо у поліетнічних регіонах нашої країни. Але в цих роботах відсутні рекомендації з методології впровадження засобів народної педагогіки у виховний процес, дуже мало приділяється уваги елементам етнопедагогіки щодо системного їх використання в педагогічно-виховній роботі з молодшими школярами та підлітками.

Мета цієї статті – запропонувати та розкрити основний зміст семи елементів етнопедагогіки щодо їх використання у виховній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в сьогоденні.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, в народній педагогіці, як складової частини суспільної народної традиції, як засобу соціалізації дітей та підлітків, як прояву педагогічної культури народних осередків містяться всі напрями виховної роботи з дітьми, бо вона була

формою практичного освоєння світу і зв'язком дитини і Всесвіту, який підтримувався не тільки батьками, а взагалі дорослими людьми. Першоджерела народної педагогіки дійсно формуються ще з часів первинного суспільства. Пісні, танці, обрядові дії, з допомогою яких стародавні мисливці благали духів послати їм удачу, магичні заклинання під таємний рокіт барабанів, сцени боротьби, полювання на диких звірів, від них походить сила величезної практичної спрямованості і цілісного єднання людини з природою. Ці зразки стародавньої культури сконцентрували досвід багатьох поколінь, включаючи нові пласти народної мудрості, релігійної етики, ідеї гуманізму, поняття про добро і зло. Тому в народній творчості величезний соціально-виховний потенціал. Людина довгі століття розглядала народну творчість як сховище педагогічного досвіду. Епос, казка, міф, пісня були частиною і обов'язковою умовою суспільного життя, суспільного виховання. «С ним связано и слияние в нем различных форм общественного сознания: исторического, философского, социального» [3]. Педагогічно-виховна місія народного виховання реалізовувалась специфічними шляхами і методами. Передача педагогічної інформації втілювалась в художньо-узагальнений ідеалістичний формі і як колективне повчання. Тому, розглядаючи фольклор, як засіб народної педагогіки важливо уявляти, як на протязі тисячоліть складалась і видозмінювалась його здібність формувати людину як особистість. Щоб об'єктивно осмислити суть того чи іншого явища, потрібно не забувати основного історичного зв'язку, дивитись на кожне питання з точки зору, як дане явище в історії виникло, які часові етапи в своєму розвитку це явище проходило і з зору цього дивитись, чим ця річ стала тепер і як її можна використовувати в різних напрямках виховної роботи. Так, основним із елементів етнопедагогіки, вважаємо, є *усна народна творчість*, яку у виховній роботі можна використовувати у двох різновидах.

1. Міфо-поетична традиція.
2. Музично-пісенний літопис.

Міфо-поетична творчість завжди була тісно зв'язана з духовним життям. З іменами культових героїв, богів, духів звичайно асоціювались важливі події спілкування, винаходи – добування вогню, становлення форм сім'ї та шлюбу, виготовлення зброї, установа правил ініціації. Велику пізнавальну функцію виконували в міфах космогонічні сюжети: легенди про походження землі, неба, сонця, місяця, як взаємозв'язок людини і космосу. Повчальна функція казок і міфів невід'ємна від пізнавальної. Навіть почуття страху в казках-страшилках використовувалось

як одна із форм виховання, яка, на думку психологів, теж повинна входити в систему педагогіки – подолання почуття страху. Разом з тим велике педагогічне значення має формування у дітей поняття про добро і зло, про темні і світлі сили. Тут закладка доброти, справедливості, чуйності, поваги до старшого покоління тощо.

Велике значення мають в фольклорному вихованні дітей загадки, що розвивають кмітливість, образне мислення через уподібнення і метафоричний опис предметів. Доповнимо до цього прислів'я і приказки, які з дитячих років привчали людину до неписаних законів етики, і ми матимемо уявлення про значення *усної народної творчості, як джерела народної педагогіки*. І чим талановитіший був оповідач, тим з більшим умінням прикрашав він свої розповіді неймовірним і дивовижним, зачаровував слухача, ведучи його пісками і долинами, через моря і океани в глибокі непрохідні печери й небесні далі. Ці розповіді впливали на свідомість дітей, хвилювали їх, даючи пояснення різними явищами природи і життя. Так з'явилися *чарівні* або фантастичні *казки*. В них завжди з'єднується дійсне і надумане: чарівна палиця, боротьба з драконом, змієм, відьмами і чаклунками, і крізь помагають доброти. Добро завжди виходить переможцем. Борючись, людина мусить бути сміливою і безстрашною, відчувати підтримку добрих і мудрих друзів, допомагає кмітливість героя. Сама фізична сила нічого не означає. Перемогти може тільки сильний духом і розумом. «Розумна голова – сто рук» – говорить народне прислів'я. Другий розділ народних казок – це *казки про тварин*. Слухаючи їх, діти впізнають в деяких звірів вчинки людей, їх характери, добрі або нікчемні: лисиця завжди хитра, вовк зажерливий і сильний, але страшенно дурний, ведмідь старий, неповороткий, але завжди добрий.

Найповніше розповсюдження здобули *побутові народні казки*, де героями виступають люди з народу. Вони завжди закінчують мораллю про те, що наполеглива праця і чесне життя можуть зробити людину кращою. Народні казки знайомлять людину з побутом, родиною, звичаями та національною культурою і мають велике пізнавальне значення.

Важливе значення в справі народної педагогіки має *музикально-пісенний літопис народу – пісня*. *Пісня – душа народу* є вираженням його бачення світу, відображенням подій. Найдавніші з них пов'язані з землеробським календарем, з магичними обрядами і зародились ще в дохристиянські часи. Найдавніший пласт народних пісень, пов'язаних з порами року, називають обрядовими: колядки, щедрівки, веснянки, купальські, обжинкові, а також пісні, пов'язані з весіл-

лям та похованням. Ще у східних слов'ян за часи Київської Русі їх тексти і музика змінювались і удосконалювались. Наприклад, в колядках, поряд з привітаннями відображалась також і боротьба з ворогами, скликання ради, дружини для далекого заморського походу, добробут хазяїв, містерії творення Світу:

«Ой ти наш пане, пане Богдане,
У тебе в домі так, як у раю
...У тебе воли все половії,
У тебе плуги все золотії,
У тебе двори все кедровії,
У тебе столи все калиновії...»

«Пане господарю,
На твоїм дворі ялинка стоїть,
На тій ялинці трійця горить.
Три іскри впало, три морі стало.
У першому морі Господь купався,
У другому морі у ризи вбирався,
У третьому морі став на Престолі» [4].

Щедрівки й колядки вітали господаря, усю його родину, бажали щастя, прибутку, здоров'я господині і діткам. Поважне відношення до дорослих виховувалось не тільки обрядовими піснями про мати, батька, про свою родину. В цих піснях і любов до краси рідної природи, і психологія спілкування в даній віковій групі дітей, родовикові особливості. Як найяскравіше це відображено в купальських піснях – взаємні відносини хлопців і дівчат, перше кохання, журба, страждання, ворожіння на суженого-ряженого – все це етична сторона народної педагогіки.

В теперішній час невивчений пласт обрядових пісень (волочебні, пасхальні, трійцькі, вітальні) відроджується, як в українській нації, так і у народів інших етнічних груп. Адже музичне виховання починається з поезії випестування дитини: колискові пісні, пестливі, жартівливі, примовки. Древньоруські слова «бають», «колихати» (заколювати) означають «умовляти», «замовляти». «Колыбельные песни – это заговоры – обереги, основанные на магической силе воздействия слова и музыки, на их способности успокоить, уберечь, охранить. Даже самые обыкновенные «потягушеньки» сопровождалась песенными приговорами, а «ладушки» – наилучший способ координации движений, детской гимнастики...» [5].

Таким чином, уже в три роки дитина вже добре підготовлена до самостійної словотворчості. Вона одержувала засобами народної педагогіки необхідну музичну та поетичну підготовку, що допомагало їм в естетичному осягненні світу.

Жартівливі, веселі, танцювальні пісні помагали людям подобати психологічні комплекси, боротися з особистими недоліками, викорінюва-

ти зло. Прикладом можуть бути частівки. Але не злом викорінювалось зло, а доброю волею, гумором, сміхом, лукавою посмішкою і слухачів і виконавців. Це жанр колективної творчості, кінцевою метою якої є педагогічний вплив. Жартівливими піснями в народі боролись з такими недоліками як жадібність, лінощі, хвалькуватість, чванство, лицемірність, самолюбство, злість. Жанр, що прийшов колись від скоморохів, знайшов своє місце в слов'янському фольклорі, допомагає побачити свій народ збоку, позбавити його недоліків, очистити його морально.

Значну роль в морально-етичному вихованні мають хороводні пісні. Без них не проходило жодне свято. Магічне коло, з'єднуюче людей одного гурту виховувало такі почуття як дружба, взаємна поміч, співчуття, братерство.

Невичерпне джерело методик і форм виховання культури поведінки бережуть в собі *народні джерела етикету*. Кожна культурна традиція наших пращурів спрямована на зниження в людині всього низького, стихійного, непідвласного і інстинктивного. Регулятором такої поведінки являється ритуал, церемонія, звичай.

Етикет в народних джерелах потрібно розглядати в двох аспектах:

а) в семіотичному – як визначну систему знаків;

б) в поведінковому – як системи спілкування в конкретному суспільстві.

Старі люди завжди вчили молодь поводити себе, враховуючи те, що за ними стежать деякі сили – «Всебачаще Око», тому і етикетна ситуація повинна відповідати присутності цих сил поряд. В ролі співрозмовника в народному етикеті можуть виступати не тільки людина, але і дерево, земля, духи предків, персонажі народної демонології. В основі ритуальної поведінки лежать символи слова, рухів і жестів. Наприклад, знак руки, як символ влади і символ примирення має статус магічного оберегу на ритуальному одязі, на дверях будинків. Суєвірне значення в народі має співвідношення правої та лівої руки: права – асоціюється з правотою, добром (подавання), а ліва – з брехнею, злом, нечистою силою. Саме тому існує правило, що дівчина йтиме справа, праворуч від парубка, а жінка – ліворуч. Багато звичаїв пов'язано і з рукотриманням. Різноманітні джерела етикету поцілунку – це й весільний, вітальний, це й материнський, клятвенний, пасхальний тощо.

Необхідно підкреслити педагогічне значення народних джерел поведінкової культури. Їх поділяють на два типи:

1. Для людей з високим статусом – божественне, царсько-стримана пластика, урочистість поз, стримана міміка, статичність в спілкуванні.

2. Для людей з низьким статусом – голосна мова, сміх, нестриманість рухів, кривляння, занадто багато жестів, руганка.

Особисте значення в народному етикеті мала релігійність наших пращурів. Наприклад, християнська культура зробила внесок в національну культуру слов'янських народів. Не страхиттям та погрозами, а безкрайньою любов'ю і терпінням веде вона людей до милосердя і доброти.

Джерела народної педагогіки потають в собі і своєрідні методики *фізичного виховання*, причому диференційне підходячи до цієї проблеми. Як система фізичного виховання виступають тут *національні ігри*. Велика участь ігрових забав слов'янського народу пов'язана з язичним календарем і сімейно-побутовими звичаями та святами. Багато ритуальних ігор зникло з часом, а деяка частина їх перетворилась в спортивні змагання. Характерним для них є те, що фольклорні ігрові фонди усіх народів складаються з швидких і моторних ігор, пов'язаних з минулими обрядами, з поведінкою птахів, звірів та полюванням на них. Такі – білоруська гра «Вовк», російська «Гуси-лебеді», українська «Кривенька качечка» та інші. Всі вони дуже рано стали об'єктивною сутністю засобів фізичного виховання. На думку професора В. К. Нікольського, уже на самому ранньому часі розвитку людини культура гри набуває характер фізичної культури, готуючи людину до її функцій члена суспільства. Аналіз форм і змісту народних швидких ігор показує діалектику тісного зв'язку з національною традицією, різноманітністю побуту, особистістю психофізичного складу. Гра готує дитину до життя, до спілкування з оточуючим світом, з природою, сприяє набуттю знань, працездатності, узагальненню системи рухів. Присутність змагального елемента – характерна риса всіх моторних ігор. Безмежність вихованого впливу народних ігор ставить вимоги в методиці їх проведення.

1. Належність до специфіки образу життя людей.

2. Врахунок їх психоскладу.

3. Належність рівню культури і традиціям.

4. Відповідність змісту рівню знання, вмінь, фізичних даних.

5. Вікові особливості.

6. Врахунок задач і мети виховання.

7. Відповідність педагогічному процесу.

Використання народних ігор у педагогічній практиці в наш час набуває особливе поширення [6].

Не повинно забувати, що одним з першоджерел народної педагогіки перед усім *релігійне мислення* наших пращурів. Основною педагогіч-

ною проблемою використання форм народної педагогіки на протязі цілої епохи було те, що колишня держава не уклонна була роздвигатися народні звичаї, повір'я, календарні свята з точки зору ефективності виховного процесу. Атеїстичні догми не дозволяли людині звертатися до релігії своїх пращурів, як до звичайного духовного скарбу. А все ж безрелігійних народних свят та звичаїв ніколи не було. Та і саме поняття «релігійність» було змішано з поняттям «церковність», в той час як релігія – це зв'язок, зв'язуючи нитка людини і природи, людини і космосу, це віра в існування мікро- і макрокосмосу. Не приймаючи педагогічних початків у фольклорному наслідку наша колишня держава позбула підростаюче покоління соціальної пам'яті, зруйнувала культурний наслідок багатьох націй і народностей. Тому в наш час багатьма спеціалістами (етнографами, етнопедагогами, етнокulturологами) ведеться величезна робота по відновленню та відродженню цього духовного джерела народної педагогіки. Насамперед, релігійність мислення народу виступала у сімейно-побутових звичаях і викорінювалась в період НЕП. А такі свята, як Жнива, Різдво, весільні обряди були звичайно перероблені на ідеологічний лад. Повір'я та звичаї – це пласт релігійної обрядності, використаний народом поза стін церкви, спрямований на зміну дійсності, а з часом вони стали засобом морального виховання людини. Так, глибокою старовиною віддають байки, пов'язані з «батьківським домом». Тут і любов, і оберег, уявлений символами «родового дерева», землі, пічною золою. Чи мало магічних звичаїв пов'язано з порогом дома, де колись на думку пращурів похован був давній предок. Як святому місту у хаті, до порогу склоняли свої голови і хрестилися діти, від'їжаючи в далеку дорогу, або повертаючись додому. Це символ пошани батьків і пращурів.

Занадто цінне, з точки зору етнопедагогіки, є відродження поминальних звичаїв у сім'ї. Цвинтар – це місце вселюдної пошани, наша культура, моральне здоров'я суспільства. А вже ж, хто не пам'ятає свого минулого, той не може жити краще у наступному віці. Це показано не тільки науковцями, а і самим життям.

У словнику по етиці можна знайти основне поняття терміна «духовність» – «... специфическое человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности. Недоступно ни животным, ни моделирующим действие человека машинам. Это позиция ценностного сознания, свойственного всем его формам – нравственной, политической, религиозной, эстетической, художественной, но особенно в сфере моральных отношений» [7].

Це форма суспільності свідомості, регулюючи поведінку людини у всіх галузях суспільного життя: в праці, в політиці, в сімейних й особистих міжнародних відносинах. Принципи моралі мають соціальне значення й розповсюджуються на всіх людей, фіксуючи основні форми норм поведінки в процесі спілкування.

Авторитет суб'єкта в моралі не пов'язан з його підставою в суспільстві, а залежить від авторитета духовного, використовуючи силу приклада і моральних критеріїв добра та зла. Один з давніх моральних заповітів повчає: чого в іншому не любиш, того сам не роби, або не бажай іншому того, чого не побажав би собі («Золоте правило етики»). Поняття моралі в процесі духовного відродження суспільства, її особистих характеристик являє одну з центральних проблем соціально-педагогічного процесу, орієнтованого на моральну культуру. А духовність – це соціальна поява, виявлення людського в людині, підвищення його над особистими фізіологічними бажаннями, егоїстичними рисами і раціональною рефлексією. Що таке справжня мораль? Де і чому моральні пріоритети? Як шанувати заповіді та звичаї пращурів? На ці питання і дає відповідь народна педагогіка, її мудрість і заходи виховання. Сімейно-побутові традиції, обряди, народні свята тісно пов'язані з вірою свого народу, її релігією, в основі яких лежать моральні повчання. У західноєвропейських народів – це християнські заповіді:

1. Віра в можливості людини.
2. Любов до ближнього.
3. Не твори собі ідола.
4. Не вбий.
5. Не зраджуй кохання.
6. Не вкради.
7. Шануй мати і батька.
8. Відпочивай від праці у молитвах.
9. Не обмовляй іншого.
10. Не побажай собі чужого (проти заздрощів).

А в східних релігійних системах – це восьмирічний шлях очищення:

1. Вірні погляди, основані на благородних істинах.
2. Вірна мова (готовність до подвигу за істиною).
3. Вірна мова (доброзичлива, правдива, відверта).
4. Вірна поведінка (відповідна моральним нормам).
5. Вірний життєвий шлях (активна позиція, свідомість).
6. Вірне вміння (самовиховання).
7. Вірна увага.
8. Вірне зосередження.

Так, кандидат філософських наук, доцент Кустанайського педагогічного інституту Ю. Я. Бондаренко додає в своїх дослідженнях велике педагогічне значення міфам Древнього Сходу (даосизм, конфуціанство). А етнограф Г. Марашовський підкреслював, що повернення до джерел народної культури – це знання народної творчості, засоби відродження духовності» [6].

Процес етнопатриотичного виховання і визволення міжнародних відношень від деформацій – це одне з самих гострих питань сучасного розвитку суспільства. «Фольклор – это еще и школа патриотического воспитания. В фольклоре, как и в природе, все развивается от простого к сложному» [8]. Важливо, щоб в первісному соціальному досвіді, починаючи з родини, дитячого садка, школи почуття патріотизму і інтернаціоналізму органічно пов'язувались. Бо патріотизм – це любов до свого краю, своєї Вітчизни, свого народу, це чистота і порядок на вулиці, на роботі, в суспільстві, в хаті. А інтернаціоналізм – це пошана і довір'я, гуманне відношення до людини будь якої нації, етносу, рівноправність і взаємовідносини з нею. Л. Судо, кандидат історичних наук підкреслює, що ми звикли бачити коріння дружби в унітарності. А вони – в терпінні, пошані до іншого звичаю, до чужої віри, в доброзичливості з іншими етносами і народностями» [9].

І починати це виховання потрібно з сім'ї, її історії, з знання свого «Дерева роду». «Пізнай самого себе», – так говорив український філософ і мандрівник Григорій Сковорода. «Пізнай себе, свій рід, свій народ, свою землю – і ти побачиш свій шлях у житті, на якому найпізніше розкриваються твої здібності. В тобі, у витоках твого роду і народу – віддзеркалення книги буття. Пізнай себе – і ти відкриєш таємниці Всесвіту» [10]. Колись у українців було правило, що зобов'язувало знати свій рід до сьомого коліна. Я + батька + мати + 2 бабусі і т. д., а в сьомому коліні ми нарахуємо тридцять два пращури і стільки ж пращурок. Отже, дерево роду складається з шістдесяти чотирьох колін по батьківській і материнській лінії, що в етнічній міфології знаменує Всесвіт. Людину, яка не знала своїх передків вважали безрідною. Юнак чи дівчина, що не знали свого родоводу, не мали права на шлюб чи сім'ю або відсутність таких знань по переконанню пращурів оберталась великим лихом. Аби цього не сталося батьки, матері, дідусі ще з малечку прилучали нащадків до вивчення своєї родословної. До основних положень, що характеризують «Дерево роду», належать:

1. Священні знаки та символи роду, одяг – це колір, малюнографічні зображення рослин, звірів, птахів, антропоморфні образи, національ-

ний костюм – все це служит рідині не тільки естетичним розвитком, а і своєрідним оберегом від хвороби, зла, заздрощів.

2. Імена предків, мова, як стверджували наші пращури, ім'я зв'язує людину з її зоряним часом, власну назву можна порівняти з комплексом життєвого шляху, а мову з алгоритмом буття.

3. Віра та світогляд як наріжний камінь духовного поступу, мірило взаємин.

4. Обряди та звичаї пращурів (як своєрідний інструмент впливу, ключ народної педагогіки, народна конституція).

5. Рід занять предків, як професійна підготовка, розвиток з дитинства нахил та покликання.

6. Харчування та напої (підпорядкування режиму харчування певним циклічним зміненням у природі, сприяння здоровому засобу життя).

7. Міфологічні та історичні перекази, музично-пісенний фольклор (естетичний засіб пізнання навколишнього світу, основа формування духовної гармонії).

Всі вищезазначені положення «дерева роду» ґрунтуються на високій повазі і пошані до своїх батьків, їх настанов і заповітів. В українській традиції особливою пошаною є пошана до батьків. Їх називали на Ви. Тому гріх, вчинений перед батьками, – найтягчайший. І може бути ніколи не прощений. Народна педагогіка вчить пам'яті про це шанування і вчить цьому з дитинства, наприклад, «Шануйте батька з матір'ю, тоді і тебе шануватимуть люди», – говориться у народній мудрості наших пращурів.

Особливої уваги в етнопедагогіці заслуговує *дитячий фольклор*, як засіб розвитку дитячої творчості. Це невивчений пласт народної педагогіки, тому є сенс розглянути деякі аспекти дослідницької діяльності в цій галузі. «Секрет творчості – в збереженні юності, секрет геніальності – в збереженні дитинства...», – писав відомий філософ Павло Флоренський [11]. Дитячий фольклор – це твори усної народної творчості, складені дітьми або для дітей. Тому умовно для зручності збирання дослідниками рекомендується розділити його на дві групи:

1. Твори, які виконуються для дітей.
2. Твори, які виконуються дітьми.

Такий розподіл, звичайно, умовний, тому що в деяких випадках ці дві групи об'єднуються. Зразки колискових пісень являють собою приклад фольклору звернення до дітей. Про нього ми вже говорили вище. Особливу зацікавленість викликають пестушки, потішки, прибаутки. Дослідник повинен додатковими питаннями уявити, до якого жанру відносяться

знайдені твори. Хоч в них багато об'єднуючого і схожого, але кожний з них має свої характерні особливості.

Пестушки – це своєрідні приговори до перших рухів дитини, це прийоми фізичного виховання, розроблені народною педагогікою: при потяганні, купанні, щоб не плакала дитина, інші заговори-жарти.

Потішки – це особливі забави дорослих з маленькими дітьми, в яких іграшкою виступає частина тіла дитини (пальці, ніс, голова, ніжки). Наприклад, «Ладушки», «Сорока-білобока», «Іде коза» та інші.

Прибаутки – вірші-пісні, якими потішають дитину, але на відміну від потішок, вони не супроводжуються певними рухами. Наприклад, «Півник», «Сіренький козлик», «Андрій» та інші.

Кожний жанр відповідає певному віку, й батьки виконували його дітям в міру того, як дитині була потрібна нова інформація.

Діти, беручи участь в обрядових діях дорослих, по-своєму, відповідно дитячій психології і світосприйняттю, формують свій специфічний дитячий фольклор. Так, в дитячих піснях багато мотивів потішок, прибутку, «рахуванок», небувальщин. Ці пісні виконувались там, де в силу якихось справ, збирались групи дітей, і створювалась особлива пісенна атмосфера, під час свят, «в нічному», після швидкої гри. Мета дослідницької діяльності в цій галузі – в поясненні того, як в далекі старовинні часи забавлялись діти, чим займались вони в дозвільний час, який пісенний та поетичний репертуар був у дітей того чи іншого регіону, як вся ця творчість впливала на виховний процес в даній віковій групі дітей. Дуже поширеним серед дітей далекого минулого були діалогічні пісні (у формі запитань і відповідей). Характерні дитячій творчості і кумулятивні пісні (ланцюжки), а ще пісні – перегудки, що дають картини опису природи. Але найсправжніми дитячими імпровізаціями були заклички, приговорки, дражнилки.

Заклички – віршоване звертання дітей до явищ природи.

«Іди, іди дощику»,
Дам тобі борщику...»

Приговорки – це звертання до звірів, живих істот.

«Ластівко, ластівко,
До нас прилети,
Весну принеси...» [6].

Характерне для них те, що діти безмірно вірили, що всі ці звертання мають особливу магічну силу і тому обов'язково збуваються. З часом магічний потенціал значно знизився, тому цей вид дитячого фольклору переріс просто в жарт та ігрові забави, а тексти значно спрощуються.

Пошук і відродження дитячого фольклору відкриває значний потенціал в розвитку народної педагогіки і тому повинен продовжуватись. Зараз вже можна зафіксувати цілий цикл закличок у слов'янських народів, а до них значно функціонально близькі і заговори. Діти сприймали заговори від своїх бабусь, тому сприймали їх дуже серйозно, довіряючи їх магічній дії, а також в системі ворожіння. Пошук дитячих заговоровив поки ведеться недостатньо активно і кожна знахідка – дуже цікава з точки зору як фольклористики, так і етнопедагогіки. Дитячі дражнилки краще всього записувати під час гри чи сварки. Всі дражнилки, звичайно, складаються в таку схему: *Ім'я – римоване прізвисько – знуцання, образа*. Наприклад, «Галка – палка, язиком болталка...». Діти складають дражнилки набігу, тому це справжня дитяча імпровізація.

Велике значення для народної педагогіки має дитяча обрядова поезія. Діти приймали участь в календарних обрядах не тільки як спостережувачі, а й як учасники різноманітних дій. На сьогодні можна підкреслити значний пласт дослідницької діяльності в галузі зимових свят, де діти колядували і щедрували, славили Ісуса Христа, бажали щастя, достатку родині, одержували подарунки і розподіляли їх між собою. Найцікавіші приговори з цих обрядів увійшли в скарб народно-святкової культури.

«Щедрик, ведрик, дайте вареник,

Грудочку кашки, кільце ковбаски...» або

«Коляд, колядин, я у матоньки один,

По коліна кужушок, дайте, тітко, пиріжок...».

Треба звернути особливу увагу на молитви дітей, їх звертання до «Всеблагощого Ока Божого», стежачого за їх поведінкою:

«Господи Ісусе, Христе Божий син,

Врятуй нас грішних зі своєю

Дівою Богородицею і зо всіма Святими,

Амінь» – вичитували вони, коли щось нагоїли. Вспомин Бога обов'язково входив в слова привітання:

«Добрий день в цьому дому,

Старому, малому і Богу святому...»

«Добрий день, Вам, пане-господарю!

Радуйтеся, Син Божий народився! [6]».

В пошуковій діяльності для педагога-вихователя чи працівника культурно-освітнього закладу необхідно користатися короткими довідками про дитячий побут, корінних мешканців конкретного регіону, історію селища, кількість дворів, віру мешканців, інших національно-етнічних груп, мешкаючих поряд, найбільші церкви, цвинтарі, інші святі місця. Все це допоможе упорядкувати зібраний фольклорний матеріал по розділам і поставити більш доцільні задачі виховного процесу засобами народної педагогіки.

Таким чином, етнопедагогіка як наука сьогодення потребує більш доцільного і системного вивчення. Засоби народної педагогіки в сучасному виховному процесі базуються на елементах, узагальнюючих напрями виховної роботи з дітьми різного віку. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку можна запропонувати сім основних елементів етнопедагогіки, доступних для сприйняття даної вікової категорії дітей, а саме: *міфо-поетична традиція, музично-пісенний літопис, народні джерела етикету, національні ігри, традиційно-релігійна культура, народні свята та обряди, дитячий фольклор*.

Ці елементи носять специфічний характер, але ідентичні для всіх етносів і народів як культурні універсали.

Але етнопедагогіка не обмежується запропонованими елементами, а лише базується на них, як формуючих дитячий світогляд у молодшому віку, і відображає світ народних традицій, народних знань, народного етикету і моралі. І кожен етнос наповнює ці елементи змістом своїх традицій, обрядів, свого фольклору.

Зберегти дитячі роки людства, той рівень сприйняття Всесвіту, що існував у наших пращурів, і передати цей скарб нашим дітям, онукам – це головна мета використання народної педагогіки – відновлення соціальної пам'яті в виховному процесі. Відродження дитячої народної творчості – це не тільки морально-етична потреба, це і розвиток голосу, дикції, кмітливості, зосередженості, тренівка нервової системи, передача досвіду дорослих, це повчання любити Батьківщину, шанувати батьків, бережливе відношення до сімейної реліквії і релігії свого народу. Все це сприяє розвитку доброти, поповнює дитячий попит новими поняттями, розставляє все на свої місця в дитячій уяві про Всесвіт та суспільство.

Запит подальшого дослідження фольклору, народних звичаїв, релігійних та календарних свят, з точки зору не тільки накопичення народознавчого матеріалу в сьогоденні, його реконструкції в сучасній культурі, а насамперед, як інструментарію соціалізації майбутнього покоління, як засобу виховання дітей та підлітків, обумовлений потребами українського державотворення і соціальними потребами в толерантному вихованні дітей в поліетнічному суспільстві України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Сочинения : в 11-ти т. / К. Д. Ушинский. – Т. 6. – М., 1952. – 568 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. пос. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – 482 с.

3. Давлетов К. С. Фольклор как вид искусства / К. С. Давлетов. – М., 1966. – 236 с.
4. Лозко Г. Коло Свароже / Г. Лозко. – К. : Український письменник, 2005. – 223 с.
5. Народные песни в записях Леси Украинки и с ее песен. – К., 1971. – 408 с.
6. Узунова Л. В. Возрождение традиционных праздников и обрядов в современных условиях культурной жизни Крыма : дис. ... канд. искусствоведения : спец. 00.17.01 «Теория и история культуры» / Л. В. Узунова. – К. : ГАРККИ, 2003. – 207 с.
7. Гусейнов А. А. Словарь по этике / А. А. Гусейнов, Н. С. Кон. – М., 1989. – 447 с.
8. Калугин В. Когда слово – оберег / В. Калугин // Народное творчество. – 1992. – № 2. – С. 4–7.
9. Судо Л. Культура межнационального общения / Л. Судо // Клуб. – 1991. – № 10. – С. 7–10.
10. Ткаченко Л. Дерево роду / Л. Ткаченко // Українська культура. – 1993. – № 1. – С. 17–21.
11. Бичков В. В. Эстетический лик бытия. Умозрения Павла Флоренского / В. В. Бичков. – М. : Знание, 1990. – С. 34–37.

УДК 372.2.18

Шевцова Н. П.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Стаття присвячена аналізу проблем підготовки дітей до навчання у школі в умовах, як дошкільного закладу так і в підготовчих групах при початковій школі. Автор приділяє увагу відношенню батьків до даної проблеми.

Ключові слова: готовність до школи, підготовка до школи, шкільна зрілість.

Статья посвящена анализу проблем подготовки детей к обучению в школе в условиях, как дошкольного учреждения, так и в подготовительных группах при начальной школе. Автор также уделяет внимание отношению родителей к данной проблеме.

Ключевые слова: готовность к школе, подготовка к школе, школьная зрелость.

The article is devoted to the analyses of children's preparation to school education problems in the conditions both in pre-school establishments and in preparation groups of the primary school. The author also pays attention to the attitude of parents to the given problem.

Key words: readiness to school, preparation to school, school maturity.

Постановка проблемы. Реформационные процессы, происходящие в отечественном образовательном пространстве, требуют новых подходов к проблеме подготовки детей к систематическому обучению в школе. Решение этого вопроса во многом является основой, от которой зависят дальнейшие успехи ребенка в учебной деятельности, самодостаточность и самочувствие, в свою очередь, влияющие на его психическое и соматическое здоровье.

Результаты изучения деятельности дошкольных учебных заведений показали, что состояние готовности детей шести лет к систематическому обучению не в полной мере отвечает современным требованиям, новому социальному заказу относительно уровня образованности и воспитанности детей. В работе дошкольных учреждений преобладает функциональный и формальный подход к процессу подготовки к обучению в школе детей дошкольного возраста. Это заключается в форсировании темпов развития дошкольников и приспособлении уровня их знаний и умений к уровню требований школы. Подготовка ребенка к систематическому обучению на основе функционального подхода имеет ряд негативных последствий, приводит к игно-

рированию самооценности дошкольного и младшего школьного возраста.

Анализ литературы. Понятие «готовность к школе» отличается сложностью и неоднозначностью подходов к его определению, количественных и качественных характеристик его компонентов. Разработка проблемы готовности ребенка к обучению в школе в психолого-педагогических исследованиях осуществлялась в нескольких направлениях.

Первое направление представлено исследованиями, изучавшими процесс подготовки ребенка к систематическому обучению, формированию у детей дошкольного возраста определенных знаний, которые облегчают в дальнейшем усвоение учебного материала во время занятий в школе (Е. Анищенко, Л. Артемова, И. Будницкая, Л. Журова, В. Логинова, А. Усова и др.). Указанный подход требует четкого планирования и организации занятий в детском саду, использования специальной методики обучения, адекватной возрастным возможностям старших дошкольников, особенностям их мышления.

Второе направление изучения феномена готовности ребенка к школе связывается с новообразованиями и изменениями в психике ребен-

ка, которые наблюдаются в конце дошкольного возраста, соотносятся с понятием «школьная зрелость» и предусматривают комплекс качеств, которые образуют умение учиться (Л. Божович, А. Запорожец, С. Коробко, В. Котырло, С. Ладывир, Е. Проскура, Т. Иванова и др.). Так, в исследовании Т. Е. Ивановой отмечается, что в дошкольных учреждениях проводится недостаточная работа по подготовке детей к школе, развитию логических структур мышления; недооценивается на практике формирование у дошкольников пытливости, любознательности, самостоятельности. Потенциальные возможности детей не всегда реализуются.

Третье направление исследования (Г. Бардин, Л. Венгер, Н. Гуткина, Н. Денисович, Н. Сафронов и др.) направлено на определение у ребенка предпосылок и психических образований, необходимых для школьного обучения, на разработку соответствующего диагностического инструментария. Современная психофизиологическая наука установила, что рост и развитие детей протекают неравномерно и зависят как от генетических, так и от средовых факторов. Вариации индивидуальных темпов развития в норме могут достигать одного года и более, что не является признаком каких-либо опасных для здоровья отклонений в развитии, но требует повышенного внимания и специальных мер взрослых по формированию у таких детей устойчивой адаптации к изменяющимся условиям жизни и деятельности. Существующая неоднозначность понимания готовности дошкольников к обучению в школе сразу же создает ряд проблем, связанных с процессом подготовки детей к систематическому обучению.

В связи с этим **целью статьи** является анализ многоплановости проблемы подготовки детей к обучению в школе на современном этапе.

Изложение основного материала. Как правило, подготовка детей к обучению в школе осуществляется в условиях дошкольных учебных заведений, а также в подготовительных группах при начальной школе. Одна из проблем этой подготовки связана с вопросом – какого ребенка ожидает и хотела бы принять школа?

Базовым компонентом дошкольного образования Украины и Государственным стандартом начального общего образования определены цели и задачи дошкольного и начального звеньев образования. Так, целью дошкольного образования является формирование базиса личностной культуры ребенка через открытие ему мира в его целостности и разнообразии как совокупности четырех сфер жизнедеятельности – «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам». В дальнейшем это должно находить логическое продолжение

на этапе обучения в начальной школе – создание условий и осуществление всестороннего развития младших школьников, полноценное овладение ими всеми компонентами учебной деятельности на основе того базиса, который дети получили в дошкольном возрасте. Однако часто на практике именно задача, стоящая перед начальной школой (овладение детьми компонентами учебной деятельности), является целью работы воспитателя дошкольного учреждения со старшими дошкольниками. В значительной мере это связано с тем, что длительное время в отечественном дошкольном воспитании профессионализм педагога-дошкольника заключался в том, насколько близко он в своей работе с детьми подошел к реализации этой задачи.

Не является секретом и тот факт, что оценка руководящими органами успешности работы дошкольных учреждений зачастую также зависит от мнения школьных учителей об уровне сформированности у выпускников детских садов школьных умений и навыков.

Учителя первого класса зачастую оценивают уровень развития каждого вновь поступившего ученика в зависимости от знаний им определенной части учебного материала, а не от развития необходимых для обучения физических и психических качеств личности (память, мышление, воображение, любознательность, воля и др.). Воспитатели же, в свою очередь, предвидя такие требования школы, стремятся дать детям конкретный объем знаний, умений и навыков, механически «натаскивая» на школьную программу. Содержание дошкольного образования выстраивается в «школьной логике» – логике будущих учебных предметов. Практикуется раннее обучение детей письму, чтению, усложненной для дошкольников математике и др. Создается неправомерная диспропорция в ведущих содержательных линиях образования, состоящая в преобладании познавательного развития над художественно-эстетическим, физическим и социально-личностным. Игра и другие специфические для этого возраста виды деятельности вытесняются занятиями, которые становятся преобладающей формой обучения и воспитания. При этом игнорируются объективные возрастные закономерности развития ребенка, характерные для дошкольного возраста, а значит, и интересы самого ребенка [1].

Важной проблемой является также профессиональная подготовка педагогических кадров, работающих с детьми по подготовке их к обучению в школе. Часто можно видеть, что воспитатели, работающие с детьми старшего дошкольного возраста, переносят содержание программы для детей седьмого года жизни на работу с

детьми шестого года жизни; выполняют необоснованные требования учителей начальной школы по обучению детей навыкам чтения, счета, письма; дублируют содержание, формы и методы школьного обучения в практике работы с детьми дошкольного возраста.

Аналогичные претензии можно предъявить и к учителям начальной школы. Специалисты, окончившие факультет начального образования, не знают психологии детей дошкольного возраста, технологии их обучения. Не ориентируются в содержании программ развития, воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста; в работе по подготовке дошкольников к обучению в школе используют школьные программы; предъявляют к пятилетним детям требования, как к шести- и семилетним, используют школьные методы и приемы работы. Забота о полноценном проживании важнейшего периода развития дошкольного детства остается за пределами внимания учителя.

Ситуация усугубляется также неоправданной практикой приема детей в общеобразовательные учреждения на основе особых требований к учебным знаниям, предъявляемым к ребенку при поступлении в первый класс. В этих случаях образовательные учреждения, «прикрываясь» интересами ребенка, фактически выбирают удобных им детей. Тем самым ущемляется конституционное право ребенка на образование, и одновременно нарушаются законные права родителей выбирать школу для своих детей [2].

Еще одна проблема возникает в связи с методикой и дидактическим обеспечением процесса подготовки ребенка к обучению в школе. Несмотря на дошкольный возраст, обучение детей нередко строится по типу школьного, которое опирается преимущественно на словесно-логическое представление учебной информации. Чаще всего это присуще учителям начальной школы, работающим с детьми в подготовительных группах при школах. Однако это можно наблюдать и в работе воспитателей со старшими дошкольниками. Это является одной из причин того, что присущее дошкольникам образное, конкретно-эмоциональное мышление в полной мере не развивается. Не всегда в практике работы дошкольных учебных заведений учитывается и то, что только в младшем школьном возрасте у ребенка появляется мотивация к обучению, детская любознательность переходит в элементарные познавательные интересы, развивается самооценка, критичность к себе и окружающим, совершенствуются навыки общения. И в соответствии с этим, дети овладевают полноценными навыками чтения, письма, вычислений, удостоверяющих их познавательный и социальный

рост. Только у первоклассников постепенно меняется социальный статус личности, для которой обучение становится трудом, что объединяет ребенка с миром взрослых [3].

Надо отдать должное тому, что все же педагоги дошкольных учреждений рациональнее сочетают фронтальное, подгрупповое и индивидуальное взаимодействие с детьми. Посещая подготовительные группы при начальной школе, дети сталкиваются с практикой классно-урочной системы с преимущественным преобладанием фронтальных форм взаимодействия педагога с детьми.

Проблемой становится и то, что ни воспитатели детских садов, ни учителя начальной школы не учитывают психологические особенности развития мальчиков и девочек. Исследования ученых свидетельствуют о том, что мальчики и девочки развиваются по-разному, у них разные программы развития, в результате чего, поступающий в школу шестилетний мальчик, отстает в развитии от шестилетней девочки примерно на год-полтора.

Серьезной проблемой остается недостаточное развитие воображения у детей – процесс, который сегодня называется психологами одним из самых главных в обучении. Без воображения затруднена мыслительная деятельность, невозможно решение даже самой элементарной творческой задачи. Без воображения трудно сформировать умение представить, предвидеть, сравнить и т. д. Причина такого явления кроется в отсутствии достаточного уровня развития игровой деятельности, в частности, сюжетно-ролевой игры. Через игру и в игре сознание ребенка готовится к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику. Играя, ребенок приучается действовать в коллективе сверстников, подчинять личные желания интересам товарищей, выполнять установленные правила, прилагать определенные усилия для преодоления встречающихся трудностей. В игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику. Целенаправленное ознакомление детей в детском саду с общественной и учебной жизнью школьников, в том числе и через игровую деятельность, помогает формированию у них правильных представлений о школе, положительного отношения к учебному процессу. Новообразования, которые должны появиться у ребенка к семи годам, а конкретно – мотив к учебной деятельности, вызревает в игре.

Другой вид деятельности, в частности, учебная деятельность полноценного психического развития ребенку не дает [4].

Проблемой также является отношение родителей к подготовке детей к обучению в школе. Значительный вред развитию ребенка дошкольника может принести некомпетентность родителей в вопросах психофизических особенностей детей и их подготовки к школе.

Данные медицины свидетельствуют о том, что раннее обучение приводит к переутомлению и перегрузкам маленьких детей, отрицательно сказывается на состоянии их здоровья, провоцирует неврозы и другие нежелательные явления при переходе к школьному образованию.

Родители же считают, что именно раннее обучение ребенка в дошкольном возрасте обеспечит ему в дальнейшем успешность школьного образования. Поэтому родители стремятся к тому, чтобы их ребенок в любом образовательном учреждении, будь то начальная школа или детский сад, наращивал знания, умения, навыки на протяжении всего периода детства, чем раньше он начнет школьное обучение, тем лучше.

В условиях социальной и экономической нестабильности, под гнетом страха «не справиться» с жизнью – потерять работу, обеднеть, заболеть родители сами становятся неуверенными, уязвимыми, эмоционально нестабильными. Появился новый социальный страх – неуспешность детей. Родители боятся, что ребенок, неподготовленный к школе или недостаточно хорошо справляющийся со школьными требованиями, может не выдержать конкуренции с другими детьми, оказаться неудачником, малоценным в глазах педагогов и сверстников, без перспектив в будущем. Поэтому хороший детский сад, по мнению многих родителей, это тот, в котором много занятий, где учат читать, писать, считать, и который больше похож на школу [4].

Несмотря на большой выбор литературы по вопросам развития и воспитания ребенка дошкольного возраста, современные родители (в большинстве) остаются психологически неграмотными. Особое внимание взрослых к «специальной» подготовке дошкольников к обучению в школе (обучение чтению, решению примеров и задач, а также письму) затормаживает развитие всех других сторон их личности, необходимых для успешного формирования новой социальной роли ученика. Известно, что предметные умения и навыки только на первых порах (и то не всегда) выручают учащихся. Как только учебные

задачи требуют высокого уровня развития таких качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность, как только задачу нужно выполнить творчески, или сравнить свой результат с эталонным, ученик начинает испытывать трудности, требует помощи со стороны учителя. И при посещении ребенком детского сада, и при посещении подготовительных групп при начальной школе, задачи общего развития отходят на второй план, уступая место школьной подготовке. Нивелируется сама идея самостности дошкольного детства и основных видов деятельности детей этого возраста [3].

Вывод. Изучение и анализ работы с дошкольниками по подготовке их к обучению в школе, общение с родителями свидетельствуют, что требования родителей и подавляющего числа учителей ориентируются на устаревшие представления о том, что раннее обучение ребенка чисто предметным знаниям обеспечивает его успешное обучение в школе, позитивное отношение к нему взрослых и сверстников. К сожалению, эту идею поддерживает и воплощает значительный ряд педагогов дошкольных учебных заведений. Сегодня задача педагогической теории и практики – изменить эту ошибочную мысль и доказать необходимость осознания сущности природы дошкольного детства как важного и уникального периода, который создает базу для всей дальнейшей будущей жизни и деятельности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арапова Н. О. Преемственность в работе дошкольных образовательных учреждений и школ / Н. О. Арапова // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 1. – С. 4–6.
2. Маханева М. А. Проблема преемственности между детским садом и школой / М. А. Маханева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 9. – С. 6–8.
3. Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. І. Черепаня. – Херсон, 2006. – 20 с.
4. Мухоморина Л. Г. Подготовка детей пятилетнего возраста к обучению в школе. Методические рекомендации [Электронный ресурс] / Л. Г. Мухоморина, Л. В. Наумова. – Режим доступа : <http://www.chertkov.ucoz.ru/metodmaterial/nachscool/podgotovka>.
5. Виноградова Н. Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеном системы образования / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 7–8.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.14:37.036

Волошина Т. А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТА

У статті розглянуті теоретичні основи розвитку креативності студента, різні наукові концепції критеріїв креативності, важливість розвитку креативних творчих здібностей в процесі підготовки майбутнього інженера-педагога.

Ключові слова: креативність, творчі здібності, вчення, інженер-педагог.

В статье рассмотрены теоретические основы развития креативности студента, различные научные концепции критериев креативности, важность развития креативных творческих способностей в процессе подготовки будущего инженера-педагога.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, обучение, инженер-педагог.

Theoretical bases of development a creative of student, different scientific conceptions of criteria of creativity, importance of development of creative capabilities in the process of preparation of future engineer-teacher, are considered in the article.

Key words: creativity capabilities, teaching, engineer-teacher.

*«Во всех важных вещах,
которые Вы делаете,
вполне целесообразно искать
творческую альтернативу».*

Матиас Нельке.

Постановка проблемы. Творчество, нахождение новаторских, прогрессивных выходов из создавшейся ситуации всегда было основным условием развития общества. Особую актуальность приобретают творческие процессы в современных социально-экономических условиях. Становление рыночных отношений требует от руководителей и персонала гибкого реагирования на динамические изменения внешних условий. Это достигается в первую очередь за счет человеческого фактора.

Развитие современной педагогики также характеризуется повышенным вниманием к творческому потенциалу человека, созданием образовательной среды, способствующей его саморазвитию. Существующая в системе высшего образования острая потребность в подготовке интеллектуальных, инициативных, творческих специалистов сопровождается неудовлетворенностью образовательным процессом, не уделяющим должного внимания проявлению и развитию креативности как общей способности к творчеству.

Анализ последних исследований. Развитие креативности и творческой способности личности, изучение психических закономерностей и механизмов творческого процесса на всех этапах развития общества являлись актуальной проблемой.

Творческие способности – предмет изучения философов, педагогов и психологов. Значительный опыт изучения творческого процесса накоплен в психолого-педагогических исследованиях (Н. В. Кипиани, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв, Н. Г. Алексеев, С. М. Бернштейн, В. С. Библер, В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров, Э. Г. Юдин, Н. Г. Фролов).

Механизмы творчества и структура креативности с позиции психофизиологии разработаны такими исследователями, как М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Д. В. Колесов, Е. Н. Соколов, Б. М. Теплов.

Огромный творческий потенциал педагогики отмечали в своих трудах Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. И. Осокина, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, А. Ф. Воловик, Т. С. Комарова.

Одним из основополагающих условий, необходимых для формирования креативности, выступает, по мнению ряда исследователей (В. Н. Дружинина, А. Н. Лука, К. Роджерса), неформальность развивающей среды.

Проблема развития креативности важна для любого человека и всего общества в целом. Система образования, основанная на развитии в ос-

новном логического мышления, в условиях жёсткой регламентации образовательного процесса не способствует в полной мере формированию творческой личности. Творческая деятельность, в рамках которой осуществляется процесс воспитания, напротив, обладает необходимым педагогическим потенциалом и обеспечивает культурно-формирующие условия для развития креативности.

Цель статьи – рассмотреть теоретические основы развития креативности студента, различные научные концепции критериев креативности, показать важность развития креативных творческих способностей в процессе подготовки будущего инженера-педагога швейного профиля.

Изложение основного материала. Креативность (от англ. create – создавать, англ. creative – созидательный, творческий) – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем [1].

Понятие «креативность» впервые использовал в 1922 г. Д. Симпсон. Этим он обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Впоследствии стали рассматривать креативность – как высший мыслительный процесс: в контексте психологического знания оно приобрело значение только к началу 50-х гг. В этот период Дж. Гилфорд предложил психологам сосредоточить своё внимание на изучении способности к творчеству. Постепенно интерес к исследованию творческих способностей несколько возрос: были созданы несколько лабораторий и институтов, стали выходить журналы «The Creative Behavior», «The Creativity Research Journal», монографии, разрабатывались различные программы.

В настоящее время в Украине и России исследования творческих способностей молодежи проводятся в рамках государственных программ. Стартовала украинская национальная программа поддержки одаренных студентов «Профессионалы будущего». Объявляются конкурсы, присуждаются именные стипендии. Например, конкурс «Интеллект – Творчество – Успех» – это выявление талантливых студентов, содействие их профессиональному росту, создание кадрового резерва молодых специалистов, обмен научными идеями, стимулирование перспективных исследований, помощь работодателям по знакомству с будущими специалистами еще на стадии их обучения в вузах.

В свою очередь, Всеукраинская стипендиальная программа им. Ивана Пулюя поддерживает и материально поощряет одаренную молодежь Украины, а стипендиальная программа «Завтра. UA» Фонда Виктора Пинчука является первой частной общенациональной программой по поддержке талантливой молодежи. Главная цель последней – способствовать формированию нового поколения интеллектуальной и деловой элиты страны. Критерии отбора – высокий уровень профессиональных знаний, самостоятельная научная работа, лидерские, коммуникационные и творческие способности и ежегодные гранты на поощрение лучших научных работ среди студентов, молодых ученых и аспирантов, учебно-методических работ, курсовых работ, персональных стипендий, дипломных работ среди выпускников высших учебных заведений.

Таким образом, «революция креативности», начатая в начале 60-х, до сих пор не окончена, поддерживается во многих странах на государственном и частном уровне и является наилучшей инвестицией в будущее нации.

Главными идеологиями «психометрического» подхода к изучению креативности стали Дж. Гилфорд и Э. П. Торенс. Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда в 1967 г.

Джой Пол Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, на основе множества условий надо найти единственно верное решение. Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Джой Пол Гилфорд считал дивергенцию основной креативности как общей творческой способности и выделил следующие ее параметры:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость;
- оригинальность;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т. е. способности к анализу и синтезу.

На основе этого Дж. Гилфорд и его сотрудники разработали тесты для старшеклассников и

людей с более высоким уровнем образования. Поэтому тесты Гилфорда полностью приемлемы для тестирования студентов, будущих инженеров-педагогов швейного профиля и педагогические исследования в этом направлении нами проводятся.

Свое развитие программа Гилфорда получила в исследованиях Торренса. По мнению Элиса Пола Торренса, креативность проявляется, когда существует дефицит знаний; в процессе включения новой информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации недостающей информации; в процессе поиска новых решений; при их проверке; в процессе сообщенных результатов.

Тест Пола Торренса, самый известный в мировой психологической практике, является самым валидным и надежным стандартизированным инструментом, позволяющим измерить все основные характеристики креативного мышления и оценить творческий потенциал личности. Торренс разрабатывал свои тесты в ходе учебно-методической работы по развитию творческих способностей детей. Его программа включала в себя несколько этапов: словесная шкала, изобразительная шкала, словесно-звуковая шкала [2].

В дальнейшем М. Воллах и Н. Коган изменили систему проведения тестов креативности. По их мнению, для проявления творчества нужна непринужденная, свободная обстановка, когда испытуемый может иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания, а соревновательная мотивация блокирует самоактуализацию личности, затрудняет проявление ее творческих возможностей. Исследователи предоставляли испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи или для формулирования ответа на вопрос, тестирование проводилось в ходе игры, при этом соревнование между участниками сводилось к минимуму, а экспериментатор принимал любой ответ [3].

Интересна концепция С. Медника. Для него креативность – ассоциативный творческий процесс актуализации отдаленных зон смыслового пространства. При этом творческое мышление рассматривается им как преодоление стереотипов, формирование новых смысловых связей. С. Медник разработал тест «Отдаленных ассоциаций», в котором испытуемому предлагают слова из максимально удаленных ассоциативных областей. Испытуемый должен предложить слово, увязанное по смыслу с тремя различными словами [4].

Такой метод развития творческих ассоциаций в формообразовании костюма лег в основу упражнений по дисциплине «Основы дизайна»

для студентов профиля подготовки «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий».

Теория, предложенная Р. Стернбергом и Д. Лавертом, является одной из последних по времени возникновения. Авторы дают свое определение креативного человека. Он умеет заниматься неизвестными или мало популярными идеями; вопреки сопротивлению среды, непониманию и неприятию, настаивает на определенных идеях и «продает их по высокой цене». По мнению Стернберга, креативность – способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, наличие толерантности к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих [5].

Несмотря на разные точки зрения, практически во всех определениях креативность связывается с изобретением чего-то нового (для личности или общества). Безусловно, с точки зрения педагогики и психологии, креативность носит личностный характер. Под креативностью в педагогическом словаре понимается «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [6, с. 66].

В процессе обучения, воспитания и развития личности существуют вербальная и образная составляющие креативности, которые предстают как взаимозависящие друг от друга компоненты. Вербальная составляющая основана на методах речевого (устного или письменного) общения: беседа, интервью, опрос, тесты, анкетирование; образная – на воображении, ассоциациях.

От того, какое место в системе образования займет развитие воображения личности как составляющего элемента креативной деятельности, во многом зависит развитие творческих способностей студентов. Исследователи отмечают, что высокие показатели креативности у молодого человека отнюдь не гарантируют их творческие достижения в будущем, а лишь увеличивают вероятность их появления при наличии высокой мотивации к творчеству и овладении творческими умениями.

Представим креативные способности, которые необходимо развивать при обучении:

- беглость – способность продуцировать множество идей;
- разработанность – способность детально разрабатывать возникшие идеи;
- гибкость – способность применять разнообразные стратегии при решении проблем;
- сопротивление замыканию – это способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации;

- оригинальность – способность продуцировать необычные, нестандартные идеи;
- абстрактность названия – это понимание сути проблемы того, что действительно существует; процесс называния отражает способность к трансформации образной информации в словесную форму.

Согласно авторитетному американскому психологу А. Маслоу, творческая направленность, врожденно свойственная всем, теряется большинством под воздействием среды. Задача педагога – создать благоприятную творческую среду и условия, стимулирующие развитие креативных способностей личности студента. Психолог Даниель Големан, открывший «эмоциональную интеллигентность», установил, что наиболее креативными являются дети, «которые рано ощущают себя увлеченными каким-то определенным занятием». Говард Гарднер, также психолог, полагает, что креативность – это «не разновидность жидкости, которая может растекаться во всех направлениях», она привязана к вполне определенной сфере [7, с. 24].

Обозначим условия, стимулирующие развитие креативности:

- ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- акцент на самостоятельных разработках наблюдений, чувствах, обобщениях;
- стимулирование ответственности и независимости;
- внимание к интересам личности со стороны взрослых и сверстников;
- разрешение и поощрение множества вопросов;
- мотивация творческой деятельности.

Хотя разносторонне развитая креативность не повредит никому, мы согласимся с Г. Гарднером, что вместо того, чтобы разбрасываться, разумнее сконцентрировать внимание на определенной области, на «своей» личной территории. Безусловно, таковой может являться сфера профессиональной компетенции будущих специалистов инженеров-педагогов.

По авторитетному мнению Л. З. Тархан, все профессиональные компетентности интегрируют большую группу компетентностей, являющихся качественным показателем профессиональной зрелости специалиста, один из признаков которой – «стремление и способность развивать свой творческий потенциал, осваивать новые способы действия» [8, с. 35].

Педагогическая креативность развивается на протяжении всей педагогической деятельности и является решающим фактором продвижения к вершинам педагогического мастерства.

Для будущего инженера-педагога профиля «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий» потребуется креативный подход к решению как педагогических, так и художественно-конструкторских и технологических задач. Такой специалист должен соединить в себе, с одной стороны, смелый полёт фантазии, раскованность мысли, творческое новаторство, а с другой, – высокое чувство педагогической ответственности, дисциплину ума, способность максимально считаться с реальными условиями производства. Он должен знать технику, общественные и психолого-педагогические науки, уметь чертить и, конечно, иметь умелые руки.

В практике обучения инженеров-педагогов швейного профиля дисциплинам художественного цикла с целью содействия развитию творческого мышления используются учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для переноса новых элементов.

Решение проблемных задач воспитывает у студентов готовность быстро переключаться с одной идеи на другую; формулировке множества вопросов; поощряется склонность к символическому, ассоциативному мышлению; умению увидеть в простом сложное, а в сложном – простое. Для оценки креативности студента используются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности.

Вывод. Креативность – это способность студента на основе наследственных данных в стимулирующем образовательном пространстве в результате направленности (профессионального образования) и включения в определенный вид деятельности (приобретение опыта) осуществлять следующие действия:

- порождать необычные поисково-преобразующие идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации (креативность мышления);
- развивать интеллектуально-логические способности (проблемное видение, анализ, объяснение, синтез);
- развивать творческие способности (воображение, фантазию, чувство вкуса в процессе деятельности).

Критериями оценки креативности студента могут стать скорость (продуктивность) и гибкость мысли, оригинальность, любознательность, точность и смелость (готовность к разумному риску в профессиональной деятельности), увлеченность творческим процессом.

Креативность будущего инженера-педагога должна развиваться на протяжении всей его деятельности, связанной с профессиональной на-

правленностью. Итогом проявления креативности при обучении будет являться удовлетворенность студента выбранной профессией, а благодатной почвой для развития – наличие творческой среды обучения: применение новых учебных технологий, форм, методов обучения и воспитания при обязательном росте педагогического мастерства самого преподавателя. Поэтому важно исследование развития педагогической креативности как одного из главных показателей профессиональной компетентности преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Креативность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Концепции креативности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kontrolnaja.ru/dir/finance/5780>.
3. Дружинин В. Н. Психология [Электронный ресурс] / В. Н. Дружинин. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drugin/13.php.
4. Ассоциативные иерархии, дефокусированное внимание и семантические сети в творчестве (теория С. Медника) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://litpsy.ru/obshhaya-psixologiya/strukturno-dinamicheskaya-teoriya-myshleniya>.
5. «Теория инвестирования» Р. Стернберга [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://188.120.224.24/ps/osn/759-teoriya-investirovaniya-rsternberga.html>.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
7. Нельке М. Техники креативности / Матиас Нельке. – М. : Омега-Л, 2005. – 144 с.
8. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.

УДК 378.14

Кропотова Н. В.

АМЕРИКАНСКИЙ МЕСТНЫЙ КОЛЛЕДЖ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

Стаття присвячена проблемам створення регіональних навчально-освітніх центрів. У цьому контексті американські місцеві коледжі розглядаються як ефективна модель, що надає відкритий доступ до післяшкольної освіти для мільйонів студентів та дорослих учнів. Крім того, місцеві коледжі задовольняють широкий спектр потреб. Для багатьох громад, особливо у сільській місцевості, вони є і культурні центри, і ресурси первинної вищої освіти та професійного навчання. Тому місцеві коледжі є невіддільною частиною громад, в яких вони утворені, а структура і програми, що надають місцеві коледжі, широко змінюються у залежності від потреб громади.

Ключові слова: американський місцевий коледж, регіональний навчально-освітній центр, вища освіта.

Статья посвящена проблемам создания региональных учебно-образовательных центров. В этом контексте американские местные колледжи рассматриваются как эффективная модель, предоставляющая открытый доступ к послешкольному образованию миллионам студентов и взрослых учащихся. Кроме того, местные колледжи представляют собой диверсифицированные организации, которые удовлетворяют широкий спектр потребностей. Для многих общин, особенно в сельской местности, они являются и культурными центрами, и ресурсами первичного высшего образования и профессионального обучения. Поэтому местные колледжи – это неотъемлемая часть общин, в которых они созданы, а структура и программы, которые предлагают местные колледжи, широко варьируются в зависимости от потребностей общин.

Ключевые слова: американский местный колледж, региональный учебно-образовательный центр, высшее образование.

This paper deals with the problems of designing of regional educational and training centers. In this context American community colleges are considered as an effective model providing open access to post-secondary education for millions students and adult learners. Besides, community colleges are diverse institutions that serve a wide variety of needs. For many communities, especially in rural areas, they serve as cultural centers, as well as the primary postsecondary education and training resource. Therefore community colleges are an integral part of the communities in which they reside and the structure and programs offered at community colleges vary greatly depending upon the needs of the communities they serve.

Key words: American community college, regional educational and training center, higher education.

Постановка проблемы. Социально-экономические изменения последнего десятилетия усилили тенденции к регионализации, в том числе и в сфере профессионального образования. Сегодня молодые люди заинтересованы в получении образовательных услуг в непосредственной близости к месту своего проживания, хотят получить специальность и (или) профессию, востребованную на региональном рынке труда, ценят образование как потребительское благо, но не готовы за него платить.

В то же время отечественная высшая школа, прежде всего профессиональная, традиционно строится по отраслевому принципу и, несмотря на все изменения двух последних десятилетий, по-прежнему слабо учитывает интересы и потребности региональных сообществ.

Бизнес-структуры не спешат инвестировать средства в профессиональное образование, используя кадры, подготовленные на основе бюджетного финансирования системы высшего образования.

Одновременно меняется социальный запрос на «послешкольное» образование: либерализация социально-экономических отношений в обществе смещает акцент с общих социальных потребностей в сторону интересов конкретных потребителей образовательных услуг (индивидов, организаций), их специфических запросов, вкусов, предпочтений, ожиданий и в определенном смысле нарушает традиционный баланс между рынком труда и сферой профессионального образования.

В этих условиях возникает объективная необходимость создания в регионе благоприятной профессионально-образовательной среды, предоставляющей каждому возможность реализовать свой потенциал через систему непрерывного профессионального образования, ориентированного на потребности и трудовые возможности региона. Для решения этой сложной задачи может оказаться полезным опыт американских местных колледжей.

Так как деятельность этого сегмента образовательной системы США в Украине малоизвестна и не получила серьезной дидактической оценки, с нашей точки зрения, представляет интерес общая характеристика данного феномена.

Цель статьи – анализ целей, задач и главных принципов функционирования системы местных колледжей в США.

Изложение основного материала. В США к системе высшего образования относятся все учебные заведения, предоставляющие «послешкольные» образовательные услуги. Это двух- и

четырёхгодичные колледжи, университеты, школы бизнеса, профессиональные школы и др. [1].

Двухгодичные колледжи готовят специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих, а также обеспечивают подготовку студентов по так называемым «переводным» программам (transfer programs), позволяющим им после двух лет обучения продолжить учебу на втором-третьем курсах четырехгодичных местных колледжей.

После окончания двухгодичного колледжа выпускник получает степень ассоциата (Associate Degree), которая позволяет продолжать обучение в университете (как правило, с третьего курса) или работать на младших должностях в любой компании США.

Четырёхгодичный колледж дает базовое (общее) высшее образование, которому соответствует степень бакалавра (Bachelor's degree). В зависимости от выбранного образовательного направления выпускнику присваивается степень бакалавра естественных наук – Bachelor of Sciences (BSc), бакалавра искусств (гуманитарные науки) – Bachelor of Arts (BA) или бакалавра философии – Bachelor of Philosophy (BPh).

В дальнейшем можно продолжить обучение в профессиональной или исследовательской университетской школе, готовящей специалистов высшей квалификации и получить степень магистра (Master's degree) или доктора (doctorate).

В многообразии американских «послешкольных» учебных заведений особое место занимают местные колледжи (Community college). Эти учебные заведения призваны обеспечивать в первую очередь потребности и запросы населения, проживающего в так называемой «зоне обслуживания вуза» (в образовательном округе).

Координацию и эффективную организационно-методическую поддержку деятельности местных колледжей обеспечивает Американская ассоциация местных колледжей (American Association of Community Colleges, AACC) [2].

Местные колледжи, имеющиеся во всех штатах США, очень разнообразны по типам (рис. 1) [3], что в целом соответствует современной тенденции развития высшего образования [4; 5].

Структура, размер колледжа, предлагаемые образовательные программы зависят от потребностей местной общины, тем более что местный колледж, как правило, располагается в непосредственной близости («an hour's drive») к потребителям своих образовательных услуг.

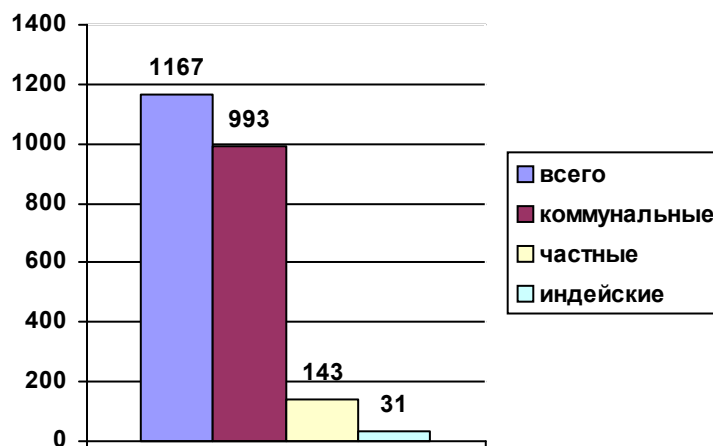


Рис. 1. Типы местных колледжей в США
(по данным Американской ассоциации местных колледжей [3]).

Студентами местных колледжей являются в настоящее время более 12 млн. американцев, что составляет более половины общего контингента американских студентов. Особенностью местных колледжей является то, что они предлагают широкий выбор образовательных возможностей

при сравнительно низкой стоимости обучения любому желающему.

По данной причине основной контингент этого типа учебных заведений – достаточно взрослые люди, совмещающие работу и учебу (рис. 2).

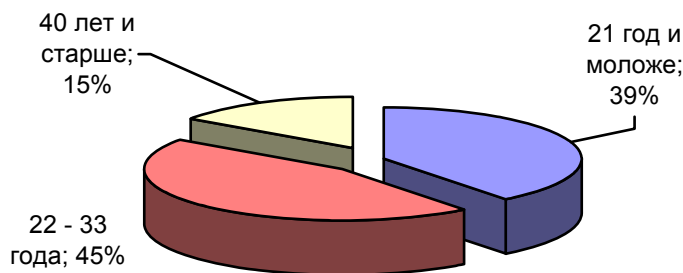


Рис. 2. Распределение студентов американских местных колледжей по возрасту (2007–2008) (по данным [3]).

По данным ААСС, средний возраст студентов местных колледжей 29 лет (на десять лет выше традиционного возраста учащейся молодежи).

Так как работающая молодежь стремится получить образование без отрыва или с частичным отрывом от производства, местные колледжи широко используют сочетание очной (full-time), заочной и вечерней (part-time) форм обучения. Такие студенты зачисляются в колледжи с правом выбора режима посещаемости и учебного расписания, включая не только обучение по системе «неполного дня» (вечерняя форма обучения), но и занятия в выходные дни и во время каникул.

Студенты неполного учебного дня (они составляют почти 60% от общего контингента [3])

часто не планируют получить по окончании обучения академическую степень, они удовлетворяют практическую потребность в приобретении или расширении своих знаний в какой-либо сфере.

Почти 60% студентов американских местных колледжей – женщины; около трети – представители расовых и этнических меньшинств или дети недавних иммигрантов. Для этих социальных групп местный колледж предоставляет возможность получить профессиональное образование и таким образом существенно повысить свой общественный статус (рис. 3).

Главная цель каждого местного колледжа – его миссия – реализация политики открытого и равноправного доступа к высшему образованию для всех.

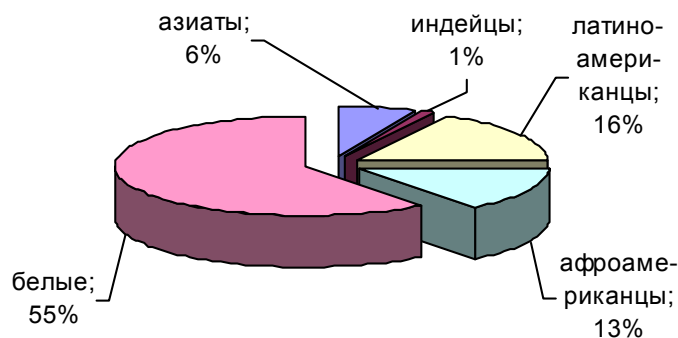


Рис. 3. Этнический состав контингента студентов местных колледжей (по данным [3]).

Обязательство соблюдать открытый доступ (открытый прием и практически бесплатное обучение по академическим программам для студентов, являющихся гражданами штата) сделало местные колледжи важным звеном национального плана обеспечения всеобщего доступа к высшему образованию.

Местные колледжи, как правило, имеют прочные связи с университетами своих штатов и с деловым сектором своего региона. Наличие подобных связей означает, что программы обучения местных колледжей имеют своей целью подготовку студентов либо к последующему достижению успеха в академической области, либо к непосредственному устройству на работу.

Студентам предоставляется широкий выбор в изучении предметов, всесторонняя поддержка, включая учебные консультации и дополнительные занятия, обеспечивающие каждому возможность добиться академической успеваемости. Однако необходимо отметить, что открытый доступ ни в коем случае не подразумевает возможность любого лица записаться на учебную программу без соответствующей академической подготовки: лицам, не обладающим достаточной подготовкой, предлагают либо подготовительную, либо другую образовательную программу.

Второй основной принцип деятельности ме-

стных колледжей – принцип комплексного обучения – заключается в том, что эти колледжи всегда предлагают широкий спектр образовательных программ – как академических, так и факультативных. Кроме традиционных функций младших колледжей, в которых студенты обучаются по программам двух первых курсов подготовки бакалавра (так называемые – «переводные» программы), местные колледжи обеспечивают:

- профессионально-технические программы;
- подготовительные программы;
- местные факультативные программы, многие из которых не входят в официальные учебные планы и отсутствуют в любом другом вузе [6; 7].

Таким образом, формируется система непрерывного образования, которое в местном колледже принимает самые различные формы: углубление ранее полученных знаний, освоение новых профессий, подготовка к получению степени бакалавра, расширение общеобразовательной подготовки, личностный рост.

Значительная часть студентов местных колледжей – выходцы из малообеспеченных слоев общества; поэтому многим из них приходится искать финансовую поддержку, источники которой могут быть достаточно разнообразными (рис. 4).

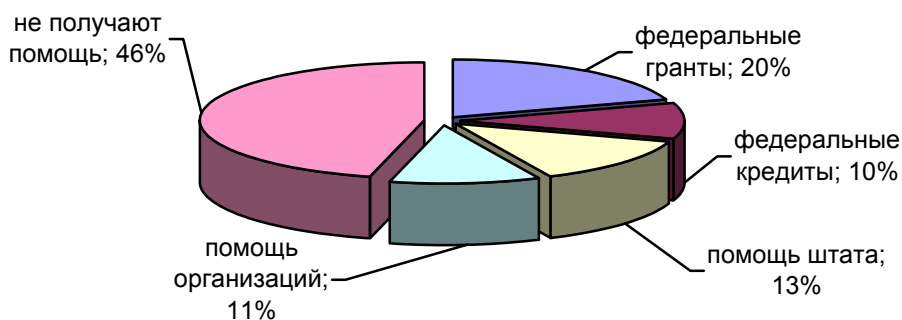


Рис. 4. Источники финансовой поддержки студентов, обучающихся в американских местных колледжах (2007–2008) (по данным [3]).

Задача местного колледжа – охватить как можно более широкий круг социальных, культурных, профессиональных и иных потребностей жителей своего округа, сообразуясь со своими возможностями и ресурсами, обеспечивая открытый доступ и разнообразие образовательных программ, курсов и других видов деятельности (в контексте культурного досуга). Поэтому деятельность большинства местных колледжей распространяется далеко за пределы чисто учебных курсов и программ [8].

Местный колледж часто служит своего рода культурным и интеллектуальным центром своего округа, особенно в сельской местности. Он организует и проводит художественные выставки, кинофестивали, музыкальные концерты, театральные постановки, ярмарки изделий народного творчества, спортивные состязания и другие культурные мероприятия, не всегда связанные с образовательными программами.

«Политика открытых дверей» требует от местного колледжа особых условий. Во-первых, необходима развитая образовательная инфраструктура – обязательным условием эффективности деятельности местного колледжа является наличие хорошо оснащенных библиотеки и центра учебно-методических ресурсов. Во-вторых, местные колледжи обеспечивают внеаудиторную поддержку студентов (учебные консультации и дополнительные занятия), а также помощь

студентам в профориентации и трудоустройстве. Особенности обучаемого контингента учитываются местными колледжами при выборе методики преподавания (индивидуальный подход), времени занятий (вечером и по выходным дням) и иногда выборе преподавателей. Кроме того, размеры студенческих групп в местных колледжах часто бывают меньше, чем в других учебных заведениях. Это означает, что преподаватели могут уделять больше внимания каждому отдельному студенту: они не ограничиваются аудиторной работой и помогают студентам составить план учебных занятий, проводят консультации и дополнительные занятия, руководят внеклассной деятельностью.

В системе местных колледжей работают свыше 100 тыс. преподавателей на полной ставке и около 190 тыс. – на неполной [3]. С одной стороны, возможность работы на неполной ставке привлекает в колледж профессионалов, которые не считают возможным полностью посвятить себя преподаванию. С другой стороны, небольшие местные колледжи за счет приглашения преподавателей на неполную ставку могут обеспечить разнообразие образовательных программ.

Большинство штатных преподавателей местных колледжей имеет степень магистра (рис. 5), но наблюдается тенденция к увеличению доли лиц, обладающих докторской степенью.

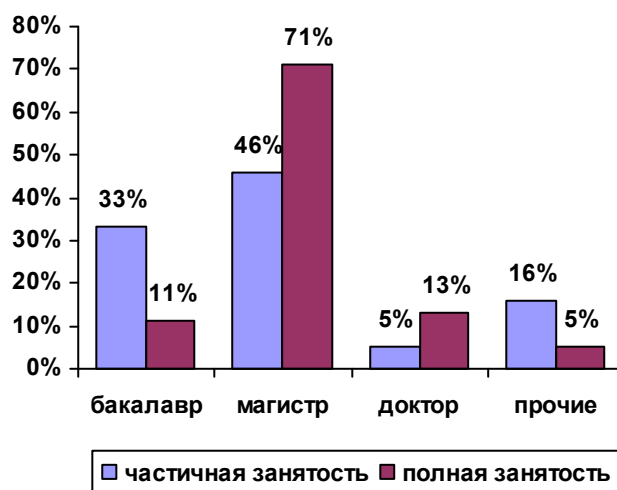


Рис. 5. Образовательный уровень профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей (по данным [3]).

Возрастная характеристика профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей представлена на рис. 6. Почти 70% от общего числа педагогических работников составляют лица старше 54 лет и более 30% – старше 60 лет.

Среди преподавателей местных колледжей преобладают мужчины (70%). Однако в связи с

тем, что в настоящее время происходит естественный процесс отставки преподавателей, массово пришедших в местные колледжи в 1960–1970-е гг. в период их бурного роста, гендерное соотношение постепенно меняется, увеличивается доля преподавателей-женщин, а также преподавателей-представителей национальных и расовых меньшинств.

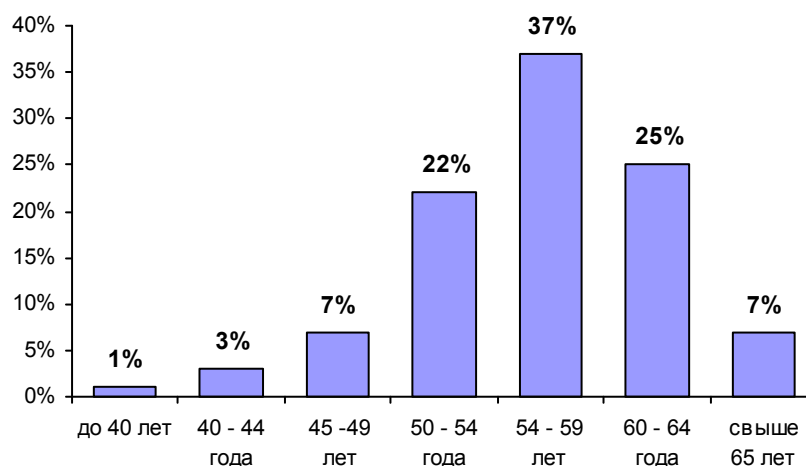


Рис. 6. Возрастной состав профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей (по данным [3]).

Штатные преподаватели обычно ведут 15 часов в неделю (преподаватели на неполной ставке – 3 часов).

Статус преподавателя и размер его оклада определяются стажем и педагогическими достижениями. В местных колледжах, как и в четырех-

годичных колледжах, существует система переназначений преподавателей на должность; наиболее квалифицированным преподавателям предоставляется статус «академического постоянства» (tenure) – бессрочный трудовой контракт (рис. 7).

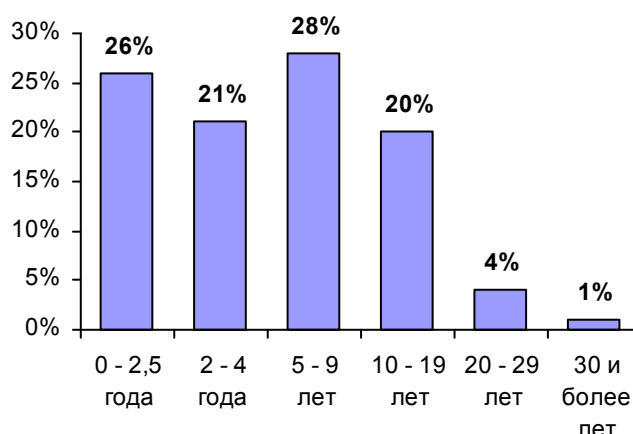


Рис. 7. Распределение профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей по стажу работы в колледже (по данным [3]).

Обязанностью преподавателя местного колледжа является повышение своего квалификационного уровня, посещение профессиональных конференций, рассматриваемых как важный источник ознакомления с научными достижениями в соответствующей профессиональной области.

Помимо общеамериканских организаций, во многих штатах имеются свои объединения по совершенствованию преподавания в местных колледжах. Профессорско-преподавательский состав являет собой лицо вуза: считается, что колледж хорош настолько, насколько его профессора известны в научно-педагогическом сообществе. Этот же фактор определяет и уровень вне-

бюджетных финансовых поступлений [9]. Являясь общественными учебными заведениями, местные колледжи финансируются в основном из средств бюджетов различного уровня. Только около 20% средств поступает от платы за обучение, так как она невелика (особенно по сравнению с четырехгодичными колледжами и университетами).

Из прочих источников (в том числе различных благотворительных фондов) поступает в среднем до 15% средств.

Условия и уровни финансирования различны в различных штатах и зависят от социальных, экономических и политических условий в регионе (рис. 8).

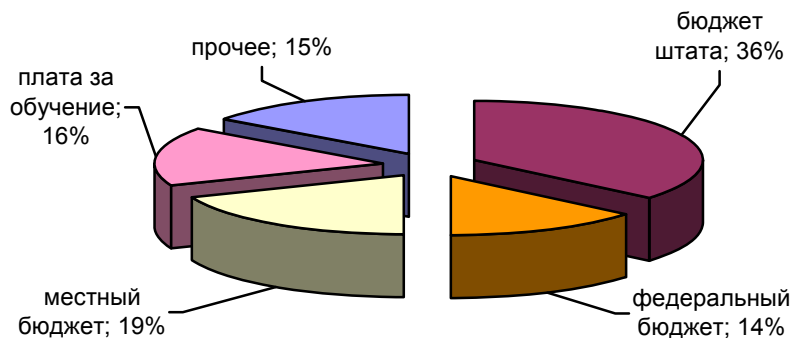


Рис. 8. Источники формирования бюджета местного колледжа (состояние на 2007–2008) (по данным [3]).

Структура управления местным колледжем традиционна для вузов США [1]. Всю юридическую ответственность за деятельность колледжа несет совет попечителей (попечительский совет), который определяет политику колледжа, назначает его президента, утверждает бюджет и учебные программы, нанимает на работу преподавателей. Способы формирования попечительского совета различаются. Примерно в трети штатов попечительский совет местного колледжа избирается на определенный срок из числа лиц, проживающих в зоне обслуживания вуза, в ходе местных выборов. При этом будущие попечители проводят кампанию за выдвижение своей кандидатуры. Еще в трети штатов попечительский совет назначается губернатором штата или другим должностным лицом из числа лиц, проживающих в зоне обслуживания. Третий способ – это формирование попечительского совета на уровне штата. Обычно члены штатного совета назначаются губернатором из жителей штата (необязательно проживающих в образовательном округе местного колледжа).

Главным должностным лицом, отвечающим за работу вуза, является его президент. В обязанности президента входит информирование попечительского совета о всех аспектах деятельности колледжа. Президент и попечительский совет работают в тесном сотрудничестве. Преподаватели и студенты участвуют в обсуждении академических вопросов в рамках различных комиссий, комитетов и форумов.

Выводы.

1. Американский местный колледж является хорошо апробированной на практике моделью профессионально-образовательного центра, ориентированного на потребности региона (округа).

2. Отказавшись от узкой профессиональной специализации, местный колледж предоставляет широкий спектр образовательных услуг «полешкольного» уровня.

3. Важнейший принцип деятельности местного колледжа – открытость доступа к высшему образованию – подразумевает широкие возможности образования для взрослых как ключевой элемент непрерывного образования (lifelong learning).

ЛИТЕРАТУРА

1. Каверина Э. Ю. Высшие учебные заведения США: структура и классификация [Электронный ресурс] / Э. Ю. Каверина // США – Канада. Экономика, политика, культура. – 2004. – № 7. – Режим доступа : <http://demoscope.ru/weekly/-2004/0169/analit05.php>.
2. Официальный сайт Американской ассоциации местных колледжей – American Association of Community Colleges [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aacc.nche.edu>.
3. Community College Trends and Statistics [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aacc.nche.edu/Pages/default.aspx>.
4. Корсунов В. И. Классификация американских вузов и вопросы их диверсификации / В. И. Корсунов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 2. – С. 52–60.
5. Налетова И. Диверсификация высшего образования: вызовы университетам / И. Налетова // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 39–45.
6. Официальный сайт Местного колледжа Филадельфии – Community College of Philadelphia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ccp.edu>.
7. Официальный сайт Местного колледжа Канзаса – Kansas city Kansas community college [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kckcc.edu>.
8. Пузырева О. И. Местные колледжи в США / О. И. Пузырева, В. О. Венедиктова // Школьное образование в сельской общине США. Выпуск 3. – Рязань : Изд-во РГПУ им. С. А. Есенина, 2005. – С. 109–117.
9. Рутка З. Проблеми розвитку вищої освіти в центральній Європі (на досвіді США) / З. Рутка // Актуальні проблеми економіки. – 2004. – № 5. – С. 186–191.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ

У статті розглядається мотивація навчальної діяльності у студентів різних курсів навчання.

Ключові слова: мотивація, навчальна діяльність, студенти.

В статье рассматривается мотивация учебной деятельности у студентов различных курсов обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, студенты.

This article concerns the motivation of educational activity of the students of different courses of studying.

Key words: motivation, educational activity, students.

Постановка проблемы. Известно, что мотивация учения появляется тогда, когда человек осознает необходимость целенаправленного обучения и приступает к нему. Изучение мотивации учебной деятельности на разных этапах становления личности студента необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив развития каждого учащегося.

Анализ литературы. Различные аспекты проблемы мотивации учебной деятельности исследовались как в отечественной, так и в зарубежной психологии [1–8].

Исследования показали, что фактор мотивации для успешной учебы часто сильнее, чем фактор интеллекта. Кроме того, отмечено, что на мотивационную сферу личности влияет большое количество факторов как внешнего, так и внутреннего характера, что определяет ее динамичность и изменчивость [9–11].

Как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности мотивация представляет исключительный интерес для психологов и педагогов. По существу, никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с учащимся невозможно без учета особенностей его мотивации. Особенно важную роль в процессе обучения играет учебная мотивация, которая определяется как частный вид мотивации [5; 12].

Нужно отметить, что учебную мотивацию принято подразделять на внешнюю и на внутреннюю. Внешней мотивацией называют побудительную силу, которая является внешней по отношению к самой деятельности, то есть когда побудительная сила находится вне, за пределами деятельности и поведения. Ее определяют внешние источники, которые во многом определяются общественными условиями жизнедеятельности человека (требованиями, ожиданиями, возможностями). Внешне мотивированная учебная деятельность имеет место при условии, что овладение содержанием учебного предмета служит не целью, а средством достижения дру-

гих целей, например, получение хорошей оценки, аттестата, диплома, стипендии, похвалы учителя [13].

Система внутренней мотивации – это система самостоятельности и внутреннего контроля, поиска, напряжения и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Отсутствие напряжения приводит к скуке и апатии. Внутренняя мотивация теснейшим образом связана с такими врожденными потребностями человека, как потребность в активности и информации, именно они имеют особое значение в стимуляции учения, поэтому считается, что в формировании учебной мотивации должна преобладать именно внутренняя мотивация [13].

Мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива [3].

Кроме того, надо отметить, что общее отношение студентов к профессии, то есть к целям вузовского обучения, его многозначность наполняют профессиональным смыслом и содержанием протекание самой учебной деятельности, которая выступает относительно профессиональных целей обучения в качестве средства их достижения [8].

Таким образом, возникает вопрос о том, как же перестраивается структура мотивации студентов к учению и различным дисциплинам по мере роста знаний о будущей профессии и формирования адекватных представлений о ней. Если студент понимает, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, то это, безусловно, положительно влияет на его успеваемость [12].

Цель статьи – выявление особенностей мотивации учебной деятельности у студентов различных курсов обучения.

Изложение основного материала. Для реализации цели работы было проведено исследование среди студентов Крымского инженерно-

педагогического университета. Данное исследование было направлено на изучение специфических особенностей мотивации учебной деятельности у студентов различных курсов обучения.

В качестве основных методов исследования были использованы нижеперечисленные методики.

1. Методика «Потребность в достижении», разработанная Ю. М. Орловым. Предлагаемая методика представляет собой тест-опросник, содержащий 23 положения, с которыми испытуемый соглашается или нет. Чем больше баллов в сумме набирает испытуемый, тем в большей степени у него выражена потребность в достижениях (оценочная шкала – от 0 до 23 баллов). Тест направлен на выявление степени выраженности потребности человека в достижении любой деятельности. По сути, это потребность, превратившаяся в личное свойство, установку [3].

2. Методика «Мотивация обучения в вузе», разработана Т. И. Ильиной. При создании данной методики автор использовала ряд других методик. В ней имеются 3 шкалы: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома». В опросник для маскировки автор вставила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Методика представляет собой опросник, содержащий 50 утверждений, с которыми испытуемый соглашается или нет. Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею [4].

3. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» предложена А. А. Реаном и В. А. Якуниным. Методика представляет собой список из 16-ти мотивов учебной деятельности, которые предлагается оценить испытуемым по значимости этих мотивов для них. При этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов – максимальной. Таким образом, выясняется, какие мотивы и насколько определяют мотивацию учебной деятельности студентов [3].

В качестве метода статистической обработки материала нами выбран t-критерий Стьюдента с использованием пакета программ «Statistica 6.0».

В эксперименте принимали участие студенты экономического факультета специальности «Учет и аудит» I, III, VI и V курсов.

II курс не исследовался, так как, согласно данным некоторых авторов, между I и II курсами не наблюдается каких-либо существенных различий в сфере мотивации учебной деятельности [5].

Общая выборка исследования составила 68 испытуемых. Возрастной интервал студентов – от 17 до 25 лет. Следует отметить, что из 68 испытуемых в общей выборке только трое – юноши, остальные 65 – девушки, то есть выборка по половому составу практически однородна. Общая выборка была разделена по курсам на четыре группы испытуемых с целью дальнейшего их сравнения друг с другом: первая группа – студенты I курса (16 испытуемых); вторая группа – студенты III курса (28 испытуемых); третья группа – студенты IV курса (14 испытуемых); четвертая группа – студенты V курса (10 испытуемых).

Обработка результатов эксперимента показала, что существенные различия в сфере мотивации учебной деятельности между группами студентов различных курсов обнаруживаются лишь по некоторым параметрам.

Рассмотрим, какие же различия между студентами разных курсов были обнаружены в сфере мотивации учебной деятельности. Достоверные различия были обнаружены между студентами

- I и IV курсов по следующим параметрам (мотивам): «получение диплома» ($t = 2,4963$, $p = 0,018$) (методика «Мотивация обучения в вузе»), «быть постоянно готовым к очередным занятиям» ($t = 2,46$, $p = 0,02$), «достичь уважения преподавателей» ($t = 3,84$, $p = 0,0006$), «добиться одобрения родителей и окружающих» ($t = 3,59$, $p = 0,001$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»);
- III и IV курсов по параметрам «достичь уважения преподавателей» ($t = 2,15$, $p = 0,037$), «добиться одобрения родителей и окружающих» ($t = 2,23$, $p = 0,03$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»);
- III и V курсов – по параметру «получить диплом» ($t = 2,14$, $p = 0,04$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»);
- IV и V курсов – по таким параметрам: «получить диплом» ($t = 2,32$, $p = 0,032$), «достичь уважения преподавателей» ($t = 2,13$, $p = 0,047$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»).

Как показывают среднегрупповые результаты, полученные по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», на всех курсах для студентов экономического факультета специальности «Учет и аудит» существуют наиболее значимые мотивы учебной деятельности: «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить ин-

теллектуальное удовлетворение», «приобрести глубокие и прочные знания», «получить диплом», «успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”».

Можно сказать, что в этом списке преобладают профессиональные и познавательные мотивы. Эти данные совпадают с результатами, полученными по методике «Мотивация обучения в вузе»: среднегрупповые результаты по шкалам «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома» по всем курсам лежат примерно в одном диапазоне по отношению к максимально возможным результатам, т. е. на всех курсах мотивы по этим шкалам выражены на одном уровне.

Рассмотрим, каким образом проявляется динамика в мотивации учебной деятельности в зависимости от курса обучения. Проанализируем изменения по каждому измеренному параметру (мотиву) в отдельности.

Потребность (мотив) в достижении по всем курсам проявляется в пределах средней степени выраженности (12,6–14,4 балла) по отношению к максимально возможным результатам (23 балла). Каких-либо существенных изменений в зависимости от стажа обучения не обнаруживается. Это можно объяснить тем, что используемая для измерения потребности в достижении методика «Потребность в достижении» измеряет в большей степени личностную особенность студента, и непосредственно к учебной деятельности она не относится.

Мотив приобретения знаний, исходя из данных методики «Мотивация обучения в вузе», выражен в пределах среднего уровня по отношению к максимально возможным результатам во всех группах испытуемых. Каких-либо существенных различий в сравнении групп между собой не обнаруживается.

К профессиональному мотиву относятся следующие определенные в группе испытуемых параметры: «овладение профессией» (методика «Мотивация обучения в вузе»); «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»). По этим трем параметрам достоверные различия между группами испытуемых также практически не проявляются.

Что касается параметра «овладение профессией», то, исходя из среднегрупповых показателей, наблюдается следующая тенденция его изменения: с I по IV курс проявляется понижение его выраженности, на V же курсе показатели данного параметра повышаются, достигая уровня I курса.

При рассмотрении мотива «получить диплом» можно отметить, что между группами студентов различных курсов наблюдаются более значимые различия, чем по познавательному и профессиональному мотивам. Так, выраженность данного мотива у студентов I и III курсов практически совпадает, на IV курсе его значимость снижается, а на V – возрастает. Причем, по этому параметру проявляются достоверные различия между III и V ($t = 2,14$, $p = 0,04$), IV и V ($t = 2,32$, $p = 0,032$) курсами. Это можно объяснить тем, что V курс – заключительный этап занятий в вузе, и диплом специалиста становится значимым фактом, который подтверждает обучение в высшем учебном заведении.

Выводы.

1. Изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы, целостности личности студента. Оно необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив развития каждого учащегося.

2. Следует проводить изучение мотивации учебной деятельности на разных этапах становления личности студента, так как результат будет разным в зависимости от познавательных и социальных мотивов.

Пути становления и особенности мотивации для каждого учащегося индивидуальны. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление учебной мотивации студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахвердова О. А. Дифференциальная психология : учебное пособие / О. А. Ахвердова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белых. – СПб. : Речь, 2004. – 168 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
5. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2-х томах / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2-х томах / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
8. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.

9. Макарова К. В. Своеобразие структуры интегральной индивидуальности подростка в зависимости от социальных условий жизнедеятельности : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук / К. В. Макарова. – Ростов-на-Дону, 1992. – 20 с.
10. Мищенко Л. В. Динамика структур интегральной индивидуальности студента в зависимости от специфики учебной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук / Л. В. Мищенко. – Ростов-на-Дону, 1993. – 21 с.
11. Найманов А. Т. Экспериментальное исследование проблемы распознавания разноуровневых основ индивидуальности студентов педвуза : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук / А. Т. Найманов. – Ростов-на-Дону, 1991. – 20 с.
12. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – СПб. : Питер, 2006. – 432 с.
13. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов педагогических институтов / под ред. А. В. Петровского. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

УДК 371.314.6

Мустафаева Э. С.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

У статті розглядається проблема навчання комунікативним навикам студентів старших курсів з використанням проектного методу.

Ключові слова: освіта, технологія, проект, комунікація, метод.

В статье рассматривается проблема обучения коммуникативным навыкам студентов старших курсов с использованием проектного метода.

Ключевые слова: образование, технология, проект, навык, коммуникация, метод.

The article considers the problems of teaching communicative skills to undergraduate students by using the project method.

Key words: education, technology, project, skills, communication, method.

Постановка проблемы. Соответствие современным целям образования и условиям международной коммуникации вызывает потребность и необходимость введения новых педагогических технологий в обучении иностранному языку. В учебных же заведениях на сегодняшний день преобладает традиционный подход к проведению занятий по иностранному языку.

Анализ исследований и публикаций. На современном этапе развития образования одним из прогрессивных способов обучения является проектная методика, которую детально исследуют как зарубежные, так и отечественные авторы: И. Л. Бим, И. А. Зимняя, О. М. Моисеева, Е. С. Полат, Д. Филлипс, И. Чечель и многие другие.

Так, И. Л. Бим считает, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, анализ и т. п.) [1].

И. А. Зимняя обращает внимание на точность и объективную предсказуемость результатов, осознание путей их достижения, связь идеи проекта с реальной жизнью [2].

Е. С. Полат обосновывает применение проектной методики как новой педагогической технологии в развитии современной дидактики следующим образом:

- проектная методика в условиях все еще существующей классно-урочной системы занятий наиболее легко вписывается в учебный процесс и может не затрагивать содержание обучения, которое определено образовательным стандартом для базового уровня;
- проектная методика – это технология, которая позволяет при интеграции ее в реальный учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленные государственным стандартом образования цели;
- проектная методика – это истинно педагогическая технология, гуманистическая не только по своей философской психологической сути, но в чисто нравственном аспекте; она обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие студентов, их самостоятельность, коммуникабельность и желание помочь другим; соперничество, высокомерие, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой, несовместимы с этой технологией [3].

Целью статьи является определение роли и эффективности использования проектной методики при обучении иностранным языкам студентов старших курсов языковых специальностей.

Изложение основного материала. Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в современном обществе.

Вопросы повышения качества обучения и уровня знаний студентов были и остаются приоритетами в современной методике преподавания иностранных языков.

Реформирование системы образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития студента. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, глубинным понятием обучения.

Иностранный язык обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления студента. Не случайно, что основной целью обучения иностранного языка на современном этапе развития образования является личность студента, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в овладении им иностранной речи.

Сегодня основной задачей перед высшими учебными заведениями страны стоит, в первую очередь, внедрение и эффективное использование новых педагогических технологий. Одной из таких технологий является проектная методика.

Применение проектной методики особенно актуально на старших курсах высших учебных заведений. Именно на старших курсах обучения на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в различных сферах деятельности.

При использовании проектной методики на уроках иностранного языка особое внимание уделяется индивидуальности студента, его личности. Происходит более активное взаимодействие всех видов речевой деятельности, построение развернутых собственных высказываний. Большую роль играет инициативность и спонтанность речи студента.

Работая над подготовкой материала, студенты используют аутентичные проблемные тексты

в качестве источников информации, что, естественно, расширяет их кругозор и формирует языковую компетенцию.

Необходимость рассуждать о путях решения проблем акцентирует внимание говорящего на содержании высказывания, а язык формирует мысли. Для успешного овладения проектной деятельностью студент нуждается в интеллектуальных, творческих и коммуникативных умениях.

Создание какого-либо проекта на иностранном языке позволяет студентам более глубоко подойти к проблемам, затрагиваемым в определенных заданных темах, провести исследование, опрос, а затем проанализировать его результаты. Проектная методика является альтернативой традиционному подходу к процессу обучения, в частности, к обучению иностранному языку в вузах.

Традиционный подход строился, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Популярность метода проектов при обучении иностранному языку и, особенно, развитию коммуникативных навыков студентов обусловлена также тем, что в силу своей дидактической сущности этот метод позволяет решать задачи развития творческих возможностей студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию.

Главные преимущества доминирования проектного метода над всеми остальными методами:

- во-первых, прагматическая направленность на результат;
- во-вторых, возможность этот результат увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности;
- в-третьих, возможность органично интегрировать знания студентов из разных областей вокруг решения одной проблемы [4].

При использовании проектного метода при обучении иностранному языку и развитии коммуникативных навыков студентов целесообразным является определение содержания работы, разработка структуры проекта.

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности студента и преподавателя (табл. 1) [5].

Таблица 1.

Этапы осуществления проектной технологии.

Этапы	Содержание работы	Деятельность студента	Деятельность преподавателя
1. Подготовительный этап			
Этап мотивации и определения цели	Определение темы. Выявление проблем. Уточнение целей конечного результата. Выбор рабочих групп	Уточняют информацию. Обсуждают задание Выявляют проблемы	Мотивирует студентов. Помогает в постановке целей проекта. Наблюдает
Этап планирования	Анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез. Определение источников информации, способов ее сбора и анализа. Постановка задач и выбор критериев оценки результатов. Распределение ролей в команде	Выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи. Определяют источники информации. Выбирают и обосновывают свои критерии успеха	Помогает в анализе и синтезе
Этап принятия решений	Обсуждение методов проверки принятых гипотез. Выбор оптимального варианта. Определение способа представления результата. Сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Обсуждают методы проверки. Выбирают оптимальный вариант. Уточняют источники информации	Наблюдает. Консультирует. Советует. Косвенно руководит
2. Основной этап			
Этап выполнения проекта	Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу. Выполнение проекта	Работают с информацией. Проводят исследования. Синтезируют и анализируют идеи. Оформляют проект	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если необходимо). Составляет и заполняет индивидуальные карты текущего контроля за проектной деятельностью на каждого студента
3. Заключительный этап			
Этап защиты проекта	Подготовка и оформление доклада. Обоснование процесса проектирования. Объяснение полученных результатов. Коллективная защита проекта	Защищают проект	Наблюдает. Направляет процесс защиты (если необходимо). Задает вопросы в роли рядового участника
Этап проверки и оценки результатов	Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач). Анализ достижения поставленной цели. Оценка результатов, выявление новых проблем	Коллективный самоанализ проекта и самооценка	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проекта

Выводы. Проектная методика, являясь инновационной технологией, соотносится с основными задачами современного образования. Необходимо шире использовать рефлексивный подход в обучении (анализ и синтез идей) и стимулировать у студентов умение формулировать собственные суждения на иностранном языке, пересмотреть традиционную роль учителя и студента на уроках по развитию навыков устной иностранной речи.

Проектная методика основывается на личностном подходе, а это означает, что необходимо перестроить учебный процесс и ориентировать его на то, чтобы студенты сами решали познавательные-коммуникативные и исследовательские задачи. Это позволит рассмотреть проектное обучение как одно из наиболее эффективных и интенсивных методик обучения иностранным языкам.

Проектная методика способствует достижению высоких результатов в обучении, что и является целью в преподавании иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
5. Чечель И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
6. Нехорошева А. В. Из опыта работы по проектной методике / А. В. Нехорошева // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18–21.

УДК 37.013.75

Самойлова М. В.

МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

У статті запропоновано методику експерименту з формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: дослідницька компетентність, інженер-педагог, гіпотеза, педагогічний експеримент.

В статье предложена методика эксперимента по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, инженер-педагог, гипотеза, педагогический эксперимент.

The method of experiment of forming of research competence of future engineers-teachers is offered in the article.

Key words: research competence, engineer-teacher, hypothesis, pedagogical experiment.

Постановка проблемы. Результат педагогического исследования, предметом которого выступает качество образования, как правило, предполагает создание методики по формированию заданных образовательных нововведений. Эффективность же и достоверность проведенного исследования диагностируется путем опытно-экспериментальной проверки, или педагогического эксперимента, цель которого «в обобщенном понимании определяется как опытная проверка гипотезы» [1, с. 192]. Таким образом, результаты любого педагогического исследования требуют экспериментального обоснования.

Анализ последних исследований и публикаций показал, что методология опытно-экспериментальной работы рассматривалась в работах С. У. Гончаренко, В. И. Загвязинского, А. А. Кыверялга, А. М. Новикова, П. И. Образцова, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина, С. А. Сысоевой и др. Современные подходы к пониманию сущности и назначения педагогического эксперимента отражают две точки зрения: «Одни считают, что он должен проводиться в обычных условиях деятельности учебно-воспитательных учреждений, другие – что в эксперименте должно проверяться что-то новое, что не отно-

сится к естественным условиям обучения и воспитания» [1, с. 193]. Мы будем придерживаться понимания сущности эксперимента, предложенного А. А. Кыверялгом, согласно которому эксперимент является таким методом педагогических исследований, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования [2, с. 88].

Согласно словарю профессионального образования «эксперимент (от лат. *experimentum* – проба, опыт) – научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий» [3, с. 385].

Педагогический эксперимент в отличие от других методов позволяет

- наиболее глубоко проверить эффективность нововведений в области обучения и воспитания;
- сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать оптимальное для соответствующих ситуаций их сочетание;
- выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач [4, с. 134].

Цель статьи – предложить методику опытно-экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

Изложение основного материала. Методика педагогического эксперимента по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов предполагает диагностику повышения уровня ее эффективности путем таких педагогических условий:

- повышения уровня методологической готовности, как студентов, так и преподавателей к исследовательской деятельности;
- использования элементов научно-творческой деятельности в содержании профильных дисциплин;
- внедрения непрерывной исследовательской деятельности, направленной на формирование творческой, научно-ориентированной личности;
- создания научно-методического обеспечения по организации исследовательской работы.

Предмет диагностирования – уровень сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

В качестве методики опытно-экспериментальной работы выбирается сравнительный педагогический эксперимент, в котором подлежит проверке выдвинутая рабочая гипотеза о воз-

можности повышения эффективности формирования исследовательской компетентности.

Для обеспечения возможности сравнения результатов педагогического эксперимента делим обучающихся на экспериментальные и контрольные группы, а также выявляем начальный и итоговый уровень их обученности для получения точной картины состояния знаний, навыков и умений до и после эксперимента [4].

С целью получения репрезентативной выборки при определении экспериментальной базы исследования соблюдены такие критерии:

- направление подготовки: 6.010104 «Профессиональное образование»;
- квалификационный уровень выпускников: бакалавр;
- региональное разнообразие: представители разных регионов Украины.

Объем выборки определяем методами статистического вывода. И хотя строгих рекомендаций по предварительному определению требуемого объема выборки не существует, для обоснования количества участников эксперимента используем методику В. В. Мельниченко, согласно которой объем выборки должен находиться в интервале 10–30% от генеральной совокупности. Генеральная совокупность представляет собой общее количество будущих инженеров-педагогов, обучающихся в учебных заведениях, выбранных в качестве экспериментальной базы исследования.

Эксперимент следует проводить в три этапа: *констатирующий, формирующий и контрольный*.

Для проведения констатирующего эксперимента используем два вида опросников (опросник для преподавателей и опросник для студентов), направленных на выявление мотивационной сферы и уровня сформированности исследовательской культуры будущих инженеров-педагогов. Теоретическая обработка результатов тестового опроса студентов и преподавателей показывает уровень сформированности исследовательской культуры испытуемых академических групп.

На *констатирующем этапе* эксперимента определяется уровень исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов среди студентов второго, третьего и четвертого курсов обучения.

Констатирующий этап предполагает выбор и выравнивание контрольных и экспериментальных групп на основе проведения входного тестирования. Для доказательства принадлежности выборок контрольной и экспериментальной групп к одной и той же генеральной совокупности проверку их однородности и тем самым пра-

тельность выборки целесообразно осуществлять с использованием *t*-критерия Стьюдента (равенство средних) для независимых переменных.

Цель *формирующего этапа* – доказать, что на основании использования оптимальных педагогических условий мотивации, формирования и контроля составляющих исследовательских компетенций можно достигнуть высокого уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов. В процессе формирующего эксперимента планируется воздействовать на экспериментальную группу комплексом учебно-воспитательных методов, обеспечивающих формирование исследовательской компетентности, являющейся необходимой составляющей профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов. При этом контрольную группу планируется изолировать от внедрения предложенной методики.

В процессе формирующего эксперимента на экспериментальную группу планируется последовательное воздействие активных факторов по интенсификации исследовательской компетентности, таких как формирование культуры научного творчества и научных исследований, использование проблемного обучения, использование методов активизации творческого мышления, последовательное привлечение студентов к выполнению исследовательских работ малого, среднего и большого объемов, написание исследовательских разделов в курсовых работах и курсовых проектах по спецдисциплинам, создание психологического микроклимата, способствующего привлечению студентов к научной работе. В контрольной группе процесс профессиональной подготовки остается неизменным.

Контрольный этап эксперимента планируется проводить после использования на практике предложенной методики по формированию исследовательской компетентности. Проверку достоверности полученных результатов целесообразно осуществлять с использованием *t*-критерия Стьюдента, но уже при зависимых выборках [4, с. 258].

Уровни сформированности исследовательской компетентности планируется выявлять путем сравнения и сопоставления на начальном этапе эксперимента и после его проведения. *Ожидаемый результат* – на основе сравнения исходных и выходных параметров доказать эффективность предлагаемой методики по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов. В качестве критериев оценки эффективности исследования выбираем три уровня сформированности (низкий, средний и высокий) аксиологического, когнитивного и деятельностно-операционного компо-

нентов исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

Проведение педагогического эксперимента необходимо начинать с изучения места исследовательской деятельности в современном процессе подготовки будущих инженеров-педагогов в различных высших учебных заведениях Украины. Условия эксперимента должны быть естественными, то есть он должен протекать в обычных условиях учебно-воспитательного процесса.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы необходимо определить следующие показатели:

- уровень знаний и умений в области исследовательской деятельности в традиционной профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов;
- уровень понимания студентами сущности теоретических и эмпирических методов исследования;
- уровень владения студентами навыками составления методологического аппарата исследования;
- уровень владения студентами методикой математической обработки результатов.

Проведение эксперимента призвано решить следующие задачи:

- установить на основе анкетирования начальный уровень исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов;
- осуществить выбор экспериментальной и контрольной учебных групп;
- сформировать у будущих инженеров-педагогов владение методами исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки;
- установить на основе анкетирования новый уровень исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов после реализации следующих мероприятий:
 - а) внедрение содержательных модулей, направленных на формирование исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов, в дисциплины «Введение в специальность», «Введение в швейное производство», в содержание студенческих практик;
 - б) проведение методической работы по подготовке студентов к участию на конференциях;
 - в) изучение спецкурса «Методика организации исследовательских работ».

Подготовка эксперимента предусматривает разработку анкет, разработку спецкурса по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов, проведение консультаций с преподавателями и студентами.

Для верификации поставленной гипотезы необходимо использовать методы теоретического и эмпирического исследования для получения наиболее полной картины об эффективности комплекса педагогических методов:

- методологический анализ основных дефиниций исследования;
- теоретическое моделирование структурно-логических компонентов исследовательской компетентности;
- педагогическое наблюдение;
- анализ и обобщение опыта формирования навыков исследовательской деятельности студентов.

Выводы. Разработанная нами методика экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов представлена в виде описания методики констатирующего, формирующего и контрольного этапов сравнительного педагогического эксперимента, разработан план, сформулированы задачи экспери-

ментальной работы, выбраны методы проведения эксперимента.

Перспективы дальнейших исследований состоят в описании результатов опытно-экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
2. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин : ВАЛГУС, 1980. – 334 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Образцов П. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : курс лекций / П. И. Образцов. – Орёл, 2002. – 291 с.

УДК 378.147:004

Сейдаметова С. М.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

У роботі розглянуто синергетичний підхід як засіб організації педагогічного процесу в ВНЗ. Проведено дослідження основних педагогічних технологій при організації процесу навчання та виділені основні типи міждисциплінарних зв'язків.

Ключові слова: педагогічний процес, синергетичний підхід, педагогічні технології, міждисциплінарні зв'язки.

В работе рассмотрен синергетический подход как средство организации педагогического процесса в вузе. Проведено исследование основных педагогических технологий при организации процесса обучения и выделены основные типы междисциплинарных связей.

Ключевые слова: педагогический процесс, синергетический подход, педагогические технологии, междисциплинарные связи.

In the article considers a synergistic approach as a means of organizing the educational process in the university. The study of the basic pedagogical techniques for organizing the process of learning and highlights the main types of between discipline links.

Key words: educational process, a synergistic approach, educational technology, between discipline communication.

Постановка проблемы. Вхождение Украины в единое мировое информационное пространство ставит серьезные проблемы перед отечественным образованием. Исследования показывают, что сегодня качество обучения студентов ИТ-специальностей остается на недостаточно высоком уровне.

В настоящее время практически невозможно подготовить в вузе ИТ-специалиста, удовлетворяющего всем требованиям современного рынка труда. Это объясняется многими причи-

нами, среди которых необходимо выделить следующие:

- стремление педагогического состава детально обучить студентов большому количеству программных продуктов, вследствие чего студент не знает ни одного на достаточном уровне;
- в связи с быстрым прогрессом в области информационных технологий изученные в процессе обучения версии программных продуктов к моменту окончания обучения становятся

ся морально устаревшими из-за выхода новых версий, появления более эффективных IT-технологий;

- неудовлетворительное аппаратное и программное оснащение вузов;
- отсутствие у выпускников навыков адаптации к требованиям, диктуемым динамически изменяющимися условиями рынка труда;
- недостаточно оптимизированы рабочие учебные планы и программы обучения в вузах и т. д.

Цель данной статьи – раскрыть особенности применения синергетического подхода при организации педагогического процесса в вузе.

Изложение основного материала. Для реализации качественного обучения IT-специалистов наиболее подходит синергетический подход, который заключается в создании новых организационных структур интеграции науки, образования и инновационной деятельности.

Синергетический подход – междисциплинарное научное направление структурно организованных эволюционирующих систем, к которым, безусловно, можно отнести и систему профессиональной подготовки учителя, которое возникло в начале 70-х гг. XX в. в научных трудах И. Пригожина, Г. Хакена [1; 2].

Необходимость использования синергетического метода в организации педагогического процесса обуславливается тем, что сложившаяся в высшей школе предметная система профессионального обучения ориентирована на самостоятельные, жестко ограниченные между собой учебные дисциплины, что ведет к сдерживанию процесса формирования и развития межпредметных связей, которые являются важнейшим императивом подготовки современного специалиста.

Следует отметить, что решению данной проблемы посвящено множество работ известных деятелей, среди которых можно выделить А. А. Андреева, утверждавшего, что при синергетическом подходе главный акцент делается на изучение открытых систем, где это все или некоторые элементы которой взаимодействуют не только друг с другом, но еще и с внешней средой [3].

Таким образом, система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития. Он считал этот принцип базовым в теории открытого образования.

Отметим также М. В. Буланову-Топоркову и ее соавторов, которые в работе «Педагогика и психология высшей школы» [4] указывали, что синергетический подход к образованию открывает возможности самоосознанного освобождения

от необходимости судить о том или ином культурном феномене, а в данном контексте об образовании в соответствии с ангажированностью, с заданной историко-культурным состоянием общества либо той или иной устоявшейся системой научных критериев. Они утверждали, что различные способы освоения мира дают возможность многомерного видения данной проблемы.

В. А. Попков и А. В. Коржуев отмечали, что профессиональная подготовка специалистов в рыночных условиях приобретает принципиально иной характер [5]. Эта особенность заключается в том, что выпускник должен в совершенстве владеть не только своей специальностью, но и смежными профессиями. Например, IT-специалист это WEB-дизайнер, специалист в области экономической кибернетики, пользователь 1С-бухгалтерии.

В своей монографии «Современная дидактика» [6] А. В. Хуторский предлагает различные методические системы, конкретные формы обучения, наиболее соответствующие современным реалиям. Он описывает ключевые компетенции, которые современные образовательные учреждения должны формировать у студентов. К таким компетенциям он относит ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования.

Е. Н. Ишакова в своей работе «Информатика: гуманитарно-технический аспект» [7] соотнесла технические и гуманитарные компоненты подготовки в области информатики. Так, в частности, она раскрыла методологические, функционально-технические и социальные аспекты современной информатики. Нельзя не отметить Ю. Г. Фокина, который в своей работе «Преподавание и воспитание в высшей школе» данному вопросу посвятил целый раздел «Системные эффекты высшего образования».

Ю. Г. Фокина раскрыл формулу синергетического эффекта $2 + 2 = 5$, где идет речь о формировании системы знаний, которые невозможны без использования синергетического подхода [8].

Д. В. Чернилевский разработал схему, которая наглядно демонстрирует суть синергетического подхода в образовании (рис. 1) [9].

Анализируя данную схему, можно сделать вывод, что для организации системного подхода необходимы следующие компоненты: идея, ресурсы (технические, кадровые, финансовые, ресурсы организационной структуры управления), структуры, технология, задания, персонал, продукт и цель.

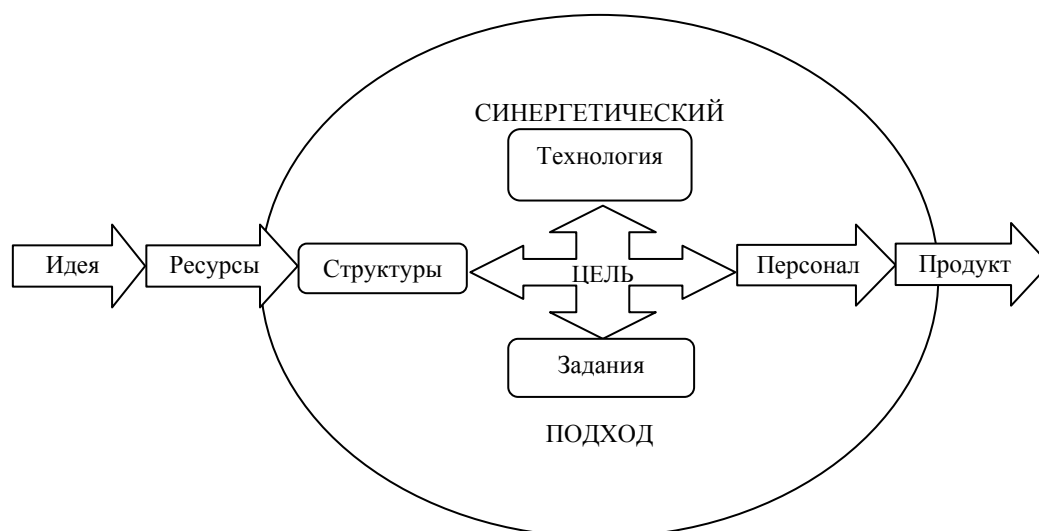


Рис. 1. Ресурсное обеспечение образовательных услуг.

Таким образом, методологию организации учебного процесса с применением синергетического подхода можно описать следующим образом: имеется некоторая цель обучения, выраженная в терминах текущих характеристик обучаемого.

До тех пор, пока цель не достигнута, осуществляются действия в следующей последовательности:

- 1) на основании текущего состояния обучаемого и методики обучения генерируется или ставится традиционным образом очередная задача;
- 2) ответ обучаемого сравнивается с эталонным решением и на основании различий производится диагностика ошибок обучаемого;
- 3) по результатам диагностики должны в идеале корректироваться текущие характеристики обучаемого.

Таким образом, обучение в вузе должно представлять собой целостный педагогический процесс, предполагающий единство всех элементов (обучения, воспитания, научной и педагогической работы) профессиональной подготовки специалистов.

Формирование системного знания невозможно без применения синергетического подхода. Самой важной составляющей синергетического подхода в обучении являются междисциплинарные связи. Поэтому следует более подробно охарактеризовать их.

Итак, выделяют следующие типы междисциплинарных связей:

- *учебно-междисциплинарные прямые связи* возникают в том случае, когда усвоение одной дисциплины базируется на знаниях другой, предшествующей дисциплины; такие связи характерны для дисциплин, входящих в один блок, при их изучении, прежде всего,

необходимо определить структуру системных связей всего блока и базисные знания каждой дисциплины;

- *исследовательско-междисциплинарные прямые связи* существуют в том случае, когда две и более дисциплины, имеют общие проблемы или объект исследования, но рассматривают их в различных аспектах или на основе разных дисциплинарных подходов, в этом случае встает задача определить поле общих проблем и на основе сравнительного анализа синтезировать многомерное видение проблемы и комплексный подход к ее решению;
- *ментально-опосредованные связи* возникают, когда средствами разных учебных дисциплин формируются одни и те же компоненты и интеллектуальные умения, необходимые специалисту в его профессиональной деятельности; в контексте инженерного образования это могут быть логические методы анализа и умозаключений, пространственное воображение, образно-интуитивное мышление и др.;
- *опосредованно-прикладные связи* формируются в случае, когда понятия одной науки используются при изучении другой; они возникают в процессе гуманизации, фундаментализации, экологизации образования.

Реализацией междисциплинарных связей могут стать интегрированные курсы, которые будут формировать интегральный тип познания. Методы их разработки и построения различны и зависят от целеполагания, степени включенности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, характера междисциплинарных связей (прямые, опосредованные) и, наконец, от авторской индивидуальности разработчиков [4; 10].

Обобщая вышесказанное, следует, что современные задачи образования, как в целом, так

и в области информатики, можно реализовать только учитывая целостность педагогического процесса. Поэтому необходимо более подробно охарактеризовать целостный педагогический процесс. Данному процессу присущи следующие свойства:

- *целенаправленность* - ведущая цель состоит в подготовке учителя, формировании его личности, таких качеств, которые будут способствовать продуктивной педагогической деятельности;
- *двусторонний характер* - в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов – преподавателей и студентов;
- *творческий характер* - эта характеристика по своей глубинной сути требует креативности как от преподавателя, так и от студентов, что проявляется в обновлении содержания, форм, методов воспитательно-образовательной деятельности педагога и познавательной деятельности студентов;
- *динамизм* - педагогический процесс есть явление развивающееся, ему присущи изменения содержания, действий субъектов этого процесса и самих субъектов;
- *целостность* - будучи интегрирующей характеристикой педагогического процесса, она предполагает, что все его компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели [11].

Кроме того, по нашему мнению, составляющими синергетического подхода являются самообразование и развитие исследовательских качеств; самообразование – умение оперативно изучать новшества в предметной области и применение их в профессиональной деятельности; развитие исследовательских качеств, которые предполагают приобретение профессиональных исследовательских компетенций как инструмента разработки ноу-хау в предметной области.

Отметим, что на сегодняшний день применение синергетического подхода играет огромную роль в становлении специалиста в области IT-технологий, и результатом организации учебного процесса является подготовка специалиста, обладающего широким диапазоном профессиональных качеств. Некоторые из этих качеств специфичны для информатики, в то время как другие носят более общий характер и считаются обязательными для выпускников любых технических специальностей. Все качества могут быть разделены на три основные категории:

- *когнитивные качества*, относящиеся к специфическим для информатики видам интеллектуальной деятельности;

- *практические знания*, связанные с информатикой;
- *дополнительные качества*, возможно, развитые в контексте информатики, но имеющие общий характер и применимые также и в других контекстах [12; 13].

Проанализировав данные категории качеств выпускника факультета информатики, можно сформулировать более полно его портрет.

1. *Системный взгляд на изучаемую область*. Поскольку знания подаются отдельными разделами-темами, то у студента может сложиться фрагментарное, «рваное» понимание предметной области дисциплины. Поэтому очень важно формирование у студента понимания предметной области и полученных знаний как системы. Это понимание должно переходить от восприятия деталей различных компонент систем и процессов, способствующих их построению и анализу. Воспитание целостного, интегрального взгляда на профессию – надпредметная, наддисциплинарная задача учебного заведения.

2. *Понимание связи между теорией и практикой*. Фундаментальным аспектом подготовки специалистов по информатике является формирование баланса между теорией и практикой и взаимосвязи между ними. Выпускники в компьютерных науках должны не только понимать теоретический материал, они также должны иметь представление как теория влияет на практику.

3. *Знакомство с общими сквозными темами*. Студенты компьютерных специальностей зачастую в процессе изучения дисциплин сталкиваются с общими темами, такими как абстракция, рекурсия и эволюционные изменения. Выпускники должны понимать, что эти темы имеют достаточно широкое применение в компьютерных науках и не должны думать, что они применяются только в тех областях, в которых они были им представлены на лекционных и практических занятиях.

4. *Опыт работы в проектах*. Для успешного применения полученных за годы обучения знаний студенты должны быть вовлечены в какой-либо масштабный проект разработки программного продукта. Такой проект демонстрирует студентам практическое приложение изученных в различных дисциплинах принципов и методов и направляет студентов к интеграции изученных материалов.

5. *Адаптируемость*. Особенностью компьютерных наук, несмотря на их небольшую историю развития, является быстрый темп изменений и обновлений. Выпускники компьютерных специальностей должны обладать твердыми фундаментальными знаниями, которые позволяют

им вырабатывать необходимые навыки в процессе развития отрасли [14, с. 73–74].

Выводы. Сегодня, в условиях усложнения жизни общества, его технической и социальной инфраструктуры решающим оказывается изменение отношения образовательных структур к подготовке специалистов в любой области. Это существенным образом зависит от организации целостного педагогического процесса, который заключается в создании новых организационных приемов, объединении научных направлений, инновационной деятельности, которые можно осуществить посредством внедрений синергетического подхода в образование.

Необходимо создать такие условия, при которых студенты наиболее успешно смогут приобретать знания и навыки в тех областях знаний, которые им были бы полезны для успешного решения IT-проблем, независимо от того, с каким аппаратно-программным обеспечением им придется работать в будущем.

Также, выпускники вуза IT-специальности должны обладать высокой адаптируемостью к незнакомому аппаратно-программному обеспечению. Для этого обучение необходимо организовать так, чтобы студенты за время учебы смогли добиться хорошего освоения тех технологий, которые устойчиво работали, работают и будут работать еще достаточно длительное время. К этой группе можно отнести, например, сетевые технологии и используемые ими протоколы, реляционные СУБД с языком запросов SQL, языки программирования, мультимедийные, WEB-технологии и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
2. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Издательство «Мир», 1980. – 460 с.
3. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
4. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / [М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Г. В. Сучков, В. Е. Столяренко] ; отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 2002. – 544 с.
5. Попков В. А. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В. А. Попков, А. В. Коржухев. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 432 с.
6. Хуторский А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторский. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
7. Ишакова Е. Н. Информатика: гуманитарно-технический аспект : учебное пособие / Е. Н. Ишакова. – Оренбург : ГОУ ВПО ОГУ, 2003. – 119 с.
8. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
9. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с. – (Серия «Педагогическое образование»).
10. Методология науки информатика сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sgu.ru/files/nodes/32510/Romanzenko.doc>.
11. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
12. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах. Computing Curricula 2001: Computer Science / [пер. с англ. ; ред. перевода В. Л. Павлов, А. А. Терехов]. – СПб. : СПбГУ, 2002. – 188 с.
13. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.
14. Сейдаметова З. С. Подготовка инженеров-программистов по специальности «Информатика» / З. С. Сейдаметова. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2007. – 480 с.

УДК 378.02:372.8

Ширшова И. А.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

У статті розкриті утримання комунікативної культури, охарактеризовані її складові, обґрунтована значимість цих складових у роботі педагога.

Ключові слова: комунікативна культура, фахові якості, педагогічний процес.

В статье раскрыто содержание коммуникативной культуры, охарактеризованы ее составляющие, обоснована значимость этих составляющих в работе педагога.

Ключевые слова: коммуникативная культура, профессиональные качества, педагогический процесс.

The article explains the notion communicative culture, gives the characteristics. Of its components and show its importance for the teachers.

Key words: communicative culture, professional quality, pedagogical process.

Постановка проблемы. В современном мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности и индивидуально-личностного развития, появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот уже вошли такие понятия, как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная информационная среда, образовательные технологии и др.

Эти тенденции указывают на то, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

В период реформирования высшего педагогического образования актуализируется потребность в обновлении его содержания, поиске новых технологий, форм и методов вузовской подготовки, которые позволяли бы формировать личность будущего учителя с высоким уровнем педагогической культуры.

Коммуникативная культура является сердцевиной профессионализма каждого педагога. Ежедневно учителю приходится решать множество коммуникативных задач, так как общение составляет содержание педагогической деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Для понимания сущности коммуникативной культуры наукой представлены несколько философских подходов. Так, аксиологический подход, сторонниками которого являются Г. Г. Карпов, А. А. Зварыкин, Г. П. Францев и др., под культурой понимали совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством. Культуру как процесс творческой деятельности рассматривали Э. А. Баллер, Л. Н. Коган, Н. С. Злобина. Сторонники еще одного методологического подхода (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган) исследовали вопросы, связанные с общей характеристикой культуры как универсального свойства общественной жизни людей. Педагогическая культура, рассматриваемая как часть общечеловеческой культуры, изучалась М. В. Богуславским, А. П. Валицкой, Г. А. Виле-

ским, А. В. Вильковской, Г.Ф. Карповой, И. А. Колесниковой, З. И. Равкиным, Н. Л. Шеховской, Е. Н. Шияновым).

Общение давно является предметом теоретических и прикладных исследований в отечественной педагогике и психологии (П. Ф. Каптерев, В. А. Крутецкий и др.). В современных психолого-педагогических исследованиях (работы Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С. В. Кондратьевой, В. А. Кан-Калика, Л. М. Митиной) проблема свойств педагога, определяющих продуктивность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

Следует отметить заслугу А. А. Леонтьева, который сумел заострить внимание на актуальности проблемы педагогического общения для практики обучения и воспитания. А. К. Маркова [4] выделила его основные составляющие: собственно педагогическая деятельность, личность учителя и педагогическое общение.

В работах Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской и П. В. Растянникова обращено внимание на диагностику и развитие компетентности в общении. Н. В. Кузьмина в структуру профессиональной деятельности педагога включила тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. В предложенной дифференциации профессиональной компетентности педагога мы акцентируем внимание на коммуникативной компетентности. Имеющиеся исследования также затрагивают проблемы гуманизации межличностного общения, коммуникативного ядра личности (А. А. Бодалев), невербальных компонентов коммуникации (И. Н. Горелов, В. А. Лабунская и др.), коммуникативных барьеров и трудностей в общении в условиях совместной деятельности (Е. В. Залюбовская, В. А. Кан-Калик, Е. В. Цуканова, В. Н. Куницына).

Анализ многочисленных научных источников дает представление о степени разработанности проблемы педагогического общения и коммуникативной культуры.

Цель данной работы – уточнить сущность понятий «культура», «педагогическая культура» и «коммуникативная культура», а также выявить

возможности формирования коммуникативной культуры у студентов – будущих учителей в системе педагогической подготовки.

Изложение основного материала. Понятие «культура» многогранно. Каждый автор видит в нем что-то свое. В качестве примера неоднозначности термина «культура» приведем лишь некоторые из определений:

- способ самоосуществления человека (И. Кант);
- духовный и материальный прогресс во всех областях, которому сопутствует нравственное развитие человека и человечества (А. Швейцер);
- сфера высших человеческих действий, духовных, художественных и научных форм проявления человека (К. Ламберг-Карловски и Дж. Саблов);
- то, что вырастает собственным усилием изнутри человека, а не присваивается извне (Х. Ортега-и-Гассет);
- наука человеческого взаимопонимания: общественно признанный культурный пантеон, антология образцов, обрастающие комментариями; из общего культурного фонда каждый выбирает для себя то, что ближе его душевному складу (М. Л. Гаспаров).

Понятие «педагогическая культура» как интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, может быть сформулировано как такой способ ее сознательной организации, в котором обеспечивается полнота овладения педагогом знаниями, умениями, ценностями и инструментарием для организации продуктивной профессиональной деятельности, а также самовоспитания, самообразования и саморазвития.

«Коммуникативная культура» – ключевое понятие данной статьи; определяется нами как некий уровень образованности и воспитанности педагога, заключающийся в овладении системой специальных знаний, определенным опытом поведения в разнообразных педагогических ситуациях, сложными коммуникативными навыками, умениями и приемами эффективного педагогического общения; а также соблюдении педагогического такта, удовлетворенности общением и отношениями с окружающими; гибкой корректировкой целей, методов и способов взаимодействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами.

Коммуникативная культура подразумевает овладение педагогом необходимыми для его профессиональной деятельности личностными качествами, осуществление педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне, творческий поиск решения педагогических задач.

Структура коммуникативной культуры представляется тремя компонентами: когнитивным, характеризующимся объемом и структурой имеющегося у индивида профессионально ориентированного тезауруса, операционально-деятельностным, представляющим собой осознанное владение языковыми средствами эксплицирования смысловых отношений между элементами тезауруса, и мотивационно-ценностным, включающим в себя совокупность качеств личности, способствующих успешному взаимодействию участников образовательного процесса.

В структуру коммуникативной культуры включаются как теоретические, так и практические компоненты (оперативный, вербальный, невербальный, социально-психологический и индивидуальный) [1].

Одной из важнейших потребностей студентов по значимости в будущей профессиональной деятельности, как показали результаты исследований, является потребность в общении.

Составляющие данной потребности:

- желание быть включенным в межличностное взаимодействие;
- предвосхищение положительных аффективных состояний, связанных с образами человека или группы людей;
- наличие определенной способности к эмпатии, позволяющей «чувствовать другого»;
- участие в положительно эмоционально насыщенном межличностном взаимодействии;
- общение ради самого общения, исключающее удовлетворение других потребностей [2, с. 102].

Анализ коммуникативной деятельности студентов в период педагогических практик показал, что многие из них затрудняются в выборе тактики поведения с учащимися, не могут выстроить взаимоотношения с детьми, наладить контакт и взаимопонимание. Это приводит к разочарованию в выбранной профессии.

Формируя коммуникативную культуру у студентов, мы использовали потенциал всей системы педагогической подготовки: лекционных и семинарских занятий, дополнительных курсов, самостоятельной работы, педагогических практик, научно-исследовательской деятельности студентов.

Немаловажной частью образования студента являются знания, получаемые им во время лекционных занятий. Лекция, как известно, выполняет ряд важных функций: информационно-ориентировочную, идейно-воспитательную, методологическую и побуждающую. Мы внесли изменения в содержание лекционного курса «Педагогика» и ввели темы: «Педагогика общения», «Коммуникативные способности и их

структура», «Индивидуальный стиль педагогического общения» и др. Для их проведения используются разные типы лекционного обучения: репродуктивно-поисковый, частично-поисковый и поисковый.

Наиболее приемлемой позицией преподавателя, на наш взгляд, является лектор-собеседник. Лекция протекает в форме совместного обсуждения, в условиях доверительных отношений. Преподаватель максимально ориентирован на аудиторию, он эмоционально включен в процесс общения.

В рамках учебной дисциплины «Педагогическое мастерство» нами был разработан спецкурс «Коммуникативная культура педагога», включающий теоретический, диагностический и коррекционный разделы.

В содержание теоретического блока вошли важнейшие аспекты проблемы взаимопонимания и взаимоотношений между субъектами педагогического процесса:

- межличностное взаимодействие в педагогическом общении; феномен личного влияния; стратегия и тактика влияния;
- трудности и дефекты общения; нарушения, коммуникативные барьеры и трудности общения, психологические трудности общения на разных возрастных этапах развития;
- конфликтное взаимодействие; педагогические конфликты и пути их преодоления; технология управления педагогическими конфликтами; виды конфликтов;
- конфликтогенное поведение педагога и учащихся; стратегии поведения педагога в конфликтной ситуации; конструктивность педагогических реакций в кризисные моменты;
- коммуникативная культура (ее понятие, структура и характеристика);
- успешность общения как интегративный критерий коммуникативной культуры; понятие, критерии и уровни успешности общения; общительность, контактность, коммуникативность;
- индивидуальный стиль общения педагога;
- стиль общения; темперамент и стиль общения; направленность и стиль общения; культура и стиль общения; характеристика различных стилей общения.
- факторы успешного общения; общительность, контактность, коммуникативная совместимость; коммуникативная профессиональная программа учителя.

Особое внимание мы уделили индивидуальной диагностике уровня сформированности коммуникативной культуры будущих педагогов. С этой целью были использованы различные тесты и методики:

- методики СУМО – «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В. Н. Куницыной;
- тест «Коммуникативная готовность к диалогу с ребенком»;
- тест «Стили педагогического общения»;
- методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко;
- тест «Конфликтогенная компетентность педагога».

Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений и навыков студентов осуществлялась в виде тренингов.

В настоящее время получил развитие не только теоретический, но и прикладной аспект тренинговой подготовки. Публикуется множество сборников различных психологических игр и упражнений, коррекционных программ, направленных как на развитие личности в целом, так и ее коммуникативных качеств (работы Н. В. Самоукиной, В. В. Петрусинского, А. С. Прутченкова, Н. И. Козлова).

В существующих методических разработках и сценариях проведения занятий представлен оригинальный синтетический подход к использованию групповых методов самых разнообразных форм, психологических течений и направлений [3].

Существенное место в системе практической подготовки специалистов занимают семинарские занятия. Для их проведения мы применяем такие типы занятий, как соревнование команд, защита собственных проектов, решение педагогических ситуаций.

Очень эффективны различные виды игр: деловые, ролевые ситуационные и ролевые статусно-позиционные. Специфика ролевого коммуникативного поведения студента выражается в особом стиле его взаимоотношений с преподавателем, повышенной ответственностью и самостоятельностью суждений, сформированностью собственной мировоззренческой позиции.

Обучение в вузе должно подготовить студента к разрешению различных педагогических ситуаций, в том числе и конфликтных. Для этого мы рассматриваем следующие проблемные вопросы: «Конфликтное взаимодействие. Педагогические конфликты и пути их преодоления», «Технология управления педагогическими конфликтами. Виды конфликтов», «Конфликтогенное поведение педагога и учащихся», «Стратегии поведения педагога в конфликтной ситуации. Конструктивность педагогических реакций в кризисные моменты».

Учебная, научная и самостоятельная деятельность специалистов находят свое продолжение непосредственно в условиях их будущего

профессионального труда – на практиках в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, техникумах.

Во время двух педагогических практик на выпускном и предвыпускном курсах студенты совершенствуют свои профессионально важные качества, коммуникативные умения и навыки, приобретают личный педагогический опыт общения.

Практика позволяет осознать степень сложности и многогранности будущей профессиональной деятельности, значимость приобретения коммуникативных умений. Практиканты принимают активное участие в организации и проведении всевозможных воспитательных мероприятий с учащимися различных возрастных групп (младшими школьниками, подростками и старшеклассниками).

В процессе педагогической практики студентам предлагается выполнить ряд специально разработанных заданий: составить схему коммуникативного конспекта урока, сравнить различные стили педагогического общения учителей и многое др.

Важным элементом современного высшего образования является студенческая научно-исследовательская работа, которая позволяет им творчески осмысливать и эффективно применять на практике полученные знания, развивать умения и навыки, осваивать новое в психолого-педагогической науке.

Выводы.

1. Проблема формирования коммуникативной культуры педагогов, несмотря на ее достаточно исследованность в области психологии и педагогики, требует постоянного внимания и поиска путей практического решения.

2. В условиях классического университета эффективно использование потенциала всей системы педагогической подготовки студентов: лекционных и семинарских занятий, дополнительных курсов, самостоятельной работы, педагогических практик, научно-исследовательской деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Решетова О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студентов : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Решетова. – Оренбург, 2006. – 159 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
3. Аухадеева Л. Формирование культуры коммуникативной деятельности как приоритетное направление подготовки учителя / Л. А. Аухадеева // Alma Mater. – 2006. – № 11. – С. 16–20.
4. Шапошникова С. Н. Коммуникативная компетентность как компонент психолого-педагогической культуры педагога дополнительного образования : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. Н. Шапошникова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 207 с.

РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147

Амеліна С. М.

ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

У статті аналізуються різні підходи до визначення феномену культури професійного спілкування. Пропонується дефініція поняття «культура професійного спілкування майбутніх аграріїв».

Ключові слова: професійне спілкування, культура професійного спілкування, ВНЗ, фахівець, майбутній аграрій.

В статье анализируются различные подходы к определению феномена культуры профессионального общения. Предлагается дефиниция понятия «культура профессионального общения будущих аграриев».

Ключевые слова: профессиональное общение, культура профессионального общения, вуз, специалист, будущий аграрий.

The paper analyzes different approaches to defining cultural phenomenon of professional communication. The definition of the term «culture of professional communication of future agrarian specialists» is proposed.

Key words: professional communication, culture of professional communication, universities, specialist, future agrarian specialists.

Постановка проблеми. Державна національна програма «Освіта» розглядає освіту як один із найважливіших факторів економічного і соціального розвитку держави, що має забезпечити необхідні передумови кардинального перетворення продуктивних сил України.

Згідно з цим документом вища освіта України повинна зайняти чільне місце у підготовці фахівців до праці і життя у нових умовах, що істотно відрізняються від тих, у яких зростало, навчалось, виховувалось, жило і працювало попереднє покоління.

Вищі навчальні заклади освіти покликані забезпечити зрушення на ринку праці, випускаючи нову формацію спеціалістів, які завдяки своїй високій кваліфікації, ґрунтовним професійним знанням, комунікабельності і високому рівню культури зможуть зробити вагомий внесок у докорінні перетворення, що сьогодні відбуваються у суспільстві.

Сфера професійного спілкування фахівців аграрного сектора до недавнього часу була дуже обмеженою, що можна пояснити невисокою мобільністю спеціалістів даної галузі, переважанням контактів типу «людина – природа» над контактами «людина – людина», орієнтацією на знаннєвий компонент підготовки аграріїв.

Проте вимоги до фахівців-аграріїв за останні роки стрімко змінилися, на передній план вийшов людський фактор, зросла роль комунікації у професії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання формування культури професійного спілкування майбутніх аграріїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчаючи проблему визначення культури професійного спілкування, встановили, що дослідники у своїх працях оперують, в основному, поняттям «культура спілкування». При цьому слід зазначити, що поняття «спілкування» трактується у психолого-педагогічній літературі по-різному: як спільна діяльність людей [1–4]; як обмін думками, емоціями, почуттями [5; 6].

Мета статті – розглянути питання визначення культури професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз наукової та методичної літератури дозволяє виокремити ознаку, на яку вказує більшість учених, незважаючи на різну інтерпретацію ними феномену спілкування: взаємодія. Взаємодія визначається як «процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який спричиняє їх взаємну обумовленість» [7].

Спираючись на погляди Б. Ананьєва [2], О. Леонтьєва [7] та ін., основою культури професійного спілкування фахівців-аграріїв вважаємо їхню взаємодію, яка полягає в обміні пізнавальною й емоційно-оцінною інформацією. Водночас вважаємо слушним доповнення аспектів обміну під час взаємодії у професійному спілкуванні регуляторними діями (О. Бодальов [3], Я. Коломінський [8], В. М'ясищев [4] та ін.). Отже, інформаційний обмін відбувається у вигляді обміну поняттями та образами, емоційно-оцінний – шляхом наближення або віддалення емоційних

станів опонентів, а регулюючий – через синхронізацію вербальної і невербальної активності.

Проте слід врахувати, що професійне спілкування аграріїв не можна звести лише до взаємодії як обміну (інформаційного, емоційно-оцінного, регуляторного). Це ще й момент міжособистісної взаємодії у формі «зустрічі», співпереживання і співпраця, механізм реалізації

морально-духовних відносин. Між тим вважаємо, що до цього часу культура спілкування особистості практично не осмислена дослідниками як самостійне утворення.

Для з'ясування сутності культури професійного спілкування звернемося до основних точок зору на феномен «культури спілкування» (табл. 1).

Таблиця 1.

Визначення поняття «культура спілкування»

Визначення поняття «культура спілкування»	Автор
Складова частина культури поведінки, вміння знаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими. Зручність і приємність спілкуватись і в родині, і в діловій обстановці, і в тому чи іншому громадському місці [9].	С. Гончаренко
Не тільки освіченість – ширина та глибина знань людини, але і її вихованість, інтелігентність – вміння чітко висловити свою думку, уважно вислухати, зробити правильний зустрічний рух, з гідністю і у відповідності до обставин поводити себе [10].	В. Грехнев
Культура педагогічного спілкування і комунікативна культура виховання. Виховання особистості особистістю у процесі спілкування, формування фахівця у творчому контакті з фахівцем, коли партнери у діяльності обмінюються рівноцінною інформацією, знаходять один для одного цікаві слова [11].	Н. Крилова
Система знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, в якому людина живе, і органічно, природно і невимушено реалізує їх у діловому та емоційному спілкуванні [12].	А. Мудрик
Сукупність умінь і навичок у сфері засобів спілкування і законів міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, ефективному розв'язанню завдань спілкування [13].	В. Соколова
Система поглядів та дій, заснованих на системі знань норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, яка є схемою орієнтації для задоволення потреби самореалізації та засобом досягнення мети особистості у спілкуванні з іншими людьми [14].	І. Тимченко
Сума набутих людиною знань, вмінь та навичок спілкування, які створені, прийняті та реалізуються в конкретному суспільстві чи на певному етапі його розвитку [15].	Т. Чмут, Г. Чайка

Аналіз існуючих підходів до культури спілкування дозволяє виділити серед них такі:

- когнітивно-діяльнісний (В. Грехнев, Н. Крилова, А. Мудрик);
- діяльнісно-поведінковий (О. Донченко, В. Соколова, Л. Сохань, В. Тихонович);
- аксіологічний (І. Тимченко);
- емоційно-почуттєвий (С. Гончаренко);
- комунікативний (Г. Чайка, Т. Чмут).

Розглядаючи культуру професійного спілкування як інтегративне явище, дотримуємося думки про необхідність врахування комплексу зазначених підходів до вивчення феномену культури спілкування й пропонуємо таку дефініцію: *«Культура професійного спілкування аграріїв – це система комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб'єктної взаємодії фахівця і є фактором, що супроводжує його професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахово-комунікативну спрямованість»*.

Культура професійного спілкування фахівців-аграріїв передбачає, що воно відбувається згідно з правилами і нормами, спирається на систему загальнолюдських цінностей, враховує психологічні закономірності міжособистісного

спілкування й слугує успішному вирішенню професійних завдань.

Традиційно вищі навчальні заклади освіти були зорієнтовані на засвоєння студентами певного обсягу загальних і фахових знань з метою їх використання у майбутній професійній діяльності. Про це свідчать, наприклад, «Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці» [16]. Така орієнтація особливо притаманна аграрним навчальним закладам, які відзначаються своєю консервативністю, що було зумовлено усталеними умовами життя і праці у сільській місцевості.

Проте стрімкі зміни суспільного життя, викликані глобалізацією світової економіки, інформатизацією усіх сфер життєдіяльності людини та цілою низкою інших чинників, призвели до необхідності оновлення змісту фахової освіти і переорієнтації професійної підготовки з відходом від традиційного тлумачення її як суми професійних знань, умінь і навичок. Бурхливий розвиток науки і техніки, розробка і впровадження

нових інформаційних та комп'ютерних технологій спричиняють швидку втрату актуальності набутих у ВНЗ знань.

Водночас у зв'язку зі змінами у суспільстві, викликаними його інформаційним, технічним, економічним і культурним розвитком, культура професійного спілкування стає для аграріїв чинником, необхідним для вирішення професійних завдань, та одним із критеріїв їхньої професійної компетентності. Проте, на наш погляд, принципова різниця між культурою професійного спілкування педагогів і представників інших професій, зокрема, аграріїв, полягає у різних функціях цих аспектів культури. Педагоги покликані шляхом професійного спілкування навчати й виховувати студентів – майбутніх професіоналів різних фахів. Специфіка культури професійного спілкування фахівців-аграріїв, зумовлена тим, що вони як професіонали виконують за допомогою засобів професійного спілкування принципово інші професійні завдання й таким чином досягають успіхів у всіх сферах життя – професійній, соціальній тощо. Водночас їхня професійна діяльність і культура професійного спілкування безпосередньо пов'язані з матеріальною сферою діяльності суспільства.

Зміст професійного спілкування аграрія, як і інших фахівців сфери матеріального виробництва, зумовлюється функціональними особливостями та галузевою специфікою його професійної діяльності. Говорячи про професійну діяльність аграрія, не слід забувати про те, що сьогодні для все зростаючої кількості фахівців вона є засобом задоволення не лише матеріальних, але й культурних потреб. Досліджуючи культуру професійного спілкування майбутніх фахівців-аграріїв, вважаємо важливим розглядати питання її формування у контексті загальних тенденцій розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної професійної освіти. Звертаючись до основних документів у галузі української і європейської освіти, результатів опитувань найбільших і найавторитетніших агенцій, досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, можна зробити висновок, що питання підготовки сьогоденних і майбутніх фахівців переноситься у площину культури.

Висновки. Розглядаючи культуру професійного спілкування як інтегративне явище, дотримуємось думки про необхідність врахування комплексу зазначених підходів до вивчення феномену культури спілкування й пропонуємо таку дефініцію: «Культура професійного спілкування аграріїв – це система комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб'єктної взаємодії фахівця і є фактором, що супроводжує його професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахо-

во-комунікативну спрямованість». Перспективи подальшого дослідження пов'язані з пошуком засобів формування окремих аспектів культури професійного спілкування майбутніх аграріїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
3. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
4. Мясичев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии / В. Н. Мясичев // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – Л. : Педагогика, 1970. – 185 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 2. – М., 1982. – 574 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1971. – 382 с.
8. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
11. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М., 1990. – 142 с.
12. Мудрик А. В. Коммуникативная культура личности / А. В. Мудрик // Базовая культура: Теоретические и методические проблемы. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 56–67.
13. Соколова В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.
14. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. І. Тимченко / Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2001. – 20 с.
15. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – [4-те вид., стер.]. – К. : Вікар, 2004. – 223 с.
16. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо гуманітарної, соціально-економічної та екологічної освіти та освіти з безпеки життя і діяльності людини й охорони праці // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2003. – № 11. – С. 3–30.

ДИЗАЙН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

У статті розглядається проблема гуманітаризації освітньої діяльності, за допомогою використання дизайну в освітній системі інженерно-педагогічних кадрів швейного профілю як засобу, що розширює їхній компетентнісний рівень, а також підвищує проектну та художньо-естетичну культуру фахівців швейників.

Ключові слова: інженер-педагог швейного профілю, професійна освіта, дизайн, компетентність, художньо-естетична і проектна культура.

В статье рассматривается проблема гуманитаризации образовательной деятельности, посредством использования дизайна в образовательной системе инженерно-педагогических кадров швейного профиля как средства расширяющего их компетентностный уровень, а также повышающий проектную и художественно-эстетическую культуру специалистов швейников.

Ключевые слова: инженер-педагог швейного профиля, профессиональное образование, дизайн, компетентность, художественно-эстетическая и проектная культура.

The paper addresses the problem of humanization of the educational activities through the use of design in engineering education system and teaching staff as a means of sewing profile expanding their kompetentnosny level, as well as raising the design aesthetic, artistic and cultural specialists' sewers.

Key words: engineer-teacher of sewing profile, professional education, design expertise, artistic and aesthetic and design culture.

Постановка проблемы. Изменения, происходящие в современной общественно-политической жизни государства, его социально-экономической сфере, в сфере материального производства, а также общественном сознании требуют пересмотра требований к профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров. Актуализируется необходимость гуманизации и гуманитаризации профессионального образования, цель которой – подготовка специалистов новой формации – профессионалов, которые обладают широкими профессиональными и общекультурными компетенциями, в том числе и художественно-эстетическими.

Анализ литературы. Подготовка инженеров-педагогов занимает важное место в системе высшего профессионального образования Украины. Различные аспекты теоретических положений профессиональной подготовки, вопросы структуры деятельности инженера-педагога освещались в научных трудах А. Авершина, С. Артюха, В. Бакатановой, С. Батышева, А. Джантимирова, Э. Зеера, Е. Коваленко, Н. Ничкало, Л. Тархан и др.

Анализ научной литературы по проблемам профессионального образования свидетельствует, что именно художественно-эстетическая составляющая рассматривается специалистами как необходимый компонент в сфере профессиональной подготовки специалистов швейной отрасли промышленности (И. Андрощук, Н. Баранова, Т. Бердник, С. Гиптерс, Н. Креденец, А. Отич и др.).

Цель статьи – осветить вопросы художественно-эстетической подготовки инженеров-педагогов швейного профиля как профессионально-гуманистического направления творческой проектной деятельности, обеспечение которой в современном образовании должно осуществляться через дизайн-образование.

Изложение основного материала. Прежде чем рассматривать обозначенную проблему, следует выяснить значение основных понятий, которыми будем оперировать. Такими понятиями являются «инженер», «педагог», их функции, как в самостоятельном, так и в объединенном значении.

Итак, профессия «инженер-педагог» интегрирует инженерную и педагогическую составляющие, которые требуют одновременного применения в профессиональной педагогической деятельности. Термин «инженер» используется в том случае, когда работнику для выполнения профессиональных функций необходимо техническое образование, «педагог» – лицо, которое ведет преподавательскую и воспитательную работу.

Согласно Концепции развития инженерно-педагогического образования в Украине, разработанной под руководством Е. Коваленко, профессиональную деятельность инженера-педагога принято рассматривать в виде двух самостоятельных составляющих: инженерной профессиональной и педагогической профессиональной [1, с. 17]. Е. Коваленко является известным организатором современной системы инженер-

но-педагогического образования Украины. Под ее руководством работает научная школа «Методика профессионального обучения. Инженерная педагогика».

По мнению Е. Зеера, «инженер-педагог» не означает «инженер» плюс «педагог», а является новым понятием [2, с. 16]. Определяя специфику инженерно-педагогической профессии, более детально обозначим функции инженерной и педагогической деятельности. Инженерная деятельность заключается в создании материальной культуры и прикладной науки, результатом чего становится «техническое благосостояние» человечества [3]; педагогическая деятельность направлена на воспитание, обучение и образование человека, приобщение его к общекультурным ценностям. Поэтому инженерно-педагогическая деятельность – это интегративное сочетание технического и гуманитарного аспектов сложного процесса обучения и воспитания, в данном случае в области швейного производства.

Следует отметить, что образование (в идеале) способствует целостному гармоничному развитию каждой личности, учитывая ее индивидуальные характеристики, творческие возможности по мере овладения профессией. Как отмечает В. Кремень, развитие каждого отдельного человека на основе его способностей – это главный рычаг дальнейшего прогресса общества [4, с. 3].

Новые условия требуют новых решений и не могут не влиять на переосмысление многих социальных и образовательных технологий, как в отношении развития образования в целом, так и в решении проблемы профессионального личностного становления [5, с. 11]. Функция гуманитарного образования заключается в том, чтобы привести в движение потенциальную духовную энергию учащихся, направить ее в русло сознательного культурного творчества [6, с. 159].

На современном этапе развития общества, образования и производства, профессиональное образование призвано формировать, прежде всего, личность, обладающую конкретными профессиональными компетенциями и одновременно воспитанную на общечеловеческих и национальных культурных традициях, личность творческую, мыслящую, активную, постоянно совершенствующуюся.

По мнению Г. Васяновича, необходимо усилить работу по формированию у молодежи профессионального гуманизма в контексте общечеловеческих ценностей и патриотизма, в духе культурных традиций Украины [7, с. 423]. Гуманизация образования является залогом воспитания творческой, духовно богатой личности,

подчеркивает С. Гончаренко [8]. В условиях современной парадигмы прогресса цивилизации гуманизация приобретает все большую актуальность. Поэтому обобщающий смысл понятия «инженер-педагог» можно истолковать так: это комплекс общенаучных, психолого-педагогических, социальных, общекультурных, коммуникативных, инженерных компонентов, овладение которыми позволяет качественное выполнение функций, возложенных на личность педагога профессиональной школы.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных инженерах-педагогах, поскольку именно они осуществляют подготовку рабочего потенциала страны, от которого зависит экономическое могущество государства и благосостояние нации. Поэтому подготовка инженерно-педагогических кадров с широкими компетентностными возможностями, способных осуществлять социально-профессиональную и производственно-технологическую деятельность в профессионально-технических учебных заведениях разных типов, является первоочередным, приоритетным направлением развития высшего образования, отмечено в Национальной доктрине развития образования Украины [9].

Инженер-педагог швейного профиля современной профессиональной школы – это педагог, хорошо знающий все процессы швейного производства, владеющий методикой организации профессионального обучения; обладающий профессиональными, художественно-эстетическими, проектными, исследовательскими компетенциями, необходимыми в процессе обучения специалистов швейного производства; являющийся творческой личностью, способной раскрыть творческий потенциал каждого ученика (студента) профессионально-технического учебного заведения, человеком культурным, достойным представителем национальной школы.

Рост конкуренции на мировом рынке товаров и услуг предъявляет новые, более жесткие требования к продукции, которая должна быть не только безупречной по качеству, эстетически привлекательной, но и достойно представлять национальную самобытность страны-производителя. В частности Е. Отич отмечает, что переориентация современного производства и экономики обуславливает усиление требований к качеству предлагаемых товаров и услуг, что закономерно вызывает необходимость в повышении уровня художественно-эстетического развития специалистов и превращает последний в фактор обеспечения эффективности профессиональной деятельности специалиста и движущую силу его профессионального самосовершенствования [10, с. 25].

Внимание ученых к художественно-эстетической культуре в образовательной теории и практике означает ее серьезность для решения многих образовательных проблем.

Поэтому дизайн (в большей степени этнодизайн) как неотъемлемая часть современной культуры рассматривается нами как важная составляющая содержания инженерно-педагогического профессионального образования швейного профиля. Дизайн стал нормой в современном обществе и проявляется во всех сферах деятельности и бытия человека: в промышленном производстве, экономике, культуре, образовании. Отсутствие связи дизайнерского образования с промышленностью является одной из причин обнищания собственного производителя, его неспособности воплотить современные дизайнерские разработки, утверждает В. Прусак [11, с. 360].

Мы солидарны с мнением В. Сидоренка, что в условиях современного развития общества «дизайн должен стать частью любого образования в том смысле, по которым наука и гуманитарная сфера является составляющей любого обучения» [12, с. 2].

Дизайн, равно как и инженерная деятельность, направлен на созидание материальной культуры, но с учетом ее художественно-эстетической составляющей. Дизайн объединяет художественно-предметное творчество и научно обоснованную инженерную практику в сфере промышленного производства [3]. Именно дизайн является первоосновой в производстве швейных изделий, к которым предъявляет утилитарные, эргономические, художественно-эстетические требования потребитель. Дизайн объединяет как техническую, так и художественную стороны, где одна ни в коем случае не исключает другую.

Однако существует некий парадокс. В отечественной промышленности и, как правило, в профессионально-техническом образовании в течение многих лет придается второстепенное значение дизайну.

Прибегая к сфере дизайна, следует определиться со смыслом понятия «дизайн». Отметим, что существуют различные его толкования, поскольку существуют разноплановые задачи и сферы его применения. Например, «дизайн» (англ. design) – замысел, план, намерение, творческий замысел, проект, чертеж, расчет, конструкция, эскиз, рисунок, композиция, произведение искусства. Эти слова указывают на родство дизайна как явления с художественно-проектной деятельностью.

В ином определении «дизайн» – это творческий метод, процесс и результат художественно-

технического проектирования промышленных изделий, удовлетворяющих утилитарные и эстетические потребности человека. Вместе с тем, «дизайн» определяется как комплексная научно-практическая деятельность по формированию гармоничной, эстетически полноценной среды жизнедеятельности человека и является разработкой объектов материальной культуры [3].

Следовательно, понятие «дизайн» рассматривается в трех значениях: как замысел, метод и деятельность. Но нетрудно заметить, что большинство определений характеризуют его все-таки как вид деятельности, связанный с проектированием предметного мира [13, с. 209], или как художественное конструирование предметов, а также как проектирование эстетического облика промышленных изделий [14, с. 229].

Словарь «Профессиональное образование» также определяет дизайн (от англ. design – проектировать, конструировать) как вид деятельности, связанный с конструированием художественной формы предметов прикладного характера; организацию предметной среды художественными средствами в условиях массового промышленного производства [15, с. 75].

Как творческую проектную деятельность, целью которой является создание гармоничной предметной среды, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека, толкует понятие дизайна В. Ермилова [6, с. 8].

Близким к этому толкованию является определение дизайна В. Глазычева: «Дизайн» – это форма организации художественно-проектной деятельности, которая проектирует потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления [16].

Обобщающую формулировку понятия «дизайн» дает В. Тягура, определяя его как различные виды проектной художественно-технической деятельности, цель которой – разработка промышленных изделий (материальных объектов) с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами, а также формирование гармонической предметной среды, производственной и социально-культурной сферы [17, с. 89].

Итак, «дизайн» является проектной деятельностью, связанной с культурой нового типа, – проектной культурой, которая объединяет научно-техническую и гуманитарную сферы деятельности человека.

Проектную культуру, по убеждению В. Тягура, необходимо внедрять во все сферы образования, поскольку это понятие взаимно связывает все аспекты деятельности по созданию нового изделия – технические, экономические, эстети-

ческие, эргономические, экологические, художественные и т. п. Именно формирование «проектной культуры» должно обеспечить качество подготовки педагогических кадров в области дизайн-образования, сформировать их как носителей проектной культуры. Он отмечает, что развитие проектной культуры – задача всего образования, а не только специальных вузов, готовящих дизайнеров [17, с. 90].

Выводы. Качественное образование будущих инженеров-педагогов швейного профиля в значительной степени будет зависеть от уровня сформированности их проектной культуры, как в плане художественного проектирования швейных изделий, так и в плане проектирования педагогической деятельности.

Дизайн как вид проектной деятельности реализует приобретенные профессиональные компетенции будущими инженерами-педагогами швейного профиля и одновременно поднимает уровень их проектной и художественно-эстетической культуры. Необходимость формирования у будущих специалистов художественно-эстетической компетентности предопределяется, прежде всего, спецификой этой отрасли производства и выступает важной составляющей в формировании общей профессиональной компетентности специалиста легкой промышленности [18, с. 61], а художественно-эстетическое развитие личности становится залогом успешного профессионального становления специалиста [10, с. 25].

Осознанное использование основ дизайна, художественного проектирования, с учетом современных технологических процессов и художественной эстетики дизайна, в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля, формирует их эстетический вкус, проектную культуру, что также определяет уровень профессиональной компетентности специалистов швейного профиля, в том числе и инженеров-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні / за ред. О. Е. Коваленко. – Харків : УІПА, 2004. – 22 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург ; Нижний Тагил, 2002. – 126 с.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
4. Кремень В. Г. Гідну відповідь викликам ХХІ століття / Василь Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 2–4.
5. Пашоханова Е. Е. Педагогические условия развития творческих качеств личности в процессе профессионального самоопределения : дис. ... канд.

- пед. наук. : спец. 13.00.08 / Елена Евгеньевна Пашоханова. – М., 2000. – 220 с.
6. Ермилова В. В. Моделирование и художественное оформление одежды : учеб. пособие для студ. сред. проф. образования / В. В. Ермилова, Д. Ю. Ермилова. – М. : Мастерство ; Академия ; Высшая школа, 2001. – 184 с.
7. Васянович Г. П. Збірка наукових праць / Григорій Васянович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, – Львів, 2006. – 448 с.
8. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості / С. У. Гончаренко // Дидактика професійної школи : зб. наук. праць / [редкол. : С. У. Гончаренко, В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський та ін.]. – Хмельницький, 2005. – Вип. 3. – С. 19–23.
9. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Президентом України 17 квітня 2002 р. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–12.
10. Отич О. М. Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти / О. М. Отич // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін.]. – К. ; Черкаси, 2005. – Вип. 3. – С. 25–34.
11. Прусак В. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми / В. Прусак // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн, С. О. Черепанова, Н. Г. Ничкало, О. П. Рудницька та ін.]. – Львів., 2000. – Вип. 5. – С. 354–364.
12. Сидоренко В. Ф. Дизайнерские методы познания [Электронный ресурс] // Дизайн в общеобразовательной системе / В. Ф. Сидоренко. – Режим доступа : http://www.rosdesign.com/design_materials2/diz_metod.htm.
13. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція української радянської енциклопедії АН УРСР, 1974. – 775 с.
14. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей / за ред. д-ра філол. наук В. С. Калашника. – Харків : Прапор, 2002. – 992 с.
15. Професійна освіта : словник / [уклад. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук'янова]. – К. : Вища школа, 2000. – 381 с.
16. Глазичев В. Л. О дизайне: очерки по теории и практике дизайна на Западе / В. Л. Глазичев. – М. : Искусство, 1970. – 191 с.
17. Тягур В. М. Викладання дизайну в педагогічних навчальних закладах / В. М. Тягур // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2007. – № 3. – С. 89–92.
18. Креденець Н. Художньо-естетична компонента формування професійної компетентності спеціаліста легкої промисловості / Неля Креденець // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр. / [редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін.]. – К. ; Черкаси, 2005. – Вип. 3. – С. 59–63.

ПРИНЦИПИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ У СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

У статті проаналізовано основні принципи гуманістичного виховання, за яких можливе успішне формування культури діалогу у студентів-аграріїв у процесі підвищення якості їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: гуманістичне виховання, толерантність, моральна культура, духовність, культура діалогу, професійна підготовка, майбутній аграрій, умови формування, принципи, діалогічне навчання.

В статье проанализированы основные принципы гуманистического воспитания, на основе которых возможно успешное формирование культуры диалога у студентов-аграриев в процессе повышения качества их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: гуманистическое воспитание, толерантность, моральная культура, духовность, культура диалога, профессиональная подготовка, будущий аграрий, условия формирования, принципы, диалогическое образование.

In the article basic principles of humanism education are analyzed which are successful in forming of dialog culture for agrarian students in the process of upgrading their professional preparation.

Key words: humanism education, tolerance, moral culture, spirituality, culture of dialog, professional preparation, future agrarian, forming terms, principles, dialogic studies.

Постановка проблеми. Згідно з гуманістичними принципами, людина є найвищою цінністю й основним суб'єктом історичного суспільного розвитку, активним творцем соціального та культурного прогресу. І важлива роль у формуванні й розвитку такої людини належить її найближчому оточенню, у взаємодії і спілкуванні з яким вона набуває людяності, стає особистістю. У зв'язку з цим, перед нами постає завдання виявлення і аналізу такого типу міжособистісних стосунків, який сприятиме найбільш повному й гуманному розкриттю творчих можливостей учасників комунікативного процесу, задоволенню їхніх потреб у самовихованні та самовдосконаленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями питань гуманістичного виховання особистості займалися такі науковці, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, К. Роджерс; свій внесок у реалізацію принципів гуманістичного виховання і навчання особистості зробили такі вчителі-новатори, як Ільїн І. П., Шаталов В. Ф., Волков І. П., Кан-Калік В. О. та ін.

Мета статті – розглянути гуманістичні детермінанти у формуванні культури діалогу майбутнього спеціаліста-аграрія, встановити місце і значення діалогу та діалогічної взаємодії в процесі гуманістичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Активність людини, її потреба в самовдосконаленні розглядаються не ізольовано, а за умов стосунків з іншими співрозмовниками, побудованих на гуманістичних засадах, основними нормами яких є

емоційна та особистісна розкутість партнерів зі спілкування, психологічне настроювання на актуальний стан один одного, гуманне ставлення до партнера, довірливість і щирість у вираженні почуттів.

Засновуючись на діалогічних концепціях В. Гумбольдта [1], Л. Фейєрбаха [2], М. Бахтіна [3; 4], М. Бубера [5], М. Біблера [6], Ф. Розенцвейга [7], О. Розенштока-Хюссі [8], Е. Левінаса [9], ми зауважуємо, що діалогічна взаємодія будується на гуманістичних принципах рівності і взаємоповаги позицій у діалозі. В контакт діалогу люди не повинні пригнічувати одна одну. Відповідно, щоб діалог відбувся, необхідно дотримуватись певних умов. Це, по-перше, умова свободи, а, по-друге, наявність рівноправних суб'єктів, що усвідомлюють свою якісну індивідуальність. Діалог надає найвищу цінність спільному буттю суб'єктів, кожен з яких самодостатній і самоцінний.

Ми пропонуємо формувати культуру діалогу у студентів-аграріїв, засновуючись на принципах гуманістичного виховання особистості, в основу яких покладено концепцію К. Роджерса, який, аналізуючи гуманістичне спілкування, виокремлює в ролі основних певні його принципи.

- Конгруентність (відповідність, узгодженість) партнерів зі спілкування, тобто відповідність соціального досвіду, його усвідомлення й засобів спілкування одного учасника взаємодії досвідові, його усвідомленню й засобам спілкування іншого. Така позиція дає змогу людині поводитися адекватно своїм переживанням, вона

відкриває їй саму себе, робить індивіда вільним у сприйнятті й розумінні іншого. Отож умовою діалогу є налаштованість на актуальний психологічний стан самого себе та партнера в ситуації «зараз» і «тепер».

- Довірливе сприйняття особистості партнера без оцінки його якостей і рис, прийняття іншого як певної цінності.

- Сприймання іншого учасника взаємодії як рівного, такого, який має право на власну думку і власне рішення. Йдеться не про фактичну рівність партнерів, особливо в тих ситуаціях, де є різна соціальна позиція (вчитель – учень, лікар – пацієнт тощо). Береться до уваги рівність людей у їхній справжній людській суті, тобто нерівність в актуальному стані й потенційна рівність.

- Проблемний, дискусійний характер спілкування, розмова на рівні догм. Де немає дискусії, уточнення поглядів, там відсутній діалог.

- Персоніфікований характер спілкування, розмова від імені власного «Я»: «Я так думаю», «Я переконаний» та ін. Водночас, коли люди використовують такі узагальнені звороти, як «Є думка», «Всім відомо», то вони намагаються захистити себе від партнера зі взаємодії, захистити власну неготовність до діалогу, до обстоювання своєї позиції [10, с. 349–350].

Реалізацією принципів послідовного гуманізму також активно займався видатний український і світовий педагог В. Сухомлинський. Звернення до наукової і практичної спадщини цього видатного діяча дає нам можливість говорити про виховання в Людині готовності і здатності творити добро. Саме творення добра має лежати в основі ставлення дитини до навколишнього світу, до природи і людей, в основі взаємин «учитель – учень», стосунків в учнівському колективі та сім'ї, тобто бути не лише метою, а й засобом виховання. Видатний педагог розумів виховання не як боротьбу з вадами в поведінці дитини, а як опору на позитивне в дитині, поступовий його розвиток. Важливо пробудити в дитини почуття людяності, поставити її в такі обставини, які дали б їй усвідомити: вона – людина і її поведінка, вчинки мають бути гідними Людини. Гуманність, за В. Сухомлинським, – це справедливість, доброзичливість і чуйність, поєднання поваги й довіри до дитини з розумною й тактовною вимогливістю [11]. Гуманність він убачав у піклуванні про духовне збагачення дитини, в допомозі їй самореалізуватися у взаєминах з природою і навколишнім світом.

Проте гуманізація суспільного життя і, зокрема, життя сучасної вищої школи потребує певного коригування в сприйманні уроку. Засновуючись на головних тезах гуманістичної педагогіки, які активно розроблялись і розробляють-

ся такими відомими педагогами, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, К. Роджерс для успішного формування культури діалогу у студентів можна зробити узагальнення в таких висновках.

1. Навчання у вузі є специфічною формою спільної життєдіяльності викладача і студентів, які не просто вступають у суспільні відносини у вузі, виконують соціальні ролі, визначені їхнім офіційним статусом (роль викладача і роль студента), а й є носіями насамперед суто людських якостей, потреб, мотивів. Тому діяльність викладача і студентів у вузі має будуватися на гуманістичних, особистісно орієнтованих засадах, які забезпечили б їм можливість встановлення добрих, суто людських взаємин, розуміння одне одного, взаємоповаги.

2. Важливо довіряти студентові, вірити в його здібності, спроможність успішно навчатися. Слід орієнтувати студентів у навчанні не на миттєві невдачі, а на досягнення успіху, формувати в них перспективу можливого подолання пізнавальних бар'єрів, труднощів власного розвитку.

3. Вузовське викладання предмету має будуватися не як безпосередній однобічний вплив викладача на студентів (пряме транслявання знань), а й заражати учнів потребою сприймати навчальну інформацію через демонстрування його власного сприймання (передавати зміст). Виклад викладачем знань є особистісно забарвленим, а не байдужим відтворенням знання дійсності.

4. Навчання на заняттях слід організовувати як спільну діяльність викладача і студента. Позиція викладача у такому навчанні: «Я прийшов до вас, щоб разом із вами шукати відповіді на питання» [12, с. 168–169].

Організований таким чином на принципах гуманізму навчальний процес створює викладачеві всі умови для формування у студентів культури діалогу, детермінантою якого стають такі принципи гуманістичного виховання як толерантність, моральна культура і духовність.

Виховання і навчання підростаючої людини у навчальному закладі за передовими, гуманістичними, демократичними зразками неодмінно вимагає робити це через концепцію толерантності. «Можна стверджувати, що розвиток людини як суб'єкта без толерантності неможливий» [13, с. 30]. Саме принцип толерантності сприяє вихованню у молодій людини свободи думки, необмеженого розвитку самосвідомості і осмислення реальності [14, с. 336].

Толерантність як принцип діяльності і як якість особистості не існує відокремлено, уособлено від інших принципів активності людини і її особистісних рис. Через це виховання толера-

тності у підлітків і молоді вбачається можливим «на основі комплексної програми всебічного розвитку їх особистості. Як перший крок воно вимагає подолання ... когнітивного і емоційного егоцентризму: виховання здатності бачити і розуміти відмінність іншої людини від себе самого, сприймати цю відмінність як цінність; визнавати за іншим право бути іншим (відрізнитися зовнішнім виглядом, вірою, мовою, думкою, вчинками); емоційно приймати іншого як такого; хотіти взаємодіяти з ним як таким, не намагаючись уподібнити його до своїх уявлень про те, яким йому належить бути і як належить чинити чи думати в певній ситуації» [15, с. 35].

Важко уявити процес виховання толерантності шляхом використання методів примусу, наказу, насилля. Тобто тільки толерантний вихователь має шанс сформувати у свого вихованця толерантне ставлення до інших. Як зазначає Нефьодова Н. І., найбільш ефективним процес формування толерантності відбувається в системі діалогічної взаємодії викладача і студента, вихователя і вихованця [14, с. 339]. Підготовлений, цілеспрямований діалог або взаємодія двох осіб, що відбувається на рівні людської діяльності і на рівні людських відносин, може бути найбільш плідним підґрунтям для їхньої успішної спільної активності.

Фактором, що сприяє ефективному діалогу виступає спільність інтересів, зацікавлень. «Узгодженість діалогічних взаємовідносин ґрунтується на спільних інтересах учасників діалогу. Відсутність спільних інтересів призводить до неузгоджених діалогічних взаємовідносин» [16, с. 12]. Толерантність як суспільна цінність повинна бути свідомо прийнята студентом і викладачем як індивідуальна цінність, а проблема виховання її – трансформуватися в процес досягнення спільного інтересу, спільної мети [14, с. 340].

В такому разі можна припустити у всіх учасників навчально-виховного процесу успішне формування такої якості особистості як моральна культура. Оскільки саме мораль визначає норми й правила поведінки людини, які характеризують її ставлення до природи і навколишнього світу, до інших людей і до самої себе, тому формування моральної культури значною мірою визначає успіх процесу педагогічного управління розвитком особистості. В. Сухомлинський вважав, що важливим елементом формування моральної культури є засвоєння азбуки моралі – основних вимог до поведінки, які визначаються загальнолюдськими нормами [11].

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу моральний розвиток особистості протікає не спонтанно, не генетично, а при певному соціально-педагогічному впливі. Цей

вплив визначається як складом змісту освіти, так і технологіями навчання. У процесі навчання у студентів формуються специфічні знання, гностичні та комунікативні вміння та навички, емоційно-ціннісні орієнтації, моральна спрямованість яких виявляється в потребі працювати, у гуманному ставленні до тих, хто оточує, у бережливому ставленні до природи, у культурі спілкування і, нарешті, у потребі самопізнання і самовиховання [17, с. 70–71].

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею про те, що людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Моральне виховання потребує формування всебічно розвиненої особистості, підвищення рівня її моральності. Зазначене передбачає формування і розвиток у студентів національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінок. Напрями морального виховання студентів визначаються його завданнями:

- формування у студентів моральних понять, переконань;
- виховання і розвиток моральних почуттів (любов до батьківщини, відданості їй, національної самосвідомості, поваги до своїх батьків, рідних тощо);
- розвиток моральних навичок, звичок моральних дій;
- виховання і закріплення позитивних рис характеру (доброти, чуйності, щедрості, совісності, чесності, терпимості та ін.);
- формування потреб у самовдосконаленні і самовихованні [17, с. 70–71].

Спонування студентів до морального самовдосконалення вимагає виховання культури почуттів, яка виявляється в здатності людини до співпереживання, співчуття, розуміння інших і себе, культури поведінки, спілкування людини і формування особистої духовної культури.

Поняття духовності належить значною мірою до найбільш загальних характеристик особистості. У сучасній психолого-педагогічній літературі дух, духовність співвідносяться з морально забарвленими інтелектуально-вольовими якостями особи і потребують мужності, сили, надії та віри... Людина духовна настільки, наскільки вона вірить, сподівається та любить. І навпаки: вона вірить, сподівається та любить настільки, наскільки вона духовна [17, с. 77–79].

Духовність – це така організація навчально-виховної роботи педагогічного спілкування у вузі, котра базується на позиції ціннісної свідомості, ціннісної поведінки у всіх формах людських відносин: моральних, політичних, релігійно-естетичних, художніх, інтелектуально-пізнаваль-

них, мотиваційно-оцінних, але особливо суттєво у сфері моральних та ціннісних відносин [17, с. 77–79].

Висновок. Пошук гуманних структур спілкування, аналіз гуманних форм міжособистісної взаємодії – ось що передусім вирізняє діалог в гуманістичному вихованні. Отже, для формування культури діалогу у студентів-аграріїв, найбільш перспективним, на нашу думку, є створення комплексу педагогічних умов, які на початкових етапах будуть створювати атмосферу душевності та довіри у відносинах викладачів і студентів, загострення питань: «Хто я? Заради чого живу?»; створення духовно-розвивальних програм та методик засобами мистецтва; використання досвіду педагогів-новаторів, заснованого на принципах гуманізму і толерантності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М., 1985. – 448 с.
2. Фейербах Л. Избранные сочинения : в 2 т. / Л. Фейербах. – М., 1955. – Т. 1. – 502 с.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М., 1963. – 167 с.
4. Бахтин М. М. К методологии литературоведения / М. М. Бахтин // Контекст: Лит.-теорет. исслед. 1974. – М., 1975. – С. 203–212.
5. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М., 1995. – 464 с.
6. Библер М. С. Мышление как творчество / М. С. Библер. – М., 1975. – 400 с.
7. Махлин В. Л. Розенцвейг Ф. Новое мышление // Я и Другой: К истории диалогического принципа в философии XX в. / В. Л. Махлин. – М. : Лабиринт, 1997. – 254 с.
8. Rosenstock-Huussy E. The origin of Speech / Eugen Rosenstock-Huussy. – Argo, 1981. – 160 p.
9. Левинас Э. Путь к Другому / Э. Левинас ; [пер. Е. Бахтиной]. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. – 240 с.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія спілкування і міжособистісних стосунків / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Кн. 1. – К., 2004. – 573 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К., 1976–1977. – 640 с.
12. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2004. – 736 с.
13. Титов В. Толерантність як умова розвитку суб'єкта / В. Титов // Толерантність як культурна універсалия : матеріали міжнародної конференції. – Харків, 1996. – С. 25–32.
14. Нефьодова Н. І. Толерантність як умова оптимізації взаємодії викладача і студента / Н. І. Нефьодова // Науковий вісник Національного аграрного університету. – Вип. 30. – К., 2000. – С. 335–341.
15. Андрієвська В. Виховання толерантності у дітей як шлях до гуманізації суспільства / В. Андрієвська // Толерантність як культурна універсалия. Матеріали міжнародної конференції. – Харків, 1996. – С. 33–40.
16. Бургін М. С. Діалогічні відносини та взаємодія в навчальному процесі / М. С. Бургін // Діалог культур і духовний розвиток людини : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1995. – С. 10–17.
17. Виховна робота зі студентською молоддю : навчальний посібник / за ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса, 2006. – 288 с.

УДК 377:641

Олиферчук О. Г.

К ВОПРОСУ АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПОВАРА

У статті автор аналізує категоріальний апарат професійної готовності майбутнього кухаря.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, професійна готовність кухаря, компоненти готовності.

В статье автор анализирует категориальный аппарат профессиональной готовности будущего повара к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, профессиональная готовность повара, компоненты готовности повара.

In this article the author analyses the categorial apparatus of professional readiness of the future chef.

Key words: readiness to the professional activity, professional readiness of the chef, the components of chef's readiness.

Постановка проблеми. Социально-экономические изменения, происходящие в Украине в настоящее время, вызвали бурное развитие индустрии питания, которое проявляется в росте предприятий общественного питания различных форм собственности, использовании новых технологий и оборудования для приготовления пи-

щи, расширении ассортимента продуктов. Это предъявляет повышенные требования к уровню образования и квалификации работников индустрии питания, прежде всего, поваров.

По утверждению Н. Г. Ничкало, «проблема профессионального обучения должна рассматриваться с позиции развития качества рабочей

силы как ключевого фактора развития человеческих ресурсов» [1, с. 9]. Качество профессиональной подготовки современного повара определяется его готовностью к осуществлению основных задач профессиональной деятельности.

Анализ литературы. Проблема готовности к профессиональной деятельности довольно широко обсуждается в научной литературе в разных аспектах как категории теории деятельности (состояние и процесс), теории личности (ее мотивов, ценностей, отношений и установок) и теории профессиональной подготовки к профессиональной деятельности [2–6].

А. К. Маркова различает такие понятия, как «готовность к труду» и «подготовленность к труду». С ее точки зрения, «готовность к труду – это характеристика мотивационной сферы, а подготовленность к труду – это характеристика операциональной сферы [7, с. 71–72].

Как категория теории личности (К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев и др.) содержание понятия «готовность» раскрывается через процесс формирования психологических качеств личности, которые определяют не только отношение к профессиональной деятельности, но и обеспечивают успешность ее выполнения. К. К. Платонов трактует готовность как субъективное состояние личности, осознающей себя способной к результативному обеспечению профессиональной деятельности [8]. В. Д. Шадриков рассматривает готовность к деятельности как проявление способностей [9].

Многие исследователи подчеркивают системный характер профессиональной готовности и, соответственно, выделяют в ее структуре компоненты.

Целью статьи является уточнение содержания и структуры понятия готовности к профессиональной деятельности будущего повара.

Изложение основного материала. В настоящее время проблема формирования готовности к профессиональной деятельности привлекает пристальное внимание педагогов. Анализ научной литературы по вопросам формирования готовности в процессе профессионального образования позволяет сделать вывод, что в основании этого процесса лежит понимание закономерностей профессионального развития личности (К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков), основные положения теории деятельности личности (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович) и теоретико-методологический анализ проблем профессионального образования (С. Ф. Артюх, С. Я. Батышев, Н. Г. Ничкало).

Профессиональная готовность на личностно-деятельностном уровне рассматривается та-

кими учеными, как М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, и представляет собой целостное проявление всех сторон личности как системы мотивов, отношений, установок, качеств личности, знаний, умений, навыков, позволяющих эффективно выполнять профессиональные функции [5].

В. И. Свистун обращает внимание на то, что чаще всего для определения понятия «готовность» исследователи используют термин «новообразование», например, готовность как «стойкое целостное интегративное образование личности учителя», как «сложное личностное образование», «целостное внутренне-личностное образование» и т. д. [10, с. 88].

Исследуя психологическую характеристику готовности учащихся к трудовой деятельности, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделили следующие компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые профессиональные мотивы);
- ориентировочный (знание и представление об особенностях и содержании профессиональной деятельности, ее требований к личности);
- операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. п.);
- волевой (самоконтроль);
- оценочный (самооценка профессиональной подготовленности и соответствие процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [5, с. 20].

Как уже было сказано, принимая во внимание системную природу профессиональной готовности, в ее структуре исследователи выделяют различные компоненты: мотивационный, ориентационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты (В. В. Согалаев) [11, с. 107]; мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный (О. М. Коберник) [12, с. 107].

Г. О. Балл считает, что основу профессиональной готовности представляет комплексная способность специалиста к деятельности определенного типа, в которой он выделяет две стороны, обеспечивающие свободную ориентацию в соответствующем предметном поле:

- 1) мотивационную – склонность к соответствующему типу деятельности;
- 2) инструментальную – владение эффективными стратегиями деятельности, обобщенными способами действий и операций [13, с. 99].

Волкова В. А. и Хромишева О. О. определяют «профессиональную готовность студентов

к педагогической деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности, как особое личностное образование, которое допускает наличие мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, выраженность профессионально важных качеств личности воспитателя, а также владение знаниями и умениями в области дошкольного образования» и выделяют в ее структуре три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-исполнительский [14, с. 324].

Наибольшее внимание в исследованиях уделяется проблеме профессиональной готовности к педагогической деятельности. Профессиональная готовность повара и пути ее формирования в профессиональных учебных заведениях мало изучена.

Основываясь на концепциях психологии труда, в которых профессиональное развитие рассматривается как процесс прохождения человеком в профессии определенных этапов, на каждом из которых происходит формирование различных психических новообразований, обеспечивающих успешное выполнение трудовых функций и подготавливающих субъект к переходу на другую (чаще всего более «высокую») стадию развития, можно определить показатели развития человека-профессионала. В качестве таких показателей выступают, в основном, формирование профессионального опыта (знаний, умений, навыков), развитие и совершенствование профессионально важных качеств.

В контексте исследования результата профессиональной подготовки в учебном заведении профессиональная готовность, по нашему мнению, представляет собой ее эталонное (нормативное) содержание и тесно связана с уровнем профессиональных компетенций.

Согласно И. А. Колесниковой, результат профессиональной подготовки – это квалифицированный и компетентный специалист, обладающий профессиональным качеством деятельности, которое в свою очередь «формируется на основе профессиональной квалификации и компетентности в контексте определенной профессиональной культуры, существуя в рамках заданной компетенции и достигая высшего проявления в мастерстве, как особом способе интеграции жизни и профессии» [15]. При этом И. А. Колесникова рассматривает квалификацию и компетентность как показатели, характеризующие специалиста с нормативной стороны его профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная готовность как результат профессиональной подготовки в учебном заведении декларирует дости-

жение определенного квалификационного уровня, подтверждаемого объективными оценочными процедурами: наличием у выпускников комплекса профессионально важных знаний, умений, навыков, качеств личности, владением профессиональными компетенциями, необходимыми для дальнейшего осуществления профессиональной деятельности.

Опираясь на утверждение Е. С. Слесаревой о том, что содержание профессиональной готовности находит отражение в профессиограмме, одновременно представляя собой ее модель на более высоком уровне, для выявления компонентного состава профессиональной готовности повара необходимо проанализировать структуру профессиональной деятельности повара [16, с. 26].

Изучению этого вопроса посвящены работы Г. А. Хаматгалеевой, которая не только раскрывает особенности профессиональной деятельности повара, структуру его профессиональной компетентности, но и анализирует пути совершенствования его профессиональной подготовки. Характеризуя в общем повара-профессионала, исследователь акцентирует внимание на том, что это «личность, достигшая высокого уровня исполнения своих обязанностей, в основу подготовки которой закладываются знания, умения и навыки по приготовлению, эстетическому оформлению и способу подачи кулинарной продукции к столу; обладающая профессиональной компетентностью в области производства кулинарной продукции» [17, с. 6]. Анализируя виды деятельности, к которым должны быть подготовлены выпускники ПТНЗ, автор выделяет следующие компетенции:

- производственно-технологическую – способность выполнять производственные операции, связанные с приготовлением, оформлением, порционированием и отпуском кулинарной продукции на предприятиях индустрии питания;
- организационно-технологическую – способность выполнять операции, связанные с организацией рабочего места, хранением продуктов, транспортировкой и реализацией готовой кулинарной продукции, обслуживанием потребителей на предприятиях индустрии питания;
- контрольно-технологическую – способность проводить бракераж кулинарной продукции, количественную и качественную оценку используемых продуктов на предприятиях индустрии питания;
- экономико-технологическую – способность документально оформлять операции, связанные с учетом, отпуском, реализацией и ин-

вентаризацией продуктов, полуфабрикатов, готовой кулинарной продукции, тары и денежных средств, расчетных и кредитных операций на предприятиях индустрии питания [17, с. 7].

В результате научного исследования Г. О. Сорокина установила, что обязательным и определяющим условием профессиональной готовности будущего специалиста является профессиональная компетентность [18, с. 391]. В этом случае профессиональная готовность повара как результат его профессиональной подготовки в ПТНЗ будет рассматриваться нами как готовность применять в процессе производства кулинарной продукции соответствующие профессиональные компетенции – производственно-технологическую, организационно-технологическую, контрольно-технологическую и экономико-технологическую.

Для дальнейшего исследования интерес представляет вывод российского ученого В. Т.

Чичикина об инвариантной структуре профессиональной готовности [19]. Ученый, рассматривая профессиональную готовность, как социально обусловленное личностное образование, в соответствии с диалектикой всеобщего, особенного и единичного, отмечает существование трех уровней ее проявления и указывает на то, что это сложное явление, структура которого эмпирически не наблюдается. Поэтому В. Т. Чичикин предлагает, используя методы теоретического моделирования на позициях системного подхода, выделить «инвариантное ядро» в профессиональной готовности, не зависящее от особенностей профессиональной деятельности и представляющее собой систему трех компонентов – информационного (знания), операционного (способы деятельности) и мотивационного (потребности).

Таким образом, профессиональную готовность будущего повара можно представить в виде структурной модели (рис. 1).



Рис. 1. Структурная модель профессиональной готовности повара.

Вывод. Формирование профессиональной готовности будущего повара является одной из важнейших задач профессиональной подготовки работников индустрии питания в современных социально-экономических условиях. Перспективы дальнейших исследований в этом направлении, прежде всего, усматриваем в поиске факторов, показателей и уровней профессиональной готовности, которые позволят определить наиболее оптимальные пути формирования готовности повара к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ничкало Н. Г. Професійне навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти / Н. Г. Ничкало // Професійне навчання на виробництві : зб. наук. праць. – Випуск II. – К. : Науковий світ, 2006. – 336 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 398 с.
3. Бережинська Т. В. Готовність вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів / Т. В. Бережинська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2002. – № 2. – С. 134–138.
4. Ваврик Р. Умови формування професійної готовності військових викладачів до педагогічної діяльності / Р. Ваврик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 85–94.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
6. Кон И. С. Социализация личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 382 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ Знание, 1996. – 380 с.

8. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 248 с.
9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 186 с.
10. Свистун В. Готовність до професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ / В. Свистун, Т. Мельничук // Вісник львівського університету. Серія педагогіка. – 2009. – Вип. 25, Ч. 3. – С. 53–60.
11. Согалаев В. В. Педагогические условия формирования готовности курсантов вуза к воспитательной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В. В. Согалаев. – Челябинск, 1997. – 22 с.
12. Коберник О. М. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій / О. М. Коберник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 4. – С. 104–109.
13. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. – К., 1994. – С. 98–100.
14. Волкова В. А. Діагностика професійної готовності студентів до педагогічної діяльності / В. А. Волкова, О. О. Хромишева // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія педагогіка. – 2010. – № 5. – С. 323–331.
15. Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога : научно-методическое пособие / И. А. Колесникова. – СПб. : Дрофа, 2003. – 285 с.
16. Слесарева Е. С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми : [монография] / Е. С. Слесарева. – Ставрополь : СГПИ, 2010. – 152 с.
17. Хаматгалеева Г. А. Формирование производственно-технологической компетенции будущего повара индустрии питания : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Г. А. Хаматгалеева. – Казань, 2010. – 20 с.
18. Сорокіна Г. О. Формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів як необхідна умова підготовки туристських кадрів / Г. О. Сорокіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 388–395.
19. Чичикин В. Т. Профессиональная готовность и ее измерение / В. Т. Чичикин // Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.
20. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 5–8.
21. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 403 с.

УДК 378.147

Резунова О. С.

ФОРМУВАННЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРІЇВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкривається значення іноземної мови для формування кросс-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв. Надаються рекомендації по вивченню курсу «Ділова іноземна мова».

Ключові слова: іноземна мова, кросс-культурна компетентність, міжнародне спілкування, ділова англійська мова.

В статье раскрывается значение иностранного языка для формирования кросс-культурной компетентности будущих экономистов-аграриев. Даются рекомендации по изучению курса «Деловой иностранный язык».

Ключевые слова: иностранный язык, кросс-культурная компетентность, международное общение, деловой английский язык.

It is shown the importance of foreign language for cross-cultural competence formation in a process of agrarian student education. It is given the methodological recommendations for the course «Business English».

Key words: foreign language, cross-cultural competence, international communication, business English.

Постановка проблеми. З прискоренням глобалізації і поширенням міжнародних ділових зв'язків в Україні зростає потреба у висококваліфікованих спеціалістах у галузі аграрного бізнесу. Інтеграція в світовий культурний, освітній

і економічний простір вимагає якісної підготовки фахівців, здатних до успішної професійної діяльності в рамках світової спільноти. Нові умови життя, нові вимоги до майбутнього фахівця, нові прийоми прийняття на роботу вимага-

ють вдосконалення підходів до підготовки сучасного фахівця. В цьому контексті володіння іноземною мовою, насамперед англійською, як мовою міжнародного бізнесу, стає необхідністю для людини. У зв'язку з цим перед сучасними вузами ставиться завдання надати фахівцям мовну підготовку, адекватну вимогам сучасного економічно розвиненого суспільства; розвивати професійно-спрямовані комунікативні навички майбутніх фахівців, які дозволять їм успішно вести міжнародний бізнес, вільно спілкуючись англійською мовою [1]. Розвиток ділової активності в Україні зумовив підвищений інтерес та все більшу популярність вивчення ділової англійської мови як мови міжнародного спілкування.

Практика, однак, показує, що в сучасних умовах постійного розширення міжнародних контактів одного вміння правильно говорити й грамотно писати іноземною мовою, що нехай навіть спирається на фундаментальні знання його основ, явно не вистачає. Відсутньою ланкою тут є грамотне використання культурно-обумовлених норм поведінки, як мовного так і немовного характеру, заснованих на знанні особливостей культури й способі мислення комунікантів. В зв'язку з даною інформацією більш ніж закономірним представляється поширення в Україні нової тенденції у вивченні іноземної мови – розвиток кросс-культурної компетенції, що може (і повинна) стати основою ефективного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз наукової і методичної літератури показав, що питаннями теорії міжкультурної комунікації займалися Т. Астафурова, П. Донець, І. Зимня, І. Лейфа, Р. Портер, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахіна, І. Халєєва, І. Цатурова, концепції діалогу культур висвітлені М. Бахтінім, В. Біблером та ін.

Дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур та стратегій їх подолання, переважно належать таким зарубіжним вченим, як А. Вежбицька, У. Гудікунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстеде.

Проблему толерантності в межах міжкультурної комунікації розглядали У. Гюдикунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, В. Ніке, Т. Персікова, О. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін.

Формування міжкультурної компетенції у ВНЗ розкрито в працях Р. Гришкової (у студентів нефілологічних спеціальностей), Г. Копил (у майбутніх фахівців з міжнародної економіки), І. Плужник (у студентів гуманітарного профілю), О. Фролова (у студентів економічного профілю),

Т. Колодько та С. Шехавцовщі (у майбутніх учителів іноземних мов).

У теорії культурологічного підходу (Л. Виготський, П. Гуревич, О. Леонтьєв, А. Лурія, В. Розин, А. Флієр, Д. і Б. Уайтінги) розроблено сукупність методів опису, порівняння та вивчення культурних розрізень (кросс-культурний підхід), доведений зв'язок мислення та культури, реалізована інтеграція ідеї культурології та культурної антропології з концепціями гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. Проблемі професійного самовдосконалення студентів при вивченні ділової іноземної мови присвячено цілу низку наукових праць, зокрема, дослідження Н. Логутіної, А. Петрової, О. Яцишина. Проте деякі аспекти підготовки майбутніх економістів-аграріїв до кросс-культурної комунікації все ще залишаються не досить вивченими, зокрема, використання засобів іноземної мови у її формуванні.

Мета статті – визначити роль іноземної мови в процесі формування кросс-культурної компетентності майбутніх економістів аграрних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні Україна впевнено бере курс на інтеграцію в європейське політичне, освітнє, наукове, культурне, та особливо економічне співтовариство, тому гостро постає питання підвищення якості підготовки з іноземної мови майбутніх фахівців економічної галузі, в тому числі і аграрної галузі. Майбутній працівник сільського господарства повинен вміти користуватися всесвітньою мережею Internet, закордонними науковими виданнями, розширювати знання про тенденції розвитку науки в світі. Саме знання іноземної мови допомагає зробити цей процес плідним, своєчасним, формує фахівця, конкурентоспроможного на світовому ринку праці.

Єдиний європейський простір пропонує «мобільність» викладачів та студентів. Передбачається, що освіта в усьому світі повинна відповідати міжнародним кваліфікаційним вимогам, щоб фахівець незалежно від того, де саме він одержав освіту, почував себе впевнено в будь-якій країні. У зв'язку із цим, завданням викладача іноземної мови є розвиток кросс-культурної компетентності у такій мірі, щоб майбутній спеціаліст міг грамотно орієнтуватися в потоці штампів і відточених фраз про високі гуманні ідеали свого англословного співрозмовника й умів відстояти свою позицію [2].

Ділова англійська мова розглядається як мова професійної спрямованості, вона передбачає певний мовний корпус та певні види комунікацій в діловому контексті. Ділова англійська мова використовується в бізнесовому оточенні, її концепція формується та набуває ваги з по-

глибленням ділової інтеграції. Таким чином, викладання англійської мови професійного ділового спрямування включає не тільки надання мовних знань, умінь та навичків, але і формування свідомості природи комунікацій в бізнесі, оволодіння методами їх реалізації, кросс-культурної свідомості, а також узагальнення на прагматичному рівні знань і навичків, отриманих студентами при вивченні спеціальних, соціальних і гуманітарних дисциплін.

У процесі навчання ділової іноземної мови ставиться мета оволодіння мовленнєвою компетенцією у сфері ділового спілкування, що передбачає розвиток спеціальних знань у студентів, ознайомлення їх із основними положеннями бізнес-сфери, з вимогами до ведення ділових переговорів, оформлення ділової кореспонденції тощо. Одним із аспектів вивчення ділової іноземної мови є оволодіння студентами офіційно-діловим стилем писемного професійного спілкування іноземною мовою. При цьому позитивний результат вивчення вимагає безпосереднього і систематичного керівництва їхньою навчальною діяльністю, яке і реалізується у процесі викладання. Воно, звичайно, потребує ретельного планування діяльності викладача, що виражається у визначенні освітнього змісту і відповідних йому пізнавальних завдань і вправ [3].

Зрілий і готовий до сучасної ситуації представник економічної професії повинен не лише володіти цілісним, без протиріч, та адекватним до вимог ринку уявленням про обрану ним професію, але й з можливістю пристосування до нових соціально-культурних та економічних форм ділової взаємодії. Ділове спілкування передбачає вміння встановлювати та розвивати ділові контакти, що набуває пріоритетного значення у міжкультурному (міжособистісному та міжнародному) співробітництві, вміння обирати адекватний поведінковий сценарій, що передбачає не тільки володіння мовою, але й вміння розшифровувати та сприймати соціокультурний контекст комунікантів [4].

В процесі ділових контактів має місце професійне міжкультурне спілкування. В процесі міжкультурного професійного спілкування здійснюється обмін інформацією, встановлюються контакти. Професійне спілкування, у тому числі іноземною мовою, є соціопсихологічною взаємодією як мінімум двох суб'єктів, що виконують професійні завдання за допомогою впливу на інтелект, погляди, поведінку і емоції один одного. Міжкультурна професійна комунікація є процесом безпосередньої професійної взаємодії ділових культур, яка здійснюється в рамках неспівпадаючих національних стереотипів мислення і поведінки. Співвідносити мовні засоби з норма-

ми мовної поведінки неможливо без знань про реальність країни мови, що вивчається. Щоб досягти розуміння в міжкультурному спілкуванні, фахівець повинен володіти знанням не тільки професійної картини світу, але і уміти встановлювати контакт, орієнтуватися на національно-специфічні риси свого партнера, співпереживати і розуміти співбесідника як представника певної соціальної групи. Таким чином, в процесі міжкультурного спілкування фахівця-економіста виникає проблема розуміння, яка може розглядатися як на лінгвістичному, так і на соціокультурному рівні в контексті сприйняття партнера по комунікації.

Здійснення міжкультурної комунікації досягається за умови знання іноземної мови, картини світу, форм поведінки і при урахуванні національно-культурної специфіки, за рахунок формування у комунікантів орієнтації на загальнолюдські цінності, спрямованості особи на ціннісно-раціональну діяльність у сфері міжкультурної комунікації, що забезпечує розуміння єдності людства в результаті порівняльного вивчення загальнолюдської культурної спадщини і національних культур в їх історичному розвитку.

Комунікація може відбутися тільки тоді, коли відчуття учасників допомагають зрозуміти цінності іншого народу, коли сенс створюється через довіру, щирість і бажання дізнатися один про одного. Цим підкреслюється, що міжкультурна комунікація передбачає обов'язкове підвищення раніше всього рівня міжкультурної компетенції як обов'язкову умову досягнення позитивного результату в процесі міжкультурного спілкування в зростаючій інтеграції світової спільноти. Подібне розуміння спілкування надає міжкультурній компетенції особливе значення як компоненту загальної культури майбутнього фахівця і висуває на перший план проблеми її формування.

Навчання міжкультурній компетенції має за мету підвищити здатність студентів ефективно вирішувати міжнародні ділові завдання. Тому що професіонал, успішний в своєму рідному, знайомому йому середовищі, необов'язково буде мати успішну діяльність в новому середовищі з відмінною культурою. Серед навичок, що складають компетенцію, виділяють наступні: спостереження, розпізнавання, порівняння та протиставлення, обговорення, висловлення своєї точки зору, з урахуванням думки інших.

Раніше вважалося, що сприймати культурні знання готові студенти з високим рівнем володіння мови. Але зараз міжкультурні знання є невід'ємною частиною вивчення мови, і важливі на всіх рівнях навчання, починаючи з початкового.

Дослідницька робота проводилась на базі Дніпропетровського державного аграрного університету, а саме визначався вплив вивчення дисципліни «Ділова англійська мова» на формування кросс-культурної компетентності студентів. Нами були розроблені методичні рекомендації з ділової англійської мови для магістрантів. Навчальна програма нормативної дисципліни «Ділова англійська мова» передбачає, що слухачі повинні:

- оволодіти термінологією, яка охоплює основні концепції аграрної сфери, та знати ідіоматичні вирази ділової англійської мови;
- розвинути та поглибити навички усного та писемного ділового мовлення з питань ведення господарства;
- застосовувати здобуті у процесі вивчення англійської мови професійні та комунікативні навички для вирішення повсякденних проблем;
- знати особливості письмового спілкування і вміти складати ділові документи на іноземній мові.

Програма складається з 1 модуля та охоплює такі основні теми, як «Значення ділового спілкування», «Засоби ділової комунікації», «Етикет писемного ділового спілкування», «Телефонний етикет ділового спілкування».

Основними організаційними формами вивчення дисципліни «Ділова англійська мова» є практичні заняття, виконання індивідуальних робіт та їх захист, підсумкова модульна контрольна робота. Слухачі магістратури опановують програмовий матеріал шляхом опрацювання навчально-методичної літератури, інтенсивного використання інформаційних технологій, таких як відповідні сайти Інтернету. Слухачам рекомендується практикувати отримання індивідуальних консультацій, виконання домашніх завдань за допомогою електронної пошти.

Під час практичних занять використовуються такі сучасні методи як дискусія, дебати, робота в групі та презентації.

Робота в групі є колективною працею, потребує мислення, безпосередньої участі у досягненні загальної учбової мети. Під час такої роботи студенти розвивають свої навички спілкування, а також навички практичного вживання мови, висловлюючи свої думки та долаючи страх говорити на мові.

Групові дискусії підвищує мотивацію і особисту залученість учасників у вирішення обговорюваних проблем. Тут їм доводиться використовувати не лише знання іноземної мови, але і формулювати власні думки, знаходити засоби для відстоювання своїх позицій. З одного боку, дискусія сприяє розвитку лексичних, граматичних, логічних навичок, з іншого, – спонукає сту-

дентів прислухатися до висловів, розвиваючи тим самим навички розуміння на слух.

Дебати як мовні змагання є ще одним підходом до сучасних технологій навчання іноземній мові взагалі, та діловій англійській мові зокрема. В практичній діяльності монолог є життєво необхідним, він відіграє істотну роль в успішному бізнесі.

Слухачі магістратури повинні раціонально організувати самостійну роботу та забезпечити її результативність. Складовою частиною самостійної роботи над вивченням програмового матеріалу є опрацювання спеціалізованої літератури за фахом англійською мовою та підготовка оглядових рефератів, доповідей та повідомлень, які слухачі презентують під час практичних занять та індивідуальних консультацій.

На першому етапі навчання слухачі визначаються з темою свого дослідження, підбирають та ознайомлюються з фаховою літературою, готують план та основні тези своїх рефератів та доповідей. На другому етапі слухачі роблять презентації своїх завершених робіт, захищають їх під час практичних занять. Особливу увагу слід звернути на засвоєння термінологічної лексики. Слухачі готують вокабуляр обсягом не менше 100 лексичних одиниць, долучають його до підготовлених рефератів, та здають залік на знання базової термінологічної лексики.

В ході дослідження було виявлено, що студенти, які вивчали курс «Ділова англійська мова», мають добре сформовані професійно-спрямовані комунікативні навички, володіють фаховою термінологією, вміють складати ділові документи англійською мовою та працювати з науковою літературою. Усе вище зазначене надасть можливість фахівцям в галузі сільського господарства вивчати та ефективно використовувати іноземний аграрний досвід, користуватися сучасними інформаційними технологіями, брати участь у міжнародних конгресах та семінарах з питань господарювання, проходити стажування в іноземних державах з метою вдосконалення фахової підготовки, проводити письмовий обмін діловою інформацією тощо.

Висновки. Для навчання міжкультурному спілкуванню необхідно розширити зміст навчання за рахунок включення в курс іноземної мови низки компонентів, націлених на розвиток міжкультурної компетенції – соціокультурних, соціолінгвістичних, лінгвокраїнознавчих (наприклад, курси бізнес – мовлення, країнознавства й розмовної мови).

Розроблення нових методів та засобів вивчення ділової англійської мови надасть можливість сформувати кросс-культурну компетентність у майбутніх аграріїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотська О. О. Формування кроскультурної компетенції у студентів / О. О. Заболотська // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2011. – № 13(224). – Ч. I. – С. 74–86.
2. Запорожцева Ю. С. Міжкультурна компетенція як професійна якість учителя іноземної мови [Електронний ресурс] / Ю. С. Запорожцева. – Режим доступу : http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=586.
3. Федорова І. А. Методичні рекомендації щодо навчання ділового англійського монологічного мовлення / І. А. Федорова // Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски : сборник научных статей. – Выпуск 15. – Харьков, 2009. – С. 141–149.
4. Коротка Л. М. Міжкультурний підхід формування англомовної лексичної компетенції в майбутніх економістів у середніх спеціальних навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л. М. Коротка. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/stgerm/2009_1/Korotko.pdf.
5. Бахов І. С. Міжкультурний аспект формування професійної компетентності майбутніх перекладачів / І. С. Бахов // Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски : сборник научных статей. – Выпуск 16. – Харьков, 2009. – С. 18–26.
6. Пейчева О. О. Формування полікультурної особистості майбутнього економіста [Електронний ресурс] / О. О. Пейчева, О. П. Ганжа. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_9/files/pd910_77.pdf.

УДК 378.147

Стукало О. А.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

У статті розглядаються проблеми формування професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ. Проаналізовано умови навчання студентів професійному спілкуванню. Встановлено, що формування у майбутніх фахівців професійного спілкування є запорукою їх успіху у професійній діяльності.

Ключові слова: професійне спілкування, викладач, студент-аграрій, професійна діяльність.

В статье рассматриваются проблемы формирования профессионального общения у студентов аграрных вузов. Проанализированы условия обучения студентов профессиональному общению. Установлено, что формирование у будущих специалистов профессионального общения является залогом их успеха в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное общение, преподаватель, студент-аграрий, профессиональная деятельность.

The article deals with the aspects of professional communication forming for the students of agrarian higher educational institutions. The terms of teaching students of professional communication are analyzed. It is found that professional communication development of future specialists is one of the pledges of their success in professional activity.

Key words: pprofessional communication, teacher, student-agrarian, professional activity.

Постановка проблеми. Відомо, що в процесі соціалізації люди мають можливість взаємодіяти між собою за допомогою засвоєних соціальних ролей. Найбільш інтенсивно цей процес взаємодії здійснюється у дитинстві та юнацькому віці. Тобто саме у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах засвоюються базові ціннісні орієнтації.

Система вищої освіти є однією з основних форм соціалізації особистості, яка забезпечує наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які у подальшому визначатимуть темп і рівень науково-технічного та соціального прогресу України, сприятимуть утвердженню гуманістичних ідеалів. Нині в умовах розбудови

державності, національного відродження, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти зростає роль творчої особистості. Саме така особистість прагне до органічної соціалізації в складних соціально-економічних умовах, до реалізації потенцій на благо суспільства.

Серед проблем реформованої освіти чільне місце належить проблемі формування висококваліфікованих кадрів. Від фахівців нового часу залежить успіх у бізнесі, у виробництві, а отже, всюди, де розв'язання проблем залежить від чіткості, обґрунтованості конкретних рішень.

Навчання у вищому навчальному закладі має свої особливості. Їх сутність полягає у взаємодії викладачів із студентами, наслідком якої є

підготовка останніх до професійної діяльності. Педагогічний процес в аграрних вузах, що включає сукупність цілей, змісту, форм, методів та засобів навчання, сприяє налагодженню взаємин між викладачами як суб'єктами та студентами як об'єктами. Ця взаємодія направлена на активізацію в процесі навчання студента, об'єкта педагогічного впливу, в перетворенні його на суб'єкт [1, с. 203].

Педагогічними умовами навчання студентів-аграріїв професійного спілкування є такі чинники: організація навчального процесу з використанням спеціальних форм та методів; оптимальне мовне оформлення понятійного змісту навчальних дисциплін; поступовий процес засвоєння наскрізних термінів за ступеневого опанування змісту дисциплін; спрямованість комунікативної діяльності професорсько-викладацького складу на формування умінь та навичок студентів з професійного спілкування.

Ці умови впливають на навчання студентів професійного спілкування за участі викладача, котрий оволодів майстерністю педагогічного спілкування [2, с. 21–23]. Майстерність виступає як така комунікативна взаємодія викладача зі студентом, яка спрямована на забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату, психологічної оптимізації діяльності та стосунків [1, с. 200–201].

Досконале володіння формами професійного мовлення забезпечує не лише вміле оформлення ділових документів найпоширеніших жанрів, а й компетентне спілкування. На думку В. В. Виноградова, висока культура розмовної і писемної мови, глибоке знання і відчуття рідної мови, вміння користуватися її виражальними засобами, стилістичною багатогранністю виступають найкращою опорою у громадському житті і творчій діяльності кожної людини [3].

Сьогодні професійне спілкування перебуває на етапі становлення та унормування. Термінологічна лексика є основою для професійного спілкування, вона найбільш піддається свідомому втручанням носіїв мови в її творення. Неточність, відсутність уніфікації багатьох термінів систем ускладнює інформаційний обмін, міжгалузеві та міжнародні науково-інформаційні зв'язки, перешкоджає встановленню контактів вчених і спеціалістів, крім того негативно впливає на навчально-педагогічний процес. Тому велика відповідальність у навчанні студентів професійному спілкуванню покладена на викладачів, які є взірцем і прикладом для наслідування, носіями культури професійного спілкування.

Професійне спілкування забезпечує різні сфери людських відносин, потреби спілкування між представниками однієї професії; крім того,

воно підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в складній професійній ситуації [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі спілкування присвячено велику кількість досліджень, проте актуальність її залишається незмінною. Праці з дослідження цієї проблеми належать таким видатним науковцям як О. О. Бодальову, О. О. Леонтьєву, Б. Ф. Ломову, В. А. Кан-Каліку, І. О. Зимній та іншим.

У дослідженнях М. Пентилюк, Л. Паламар, Т. Симоненко, Г. Бондаренко, С. Вдовцової, Н. Костриці, Л. Любашенко, Т. Окуневич, Л. Романової розглядається формування професійного функціонального спілкування як важливого напрямку професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Мета статті – розглянути фактори, що впливають на формування основ професійного спілкування у студентів-аграріїв.

Виклад основного матеріалу. У вищому навчальному закладі будь-яка наука вивчається в її розвитку. Студент оволодіває процесом формування наукових знань та методами конкретних наук, знайомиться з проблемами та можливостями їх розв'язання. Особливість навчального процесу аграрного ВНЗ полягає у єдності наукового і навчального. Вчений-педагог не лише навчає студентів, а й сам є активним дослідником тієї науки, що викладає. У вищому аграрному ВНЗ застосовуються методи навчання і форми його організації, що здатні забезпечити як достатній рівень фахової підготовки студентів, так і високу ефективність комунікативної діяльності педагогів і їхніх вихованців. Вони включають в себе: методи, що сприяють передачі, сприйняттю та засвоєнню знань; методи застосування та закріплення знань і вироблення умінь та навичок; методи обліку та контролю знань в процесі фахової підготовки.

Методи, що відносяться до першої групи, ефективно впливають на процес навчання студентів професійного спілкування та передбачають психологічну взаємодію викладача та студента. Такими методами є лекції та консультації викладачів. Активність студентів при застосуванні цих методів доволі різна. Однак зміст навчального матеріалу, комунікативні здібності викладача сприяють виробленню уявної моделі фахівця з комунікативними вміннями та навичками, засвоєнню пасивного запасу фахової лексики.

При розгляді другої групи методів можна виявити ті, що найефективніше впливають на процес навчання студентів професійному спілкуванню. До цих методів відносяться семінари, практичні та лабораторні роботи. Протягом цих

занять відбувається не лише розширення вокабулярія, а й виробляються уміння та навички активного спілкування. Спостерігається мовленнєва взаємодія тих, хто навчає, і тих, кого навчають. Під час навчальних та виробничих практик актуалізуються фахові знання студентів, удосконалюються їхні професійні комунікативні здібності.

До методів третьої групи відносяться колоквіуми, співбесіди на консультації, семестрові заліки та іспити, державні іспити, захист курсових та дипломних робіт, що сприяють виробленню у студентів умінь та навичок спілкуватися професійно. Всі методи навчання в поєднанні допомагають як утворенню активного фахового словникового запасу, так і виробленню активних навичок спілкування.

Необхідно зазначити, що для вироблення комунікативних умінь та навичок студентів викладачі повинні створювати на заняттях ситуації для надання їм змоги постійно висловлювати свої думки як в усній, так і в писемній формі.

Організація та методика навчання в аграрному вузі, що є важливою педагогічною умовою навчання студентів професійному спілкуванню, тісно пов'язані з понятійним змістом навчальних дисциплін. Адже у професійному спілкуванні важливі не лише вміння та навички налагодження психологічної взаємодії, а й досягнення тезаурусу – розуміння співрозмовниками один одного, яке ґрунтується на взаємному проникненні в значення та суть тих понять, якими оперують [5, с. 371–372].

У спілкуванні фахівців – це наукові терміни. Їх зміст стає доступним усім, коли ті, що приймають участь у спілкуванні, прагнуть до його оптимального мовного оформлення. Цим мовним оформленням є здатність викладачів у доступній формі, на належному науковому рівні, з використанням власне української та інтернаціональної термінології передати зміст понять чи явищ, що вивчаються.

Залежно від фаху та особливостей дисципліни варіанти мовного оформлення можуть бути різними. Наприклад, якщо студенти навчаються на економічному факультеті, то вони опановують терміни ринкової економіки. Ці терміни включають в себе широкий спектр інтернаціональної лексики, до якої не завжди можна підібрати українські терміни, тому лексична робота здійснюється через засвоєння значення того чи іншого терміна.

Студенти, що оволодівають традиційними для сільського господарства спеціальностями агронома, фахівця з біотехнологій чи лікаря ветеринарної медицини, засвоюють нові поняття на асоціативній основі.

Відомо, що існує практика, завдяки якій майбутні лікарі ветеринарної медицини засвоюють терміни, пов'язані із внутрішніми заразними та незаразними хворобами. Спочатку їм пропонують загальноприйнятту назву хвороби, за допомогою якої вони з'ясовують етимологію цієї назви. Потім їм подають інші назви, відомі в наукових джерелах, насамкінець пропонується народна назва. Для надання студентам можливості спілкуватися на міжнародному рівні поряд з цими термінами вводяться терміни на латинській мові. Всебічне мовне оформлення наукових понять поліпшує фахову підготовку, сприяє збагаченню, урізноманітненню мовленнєвої професійної діяльності.

Важливою педагогічною умовою навчання студентів аграрного вузу професійного спілкування є поступове засвоєння ними наскрізних наукових понять при організації ступеневого опанування навчальних дисциплін. У вищому аграрному закладі існує науково обґрунтована система навчальних дисциплін, яка відзначається ієрархічністю та суворою регламентованістю. Структура цієї системи визначається за навчальним планом, який зумовлюється особливостями певного фаху, розробляється науковцями та провідними фахівцями галузі, затверджується на засіданнях навчально-методичного об'єднання. У навчальних планах дисципліни розміщені за певними рівнями.

Вивчення дисциплін першого рівня спрямоване на фундаментальний, базовий, загальнонауковий розвиток студентів. Опанування цих дисциплін забезпечує формування теоретичної основи для наступного оволодіння знаннями, пов'язаними з конкретною професією. Дисципліни другого рівня включають в себе професійні або професійно орієнтовані дисципліни. Вони забезпечують загальну професійну підготовку студентів. Навчальні дисципліни третього рівня дають змогу отримати конкретні знання з обраної спеціальності, оволодіти практичним досвідом.

Ступеневе вивчення навчальних курсів сприяє поступовому засвоєнню фундаментальних понять, без яких неможливе опанування професії, а потім і конкретної спеціальності. З інтелектуальним розвитком студентів накопичується і їхній досвід з професійного спілкування.

Ступеневе викладання навчальних дисциплін супроводжується засвоєнням студентами наскрізних термінів, тих, якими вони оволодівають на заняттях з фундаментальних дисциплін, а потім широко застосовують під час опанування основ професії та спеціальності. Наприклад, студенти факультету ветеринарної медицини,

вивчаючи будову різних систем тварин на заняттях з фундаментальної дисципліни «Анатомія тварин», засвоюють назви і значення таких термінів: кров, лімфа, еритроцити, жовчний міхур, лейкоцити, печінка, підшлункова залоза, серце, міокард, легені, трахея, нирки та інші.

Цими поняттями вони оперують на заняттях з професійних дисциплін: фізіології, патофізіології, клінічної діагностики, на яких поглиблюють знання про функції організму тварини, отримують знання про методи діагностики захворювань. Ще інтенсивніше ці терміни використовують під час вивчення спеціальних дисциплін (терапія, оперативна та загальна хірургія, тощо).

У ролі наскрізних виступають загальнобіологічні та загальномедичні терміни. Вони є своєрідним понятійним скелетом, навколо якого інтегруються знання студентів, пов'язані з обраним фахом.

Проаналізовані умови навчання студентів аграрного вузу професійному спілкуванню є ефективними, коли в цьому процесі буде активно задіяний професорсько-викладацький склад. Він є важливим фактором, коли спрямовує свою комунікативну діяльність на формування умінь та навичок студентів з професійного спілкування. Тому до викладачів висуваються певні умови. Викладачі мають бути не лише еталоном наукової, академічної компетентності, а й компетентності комунікативної. Під нею розуміють такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дає змогу індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу функціонувати в суспільстві.

Джерелом комунікативної компетентності викладача є його загальна ерудиція, тобто сукупність вірогідних та систематизованих знань, пов'язаних з історією та культурою людського спілкування. Педагог з комунікативною компетентністю володіє науковими методами, тобто здатний навчати образами, діями, поняттями. Він застосовує навчання контекстом діяльності, котра відтворює реальність в лабораторних умовах. Це можливо при використанні проблемного навчання, ділових ігор та інших активних методів навчання.

Важливим показником комунікативної компетентності викладача є його здатність налагоджувати зі студентами паритетний діалог – тобто сприймати партнера як рівного собі співрозмовника, дозволяти йому оцінювати свої судження.

Запорукою ефективного діалогу є не лише вміння викладача логічно аргументувати, спиратися на перевірені факти, вміло звертатися до розуму та враховувати емоції, а також закликати

та вести до ціннісно-орієнтованої єдності, зближувати судження та оцінки студентів, пов'язані як з моральною, так і з діловою та професійною сферами. Найбільш значущими для налагодження такого діалогу і керівництва процесом навчання студентів професійного спілкування є такі якості викладачів, як товариськість (міра прагнення особистості до спілкування), контактність (оволодіння способами спілкування), ініціативність (активність людини у взаємодії, готовність взяти на себе відповідальність за встановлення контакту і весь процес взаємодії).

Засвоєння викладачем принципів і засобів міжособистісної взаємодії, їх творче застосування у педагогічній діяльності, є запорукою практичної дієвості його фахової підготовки, свідченням культури педагогічного спілкування, яка вимагає гармонійного поєднання суто навчальних засобів і виховних та комунікативних зусиль викладача щодо свого вихованця.

Висновок. Професійному спілкуванню варто вчити не лише лінгвістів, а й фахівців різних професій. Сьогодні, в час всебічного розширення контактів з зарубіжними країнами, коли запланований прагматичний ефект мовного висловлювання часто виступає запорукою співробітництва в цілому, проблема професійного мовлення є актуальною.

Адже мовна культура виявляється в необхідності досконалого володіння мовленням, яке полягає у правильному виборі слова, в умінні будувати речення, логічно викладати свої думки, а – це є необхідною умовою як для викладача, так і для агронома чи ветеринара, а надто для людей, які зайняті у різних сферах сільського господарства.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є створення системи засобів формування професійного спілкування у студентів ветеринарного факультету аграрного ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, Т. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Савенкова Л. О. Педагогічне спілкування : навч. посібник / Л. О. Савенкова. – К. : КДЕУ, 1997. – 140 с.
3. Виноградов В. В. О русской культуре речи / В. В. Виноградов // Русский язык в школе. – 1961. – № 3. – С. 3–9.
4. Паламар Л. М. Мова ділових паперів / Л. М. Паламар, Г. М. Кравець. – К. : Либідь, 1997. – 39 с.
5. Скрипченко О. Загальна психологія : підручник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднічук. – К. : Либідь, 1997. – 464 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

У статті зроблена спроба виділити з професійної компетентності майбутнього інженера-педагога одну з основних складових – технологічну компетентність і характеризувати її елементи.

Ключові слова: технологічні знання, конструктивні, графічні уміння, проектна діяльність, педагогічні умови, проблемний метод.

В статье предпринята попытка выделить из профессиональной компетентности будущего инженера-педагога одну из основных составляющих – технологическую компетентность и характеризовать ее элементы.

Ключевые слова: технологические знания, конструктивные, графические умения, проектная деятельность, педагогические условия, проблемный метод.

An attempt to select one of basic constituents from the professional competence of future engineer-teacher is undertaken in the article – technological competence and to characterize its elements.

Key words: technological knowledges, structural, graphic abilities, project activity, pedagogical terms, problem method.

Постановка проблемы. Высокий уровень современных технологий требует высокого профессионального уровня специалистов, вовлеченных в технологический процесс, их интеллектуального развития, критического, аналитического мышления, умения принимать верные решения. Такой специалист должен знать особенности техники и технологии определенной отрасли промышленного производства, владеть практическими профессиональными навыками ее реализации, а также создавать методики реализации разных технологий при проведении теоретического и практического обучения.

Все перечисленные качества, характеризующие профессиональную компетентность, непременно должны формироваться во время обучения в вузе и постоянно развиваться во время дальнейшей трудовой деятельности. Деятельность же инженера-педагога, безусловно, характеризуется технико-технологическими составляющими в определенной отрасли промышленности.

Поэтому уровень подготовки будущих специалистов во многом зависит от профессионально-педагогической компетентности инженера-педагога профессионального образования, складывающейся из совокупности компетенций, к которым считаем необходимым отнести и технологическую компетенцию.

Анализ последних исследований и публикаций показывает, что проблемам формирования профессиональной компетентности и компетенций большое внимание уделяют как зарубежные, так и отечественные исследователи, которые в своих работах затрагивают некоторые аспекты формирования технологической компетенции, но, к сожалению, в целом формирование

данной компетенции исследовано крайне мало. При этом решением проблемы формирования и развития конструкторско-технологических знаний и умений в сочетании с отдельными подходами занимались А. А. Вербицкий, Д. В. Санников, И. А. Радченко, Г. А. Шильникова, В. Э. Штейнберг, но вопросы формирования технологической компетенции у будущих инженеров-педагогов профессионального образования не раскрыты.

Цель статьи – раскрыть некоторые элементы деятельности инженеров-педагогов, являющихся основными аспектами в формировании технологической компетентности студентов в процессе обучения в вузе.

Изложение основного материала. Техничко-технологическая деятельность инженера-педагога предусматривает полноценную реализацию в определенной сфере производства возможности, используя достижения науки и техники, создавать и внедрять в производство новые технологические процессы, технико-технологические и организационно-управленческие инновации с целью повышения эффективности и личной деятельности, и производства вообще.

Профессия современного инженера-педагога находится в системе «человек–человек», потому что его деятельность предусматривает кроме явной специальной, технико-технологической очерченности и интеллектуально творческий характер, коммуникабельность, наличие рефлексии, реализацию организационно-управленческих навыков. Инженер-педагог должен постоянно обновлять существующие и создавать новые образовательные программы, совершенствовать и разрабатывать учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин, искать но-

вые и модернизировать существующие педагогические технологии.

В формировании технологической компетенции будущих педагогов профессионального образования (по отраслям) много общего, но все же подготовка по каждой специализации имеет свою специфику, поэтому процесс формирования подобной компетенции не может быть одинаковым. В связи с этим целесообразно в данном процессе выделить два аспекта: педагогический – универсальный (общий) для всех специализаций, и отраслевой, который будет формироваться в зависимости от профиля подготовки. Владение этими компетенциями будет формировать технологическую компетентность.

А. А. Вербицкий под предметно-технологической компетентностью понимает степень владения содержанием обучения и воспитания, эффективными педагогическими технологиями, способностями к педагогической инноватике, включая способность к проведению исследований в области эффективных педагогических технологий и реализации их результатов на практике, в процессе подготовки разных специалистов [1].

Н. Н. Манько трактует технологическую компетентность как функциональную систему креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию педагогической действительности [2].

Для инженерно-педагогического образовательного пространства термин «технологическая компетенция» можно трактовать двояко: и с точки зрения педагогических наук, и с точки зрения наук технических, так как конструкт «технология» широко применяется в этих науках. И поскольку деятельности педагога профессионального образования также присуща би-профессиональная направленность, считаем, что понятие «технологическая компетенция» инженера-педагога должно отражать и педагогическую, и профессиональную (отраслевую) направленность, представляющую собой деятельность по преобразованию материальных и духовных ценностей.

Эта деятельность включает в себя выбор методов и приемов обучения, разработку учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) отраслевой подготовки, которые должны содержать грамотно изложенную специальную информацию, качественно выполненные чертежи, схемы, рисунки. Следовательно, у будущего инженера-педагога профессионального обучения за время обучения в вузе должна быть сформирована технологическая компетенция, позволяющая на высоком уровне формировать

технологическую компетентность у обучающихся.

Под технологической компетенцией инженера-педагога мы понимаем универсальную характеристику личности, представляющую собой сложноорганизованную систему, которая включает в себя интегративную целостность знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, обуславливающую качество технологической деятельности педагога в технической и педагогической областях, позволяющую умело выполнять определенные профессиональные действия.

Технологическая же компетентность – интегральное личностно-профессиональное качество человека, выражающееся в готовности применять соответствующие компетенции для успешной, продуктивной и эффективной деятельности с учетом социальной значимости и рисков, возможностей эффективного взаимодействия с окружающим миром, что и представляет собой специфический раздел общей профессиональной компетентности.

Таким образом, в состав технологической компетенции инженера-педагога профессионального образования мы включаем:

- 1) технологические знания, умения и навыки разработки приемов и методов соединения деталей и узлов изделия, их чертежей в соответствии с требованиями, учетом свойств материалов и методов обработки, разработки конструкторско-технологической документации на их изготовление;
- 2) конструктивные знания, умения и навыки подбора готовой учебной информации (тексты, иллюстрации, карты, схемы, таблицы и т. п.), создания своих вариантов учебной информации, наглядных дидактических пособий, конспектов лекций, контрольных текстов, опорных конспектов, выбора методов и приемов обучения, специальных средств обучения для учебного занятия;
- 3) графические знания, умения и навыки создания наглядных обучающих и диагностирующих средств обучения на высоком эстетическом уровне, оформления чертежей в соответствии с требованиями ЕСКД, в том числе с помощью информационно-коммуникационных программ и техники.

Процесс формирования технологической компетенции должен осуществляться комплексно, на нескольких дисциплинах, так как ее компоненты невозможно сформировать в рамках одной дисциплины. Технологическая компетентность в большей степени ориентирована на практические основы реализации образовательного процесса, на его деятельностный аспект. И

только постоянная технологическая деятельность студентов способствует формированию у них технологической компетентности.

В связи с этим на дисциплинах различных циклов студентам необходимо давать задания, связанные с этой деятельностью (например, разработать тест по определенной теме, опорный конспект и т. п.). Подобные задания будут способствовать формированию интегрированных знаний по дисциплине и, одновременно, формированию конструктивных умений как компонента технологической компетенции. Это также позволит при изучении дисциплин различных циклов реализовать бипрофессиональную направленность подготовки будущих педагогов профессионального образования, т. е. обеспечить взаимосвязь психолого-педагогической и профессиональной (отраслевой) подготовки при изучении каждой учебной дисциплины.

Практика показывает, что существует потребность в определении методов и средств формирования такого компонента технологической компетенции, как технологические знания и умения, так как студенты испытывают большие трудности при освоении дисциплин, связанных с проектированием изделий, которые предполагают разработку чертежей конструкций изделий с учетом свойств материалов, требований к проектируемому изделию. При разработке таких чертежей в основном используются расчетные формулы, которые необходимо знать и понимать.

К методам формирования технологической компетенции на лекционных занятиях следует отнести проблемный метод обучения, при котором студентам не даются готовые формулы построения чертежа, они разрабатывают их сами под руководством преподавателя, что способствует приобретению студентами глубоких знаний, так как каждая расчетная формула обосновывается, раскрываются причинно-следственные связи ее возникновения. Студенты не только лучше запоминают материал, у них складывается логическая цепочка построения, опираясь на которую, они смогут самостоятельно разработать чертеж без обращения к дополнительным источникам информации.

Для реализации проблемного метода обучения необходимо использование средств наглядности, например, электронный конспект с эффектами анимации, с последовательным появлением наименования чертежа с выделенным конструктивным участком, а затем расчетной формулы, поскольку он в наибольшей степени отвечает дидактическим принципам: наглядности, доступности, научности, систематичности и последовательности.

Процесс формирования не может быть эффективным, полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается студентами материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Поэтому система диагностики знаний и умений студентов должна включать различные виды контроля: устный опрос, письменный и тестовый контроль, в том числе и автоматизированный, и др.

Большинство средств обучения рабочей профессии предусматривает применение чертежей, поэтому инженер-педагог должен обладать не только конструктивными и технологическими знаниями и умениями, но и графическими, макетными. А в условиях модернизации и компьютеризации образования необходимо также умение разрабатывать чертежи в автоматизированном режиме. Необходимость использования информационных технологий встает перед инженером-педагогом в связи с развитием наукоемких и высокотехнологичных производств и внедрения инноваций, что в свою очередь требует систематического повышения уровня образовательной и технологической подготовки рабочих кадров, уточнения задач, которые встают перед системой профессионального образования вообще и, в частности, перед инженером-педагогом.

Поэтому особая роль в формировании технологической компетенции отводится подготовке будущих педагогов профессионального обучения к автоматизации чертежных работ, которая позволяет разрабатывать чертежи для различных средств обучения, курсовых работ, дипломного проекта с помощью компьютерной техники и программ (AutoCAD, CORL, КОМПАС и др.), при этом устраняя недостатки ручного труда.

Судить о технологической компетентности можно только по уровню сформированности входящих в нее компетенций, а именно: конструктивных, графических, информационных, технологических, расчетных знаний, умений и навыков, определенным уровнем опыта их выполнения.

В производственной, технико-технологической деятельности инженера-педагога большое значение имеет проектная деятельность, которая является ведущей в определении, постановке и решении проектно-конструкторских и технологических задач, а также реализации полученных результатов на практике. Формирование же проектных умений, как утверждает Э. Ф. Зеер, – общепедагогических умений по конструированию содержания и технологий личностно-ориентированного образования, проектирование раз-

вивающего учебно-производственного пространства, а также планирование профессионально-образовательного процесса, является первостепенной профессионально-педагогической задачей [3, с. 434–435].

Во время проектной деятельности у студентов происходит профессионально-творческий рост, потому как проекты по специальности, которые выполняются как разновидность форм обучения, тесно связаны с будущей профессией и предусматривают творческий поиск, проектирование, моделирование, конструирование и расчеты. Это способствует стремлению инженера-педагога к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, способности к реализации инноваций, формированию творческого – как инженерного, так и педагогического – мышления. Уровень технологической компетентности позволяет ему проявить свое творчество, креативность в области технологии производства продукции и, благодаря этому добиться высоких результатов.

Следовательно, технологическую компетенцию мы рассматриваем как способность обучающегося эффективно использовать систему знаний, умений, навыков по производству продукции в конкретных ситуациях, соблюдая последовательность выполнения технологических операций, технологического режима, согласно сборникам технологических нормативов, правил техники безопасности и требований охраны труда. В соответствии с этим алгоритм процесса формирования технологической компетенции можно представить как процесс постепенного освоения обучающимися основных этапов деятельности: адаптивного, ориентировочного, формирующего, оценочно-результативного.

В системе профессионального педагогического образования у будущего педагога возможно формирование и развитие компетенций (становление которых происходит в профессиональной деятельности) при реализации следующих педагогических условий:

- если реализуется направленность процесса высшего профессионального образования как на обобщенную модель профессиональной компетентности специалиста, так и на конкретные компетенции;
- если на каждом этапе обучения у студентов формируются не отдельные компетенции, а их система;
- если формируемые технологические компетенции обладают признаками креативности;
- если осуществляется ориентация образовательной программы на потребностно-мотивационное, содержательное и технологическое обеспечение результативности дея-

тельности личности в процессе творческого решения профессиональных задач;

- если проводится целенаправленное обучение студентов способам синтезированного решения задач в моделируемой и реальной профессиональной деятельности;
- если у студентов развивается позитивная личностная ориентация на формирование педагогических компетенций.

Под технологической компетентностью педагога профессионального образования мы понимаем интегративную характеристику результатов обучения, связанную с приобретением будущим педагогом необходимых личностных качеств. Они выражаются в овладении:

- знаниями, умениями и навыками в профессиональном образовании;
- простейшими алгоритмами технологической деятельности;

а также в умении:

- осознанно применять полученные знания, умения и навыки на практике в зависимости от определенной ситуации и переносить их из одной сферы деятельности в другую;
- решать технологические задачи средствами инновационных технологий обучения;
- присваивать, разрабатывать и применять на практике алгоритмы технологической деятельности;
- организовывать технологическую, познавательную и исследовательскую деятельность и анализировать ее процесс и результаты;
- организовывать и проектировать занятия по профильным дисциплинам;
- организовывать технологическую деятельность обучающихся и формировать необходимые для социума качества личности;
- разрабатывать педагогический инструментарий и использовать его для повышения эффективности учебного процесса и мониторинга его результатов.

Выводы. Технологическая компетентность направлена на формирование качеств личности, необходимых для реализации педагогической деятельности и решения различных технологических задач, успешного выполнения технологической деятельности, с умением прогнозировать, проектировать и анализировать ее.

Перспективами дальнейших исследований является поиск приоритетных элементов технологической компетентности для будущих специалистов, как в процессе обучения, так и в дальнейшей деятельности, и обращение к понятию результирующих единиц компетенций, создающих основу для формирования технологических компетенций более специфического применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 33–41.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие для студентов вузов / Эвальд Фридрихович Зеер. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

УДК 37.013:378

Шарипова Э. Р.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

У статті представлено теоретичний аналіз професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога. Обґрунтована специфіка змісту діяльності майбутнього інженера-педагога в процесі педагогічної практики.

Ключові слова: інженер-педагог, педагогічна діяльність, педагогічна практика, структурована модель.

В статье представлен теоретический анализ профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога. Обоснована специфика содержания деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: инженер-педагог, педагогическая деятельность, педагогическая практика, структурированная модель.

The article presents a theoretical analysis of the professional-pedagogical activity of the engineer-pedagogue. There is substantiated the specificity of activity of the future engineer-teacher in the pedagogical practice.

Key words: engineer-teacher, pedagogical activity, pedagogical practice, structured model.

Постановка проблемы. В условиях социально-политических и экономических изменений, происходящих в последнее время в Украине, особое внимание уделяется подготовке рабочих кадров в профессионально-технических учебных заведениях. Следует отметить, что сегодня в системе профессионально-технического образования значительно возросло внимание к гуманизации учебно-воспитательного процесса, личности учащегося, его профессиональной компетентности. Все эти факторы приводят к тому, что меняется характер требований, предъявляемых инженерно-педагогическим кадрам, выполняющим профессионально-педагогическую деятельность по обеспечению профессиональной подготовки и воспитанию квалифицированных рабочих. Эти требования направлены на степень сформированности профессиональной компетентности инженера-педагога в процессе его теоретической и практической вузовской подготовки. Особого внимания требует практическая подготовка будущих инженеров-педагогов, так как именно на практике проходит освоение педагогической деятельности через формирование профессионально-педагогических умений.

Анализ публикаций показал, что проблемы инженерно-педагогической подготовки рассмотрены в работах многих отечественных и за-

рубежных исследователей (С. Ф. Артюх, П. Р. Атутюв, С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, В. В. Блюхер, П. А. Ганопольский, Т. А. Девятьярова, Г. А. Карпова, Е. Э. Коваленко, В. И. Лобунец, А. Т. Маленко, А. И. Пастухов, Л. З. Тархан, Л. Ю. Усеинова, Ю. А. Шереметьева, Н. А. Цырельчук, С. Н. Щур, В. И. Яровой и др.).

Вопросы профессиональной деятельности инженера-педагога освещены в научных трудах Н. А. Брюхановой, Э. Ф. Зеера, Г. А. Карповой, Т. В. Калиниченко, В. П. Косарева, П. Ф. Кубрушко, Н. В. Кузьминой, В. В. Кулешовой, О. А. Орчакова, Н. Е. Эргановой и др.

Учеными рассматриваются содержание и структура деятельности инженера-педагога, его профессиональная компетентность, психолого-педагогическая составляющая их подготовки в вузе. Но на сегодняшний день не достаточно изучены вопросы организации профессионально-педагогической деятельности в условиях педагогической практики в процессе вузовской подготовки инженера-педагога.

Целью статьи является теоретический анализ педагогической составляющей деятельности инженера-педагога и разработка на его основе структурированной модели деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики.

Изложение основного материала. Педагогическая практика как форма профессионального обучения в высшей профессиональной школе направлена на практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, на реализацию их в ходе практической деятельности в образовательном учреждении, на теоретическое осмысление педагогических явлений и фактов.

Руководствуясь теорией деятельности, мы рассматриваем педагогическую практику как вид деятельности студентов, направленный на решение различных педагогических задач. Спецификой этой деятельности является то, что в ней в большей мере (по сравнению с учебно-познавательной) осуществляется идентификация с профессиональной деятельностью инженера-педагога. Практика проводится в условиях, адекватных условиям самостоятельной педагогической деятельности инженера-педагога. Работа студентов в период педагогической практики характеризуется таким же многообразием функций и отношений, что и работа инженера-педагога.

Овладение педагогической деятельностью и формирование готовности к ней возможны только при взаимопроникновении и взаимообусловленности теоретической и практической подготовки будущего инженера-педагога [1]. Таким образом, в ходе практической подготовки непосредственно в процессе педагогической практики будущему инженеру-педагогу предоставляется возможность решения педагогических задач путем реализации профессионально-педагогической деятельности.

Э. Ф. Зеер в своих исследованиях выделяет следующие виды инженерно-педагогической деятельности: деятельность, предвещающая учебно-воспитательный процесс, профессиональное обучение, внеучебная воспитательная работа, общественно-политическая работа, производственно-технологическая деятельность, обеспечение режима работы учебной группы и учебного заведения, повышение квалификации инженера-педагога, профориентация, техническое творчество [2, с. 34].

В контексте нашего исследования компонент профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога вызывает особый интерес. В связи с этим остановимся на понятии «деятельность», рассматриваемой различными науками: философией, психологией, историей, культурологией, педагогикой.

В философии деятельность понимают как процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности [3, с.

153]. С точки зрения психологии, деятельность – это специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [4, с. 146]. В современном словаре по педагогике, составленном Е. С. Рапацевичем, деятельность – это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [5, с. 169].

У Г. М. Коджаспировой педагогическая деятельность трактуется как профессиональная деятельность. По мнению ученой, профессионально-педагогическая деятельность – это интегративная деятельность, включающая психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты [6, с. 119].

Всякая деятельность имеет определенную структуру. Структурными компонентами педагогической деятельности выступают цель, средства ее достижения, результат, а также объект и субъекты [7, с. 18].

В качестве основания для выделения структуры педагогической деятельности инженера-педагога Э. Ф. Зеер применяет профессиональные функции. В соответствии с тем, что по характеру профессиональных функций инженерно-педагогический труд относится к педагогическому, им выделены две группы функций деятельности инженера-педагога: первая группа, являющаяся ведущей, включает три функции-цели: обучающую, воспитывающую, развивающую; вторая группа состоит из четырех функций-операций: методической, производственно-технической, организаторской и диагностической [2, с. 45].

Структура деятельности инженера-педагога рассмотрена и другими исследователями. Например, П. А. Ганопольский в своем исследовании утверждает, что профессионально-педагогическая деятельность инженера-педагога в реальном образовательно-воспитательном процессе выступает как процесс реализации системы педагогических функций (проектировочной, конструкторской, гностической, коммуникативной, управленческой и других) и решения широкого круга образовательных и воспитательных задач. Основные функции профессионально-педагогической деятельности по своему составу и структуре инвариантны, а по наполнению и процессу реализации зависят от профиля подготовки специалиста (технического, гуманитарного и др.) [8].

Группа авторов (Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухова), рассматривая деятельность как некую субстанцию, выделяют ее

структурные компоненты: субъект – педагог; объект (предмет) – формирование и развитие личности обучающегося; средства – методы и средства обучения, сама личность педагога; продукт (результат) – духовные ценности [9, с. 9].

В центре любой деятельности «субъект» – тот, кто совершает эту деятельность, «объект» – то, на что эта деятельность направлена, «продукт» – трансформированный, измененный объект (предмет) деятельности. Специфика педагогической деятельности связана с особенностями ее «объекта» и «продукта» [9, с. 6].

Л. З. Тархан, исследуя проблему профессиональной компетентности инженера-педагога, представляет инженерно-педагогическую деятельность как интегративную деятельность, включающую психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты. Основной целью инженерно-педагогической деятельности, по ее утверждению, выступает обучение профессии и профессиональное развитие личности обучаемых [7, с. 105].

А. Т. Маленко, исследуя вопросы воспитания инженера-педагога, считает, что педагогическая деятельность инженера-педагога может быть представлена как система различных, постоянно меняющихся задач, качество решения которых зависит от уровня его профессиональных умений. Он выделяет три основных вида деятельности инженера-педагога: теоретическое обучение, производственное обучение, внеучебная работа [1, с. 42]. В своем диссертационном исследовании В. Я. Яровой предлагает подобную классификацию видов педагогической деятельности инженера-педагога. Он дополнительно разбивает каждый из видов деятельности на этапы: проектирование, осуществление и анализ профессиональной деятельности [10].

Функции педагогической деятельности инженера-педагога – это главные механизмы ее реализации. Исследуя проблему совершенствования структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога, Н. М. Жукова определяет педагогические функции инженера-педагога как «совокупные характеристики основных обязанностей специалиста, выполняемых в соответствии с требованиями общества к профессии и личности педагога». Ею на основании принятого определения педагогических функций и методологии исследования педагогических систем (системного и личностно-деятельностного подходов) были выделены четыре имплицитных (самостоятельных) компонента в структуре педагогической деятельности инженера-педагога как системы: обучающая, воспитательная, организационно-управленческая и исследовательская функции [11].

Итак, мы выделили следующие функции профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога:

- обучающую, т. е. формирование у учащихся знаний, навыков и умений с учетом требований современного производства и профессиональной деятельности специальности;
- воспитывающую, т. е. формирование у учащихся устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе;
- развивающую, т. е. процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности учащихся в соответствии с требованиями их профессиональной деятельности, условиями современного производства и жизни в целом;
- диагностическую, т. е. процесс формирования у учащихся профессиональной направленности, внутренней готовности к преодолению трудностей, встречающихся на их пути в процессе обучения;
- производственно-технологическую, т. е. организацию и осуществление производственной деятельности в период производственных практик на предприятии;
- организаторскую, т. е. организацию и осуществление педагогической деятельности.

Основные направления и содержание деятельности инженера-педагога определены квалификационной характеристикой специальности, согласно которой он должен быть готов к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности:

- профессиональное обучение;
- производственно-технологическая деятельность;
- методическая работа;
- организационно-управленческая деятельность;
- научно-исследовательская деятельность;
- культурно-просветительская деятельность.

Все это предполагает интеграцию в личность инженера-педагога общей и профессионально-педагогической культуры, развитие и формирование общекультурной, управленческой, специальной и профессионально-педагогической компетентности.

Компоненты педагогической деятельности – это ее составные части, с помощью которых она осуществляется. Педагогическая деятельность инженера-педагога в процессе педагогической практики включает в себя такие компоненты:

- проектировочный, предполагающий постановку таких конкретных целей и задач педагогической деятельности, в результате достижения которых удастся сформировать у учащихся определенные знания и качества личности;
- организаторский, включающий в себя основные направления по организации педагогиче-

ских действий, от реализации которых зависит ее эффективность;

- познавательный, обеспечивающий максимальную продуктивность интеллектуально-познавательной активности объектов и субъектов педагогической деятельности;
- коммуникативный, предполагающий построение межличностного взаимодействия и отношений объектов и субъектов педагогической деятельности, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса;
- исследовательский, предусматривающий изучение и совершенствование самого процесса педагогической деятельности.

Основные компоненты профессионально-педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, что позволило выделить данные компоненты как самостоятельные виды деятельности, определить составляющие их действия, освоение которых будущим инженером-педагогом в процессе педагогической практики обеспечивает его профессиональную умелость и компетентность.

В условиях педагогической практики будущего инженера-педагога субъектами педагогической деятельности выступают сами студенты-практиканты в роли преподавателя специальной дисциплины и мастера производственного обучения. Объектами являются учащийся или группа учащихся с присущими им индивидуально- и социально-психологическими особенностями.

На основе проведенного теоретического анализа профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога, основываясь на принципе системного подхода и опираясь на общую теорию системы к анализу педагогической деятельности педагога, нами построена структурированная модель профессионально-педагогической деятельности инженера-педагога в процессе педагогической практики (рис. 1).

Структурированная модель педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов, безусловно, не отражает полностью многообразие их педагогических действий. Следует учитывать, что педагогический процесс в условиях педагогической практики состоит из ряда взаимозначимых составляющих: обучение и воспитание будущего инженера-педагога как объекта педагогической практики и обучение, и воспитание учащихся как объектов педагогической деятельности будущих инженеров-педагогов.

Выводы. На основе теоретического анализа профессионально-педагогической деятельности нами были уточнены функции и основные компоненты педагогической деятельности инжене-

ра-педагога, а также представлена модель профессионально-педагогической деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в использовании построенной структурированной модели будущих инженеров-педагогов. Основной целью является формирование их профессиональной компетентности в процессе педагогической практики, в научно-практических исследованиях по вопросам организации деятельности будущих инженеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маленко А. Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования / А. Т. Маленко. – Минск : Высшая школа, 1990. – 165 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [7-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
4. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – [4-е изд.]. – Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 688 с.
5. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапаевич ; [под общ. ред. А. П. Астахова]. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
7. Бордовская Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
8. Ганопольский А. Р. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих инженеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Р. Ганопольский. – Одесса, 1996. – 180 с.
9. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учебное пособие / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Майстерство, 2002. – 288 с.
10. Яровой В. И. Формирование педагогических умений у будущих инженеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. И. Яровой. – К., 1988. – 226 с.
11. Жукова Н. М. Совершенствование структуры содержания психолого-педагогической подготовки инженера-педагога : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. М. Жукова. – М., 1990. – 229 с.
12. Кулешова В. В. Формирование поисково-исследовательских умений будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. В. Кулешова. – К., 2007. – 230 с.
13. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] / Л. З. Тархан. – Симферополь : Крымчупедгиз, 2008. – 424 с.



Рис. 1. Структурированная модель педагогической деятельности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики.

РАЗДЕЛ 4. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.134

Ільясова Ф. С., Шкарбан Ф. В.

ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТОВАННЫЙ ПОДХОД ЯК АРХІТЕКТУРНЕ РІШЕННЯ ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМ З ВИКОРИСТАННЯМ IBM RATIONAL SOFTWARE ARCHITECT & MS VISUAL STUDIO 2010

У статті розглянута методологія об'єктно-орієнтованого програмування. Проаналізовані об'єктно-орієнтовані системи, а також розглянуті методи розробки систем.

Ключові слова: програмування, об'єктно-орієнтоване програмування, об'єктно-орієнтовані системи, алгоритмічне мислення.

В статье рассмотрена методология объектно-ориентированного программирования. Проанализированы объектно-ориентированные системы, а также рассмотрены методы разработки систем.

Ключевые слова: программирование, объектно-ориентированное программирование, объектно-ориентированные системы, алгоритмическое мышление.

In article the methodology of object-oriented programming is considered. Object-oriented systems are analysed and also methods of system engineering are considered.

Key words: the programming, the object-oriented programming, object-oriented systems, algorithmic thinking.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку інформаційних технологій характеризується вдосконаленням методології та технологією розробки програмного забезпечення, що базуються на об'єктно-орієнтованому підході при підготовці студентів комп'ютерних спеціальностей. В останні роки методологія об'єктно-орієнтованого програмування зайняла провідне місце в інформатиці. Так як методика навчання програмуванню відповідає останнім сучасним розробкам у галузі комп'ютерних наук, то з'являється необхідність розібратися в детальному вивченні методології об'єктно-орієнтованого програмування.

Аналіз літератури. Дослідження в галузі навчання об'єктно-орієнтованого програмування спрямовані на виявлення підходів до навчання студентів комп'ютерних спеціальностей і виявлення умов удосконалення методики навчання майбутніх спеціалістів комп'ютерних технологій, на основі об'єктно-орієнтованого програмування.

Вперше термін об'єктно-орієнтоване програмування був введений А. Кейс, незабаром Г. Буч представив суспільству чітке визначення об'єктно-орієнтованого програмування (ООП), згідно з яким ООП – це «метод програмування, заснований на представленні програми у вигляді сукупності взаємодіючих об'єктів, кожен з яких є екземпляром певного класу, а класи є членами певної ієрархії спадкоємства» [1, с. 69].

Досліджуючи сучасний стан викладання програмування у вищих навчальних закладах, які готують спеціалістів комп'ютерних технологій, можна зробити висновок, що основою курсів програмування досі залишається тільки структурний підхід. Об'єктно-орієнтований підхід є розвитком структурного методу програмування. Він акумулює останні досягнення в галузі методології і мов програмування, прогрес в області комп'ютерних технологій і робить крок у бік ясності та ефективності на основі модульності. Завдяки цьому використання об'єктно-орієнтованого програмування в навчальному процесі вищих навчальних закладів переведе курс програмування на новий, більш досконалий рівень.

Метою статті є розкрити та обґрунтувати методологію об'єктно-орієнтованого програмування, зокрема, проаналізувати об'єктно-орієнтовані системи та їх використання в навчальному процесі вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. ООП впливає із вже закріпленої методології структурного програмування і не є чимось абсолютно новим. Сам термін «програмування» тісно межує з поняттями методів і методології. В даному дослідженні поняття методології розглядається як сукупність механізмів, що застосовуються в процесі розробки програмного забезпечення та об'єднаних одним загальним філософським підходом. Власне «метод» реально визначити, як

процес створення набору моделей, що описують різні компоненти розроблюваної програмної системи.

Поняття «програмування» неодноразово визначається в педагогічній і технічній літературі та не має конкретного визначення. Однак більшість авторів схилиються до думки, що до цього поняття має відношення розробка засобів для підготовки рішення задач на інформаційно-обчислювальній техніці та створення програмного забезпечення, за допомогою якого реалізується інформаційно-обчислювальний процес і обмін інформацією між комп'ютером і людиною.

Говорячи про об'єктно-орієнтоване програмування, слід відзначити такі поняття, як функції та процедури, механізм передачі параметрів, синхронні і асинхронні процедури. При ООП скорочується область глобальних даних, а основною конструкцією є класи.

Всі перераховані вище фактори незаперечно свідчать про те, що об'єктно-орієнтований підхід є логічним продовженням структурного підходу в програмуванні і перевершує його за можливостями створення багаторазово використовуваного коду та моделювання ситуацій реального світу. Розвиток методів об'єктно-орієнтованого програмування істотно вплинув на шлях вдосконалення сучасних мов програмування.

Оскільки методи складання програм на основі маніпулювання об'єктів в глобальному сенсі впливають з філософських і психологічних теорій, цей метод не міг залишити байдужими багатьох дослідників теоретичних і світоглядних аспектів програмування.

Об'єктно-орієнтоване програмування включає в собі досягнення інших методів програмування, тим самим дозволяє в рамках однієї методології вирішувати задачі і будувати моделі різних класів. Можна стверджувати, що об'єктно-орієнтоване програмування ввібрало в собі останні досягнення інших методологій програмування останніх років. Фактично, об'єктне програмування є методологією системного аналізу і проектування, що окрім ідей моделювання містить необхідні для практичного використання мови представлення даних і засоби програмування.

Отже, об'єктно-орієнтоване програмування вирішує проблему вивчення різних підходів до програмування в цілому, які з'вилися у зв'язку з виникненням різних типів завдань. Внесення подібних методів у навчальний процес раціональне, оскільки дозволить підвищити рівень підготовки студентів у галузі програмування та інформаційних технологій, а так само зблизити

зміст і методологію науки-інформатики з утриманням та прийомами навчання вузівських освітніх дисциплін, пов'язаних з інформатикою.

Для впровадження об'єктно-орієнтованого програмування в навчальний процес сучасного вищого навчального закладу необхідна певна якісна програмна підтримка, зокрема, повинні використовуватися мовні середовища програмування, які задовольняли б вимогам, що пред'являються до об'єктно-орієнтованих систем при навчанні програмуванню.

Об'єктно-орієнтовані системи можна класифікувати за кількома критеріями. Зокрема, Е. Р. Телло [2] пропонує виділити ознаки, які визначають ступінь об'єктної орієнтованості системи програмування:

- 1) класи і безліч екземплярів;
- 2) інкапсуляція функцій і даних;
- 3) зв'язування періоду виконання;
- 4) множинне успадкування;
- 5) обмін повідомленнями.

Ряд інших дослідників вважають систему об'єктно-орієнтованою, якщо вона підтримує чотири об'єктних поняття:

- абстракцію;
- інкапсуляцію;
- успадкування;
- поліморфізм.

Сучасні дослідники дотримуються думки, що об'єктно-орієнтовані системи ділять на об'єктні системи та гібридні. У об'єктній системі все є об'єктом: класи є об'єктами, примірниками деякого класу. Подібно до того, як об'єкти створюються з класів, які є для них моделлю чи зразком, так і самі класи являють собою об'єкти, створені у відповідності з шаблоном, укладеними в певному класі. Цей клас зазвичай називають метакласом. Гібридна система являє собою систему, в якій об'єкти існують разом зі звичайними елементами мов програмування.

Отже, об'єктно-орієнтована мова являє собою мову високого рівня для об'єктно-орієнтованих систем програмування. У такій системі поняття підпрограм і даних, які використовуються в звичайних системах програмування, замінені поняттями «об'єкт» і «повідомлення».

На початковому етапі вивчення об'єктно-орієнтованих мов можна використовувати графічне представлення їх основних характеристик. Такий підхід використовується, щоб дати уявлення про початкові концепції програмування: елементарні типи даних і керуючі структури модульного та ООП, рекурсивні алгоритми і структури даних.

Характеристики об'єктно-орієнтованого програмного забезпечення:

- платформа незалежності;

- ефективність;
- клас дизайну;
- ієрархія класів;
- виключення;
- методи високого рівня розробки системи [3].

Розглянемо детальніше методи високого рівня розробки системи. Мова моделювання необхідна для успішного проектування – це один з найважливіших етапів об'єктно-орієнтованого підходу. Unified Modeling Language (UML) дозволяє використовувати більш високий рівень автоматизації проектування.

Проектування програмного забезпечення з використанням програмного інструментарію

Rational Software Architect і Microsoft Visual Studio 2010 необхідний для створення архітектурних рішень, з використанням UML-діаграм ще на ранніх етапах розробки системи [4, с. 115].

Програмний пакет IBM Rational Software Architect є інтегрованим середовищем проектування і розробки програмних додатків і сервісів з використанням моделей на основі UML 2.0 [5]. Гнучкі можливості управління моделями дозволяють виконувати паралельну розробку і зміну архітектури – ділити на частини, комбінувати, порівнювати й об'єднувати моделі і фрагменти моделей (рис. 1) [6].

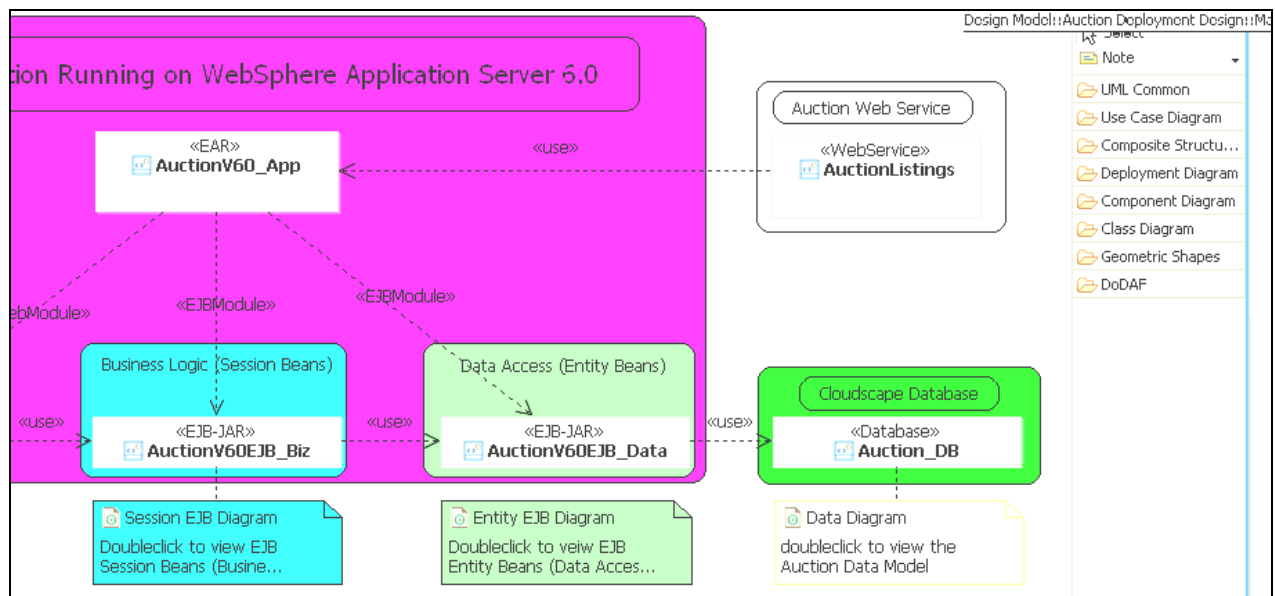


Рис. 1. Приклад головної діаграми.

Проектування починається зі створення головної діаграми (main diagram), яка включає такі компоненти як Web-diagram (Веб-діаграма), Session EJB Diagram (Логічна модель), Entity EJB Diagram (Модель компонентів), Data Diagram (Модель Баз Даних) і використовує базу даних «Cloudscape».

MS Visual Studio 2010 – потужне середовище розробки, що забезпечує високу якість коду протягом усього циклу розробки ПЗ, від проектування до розробки. Як і б програми ви не розробляли, для SharePoint, Інтернет, Windows, WindowsPhone, та інших платформ, Visual Studio це універсальне всеосяжне рішення [7].

Нові засоби Visual Studio 2010 дозволяють візуалізувати вимоги та опрацювати відповідні архітектурні рішення з використанням UML-діаграм ще на ранніх етапах розробки. У процесі розробки, інструменти візуалізації коду та аналізу взаємозв'язків між різними компонентами систем допомагають розробникам істотно підвищити якість створюваних додатків. Поєднання DSL і UML інструментарію разом з можливос-

тями генерації коду на основі шаблонів і розширень середовища розробки за допомогою відповідних SDK розширює портфель інструментів розробників і підвищує продуктивність їхньої діяльності [5; 8, с. 196–206].

Інструменти аналізу коду в Visual Studio 2010 Premium дозволяють уникнути типових помилок програмування до запуску додатків у виробництво. Метрики коду служать для вимірювання складності коду, забезпечуючи його спрощення і зручність обслуговування (рис. 2).

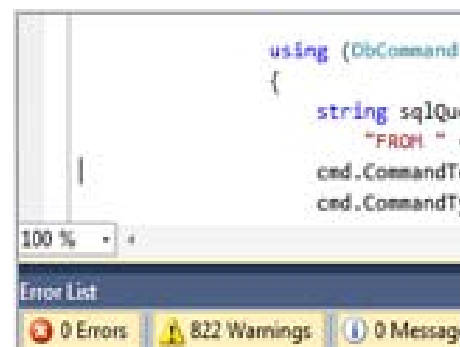


Рис. 2. Виявлення помилок.

Висновки. З використанням об'єктно-орієнтованих систем розуміння структури програми істотно полегшується, що допомагає знизити складність завдання і прискорити процес розробки.

Використання універсального набору інструментів спрощує розробку програм, призначених для незалежних розробників і робочих груп. Такі системи дозволяють створювати масштабовані і високоякісні програми.

При написанні програмного коду, створення баз даних, тестуванні й налагодженні можна підвищити продуктивність завдяки використанню ефективних інструментів, зручних саме для розробника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буч Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений / Г. Буч, Р. Максимчук, М. Энгл ; [пер. с англ.]. – [3-е изд.]. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2008. – 720 с.
2. Телло Э. Р. Объектно-ориентированное программирование в среде Windows / Э. Р. Телло ; [пер. с англ. Д. М. Арапова, А. К. Петренко]. – М. : Высшая школа : Наука-Уайли ; СПб. : Акме, 1993. – 347 с.
3. Онлайн семинары по современным технологиям [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.techdays.ru/videos/2535.html>.
4. Брауде Э. Технология разработки программного обеспечения / Э. Брауде. – СПб. : Питер, 2004. – 655 с.
5. Сайт фирмы IBM. Руководства по Rational [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ibm.com/developerworks/ru/>.
6. Сайт Microsoft Visual Studio 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.microsoft.com/visualstudio>.
7. Сайт фирмы IBM [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ibm.com>.
8. Brooks F. P. The mythical man-month: essays on software engineering / Frederick P. Brooks. – Addison-Wesley Professional, 1995. – 336 p.

УДК 378.091

Меджитова Л. М., Абляимова Э. И.

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Розглядаються рольові ігри як засіб навчання в вищій школі, зокрема в навчанні комп'ютерних дисциплін. Приводяться сценарії рольових ігор, котрі використовуються в навчанні студентів спеціальності «Інформатика». Приводиться обґрунтування ефективності використання запропонованих ігор в навчанні комп'ютерних дисциплін.

Ключові слова: рольова гра, інформатика, засіб навчання, підхід до навчання програмування.

В статье рассматриваются ролевые игры как средство обучения в высшей школе, в частности в преподавании компьютерных дисциплин. Приводятся сценарии ролевых игр, которые используются в обучении студентов специальности «Информатика». Обосновывается эффективность использования предложенных игр в преподавании компьютерных дисциплин.

Ключевые слова: ролевая игра, информатика, средство обучения, подход к обучению программирования.

Using of role-playing approach to teach computer science is considered in this paper. Scenarios of role-playing in the class in the computer science education are proposed. The effectiveness of using role-playing as the approach to teach programming and other computer science disciplines are proved.

Key words: role-playing, computer science, approach to teach programming, approach to teach computer science.

Постановка проблемы. Образование все больше требует качественно нового подхода к развитию профессиональных качеств будущего специалиста, склоняясь к направлению свободного развития, самостоятельности, новаторства и творческой инициативы.

Для привлечения внимания студентов, активизации их учебно-познавательной деятельности нужны новые интересные подходы, одним из которых является игра. Существуют различные способы реализации игры: простая работа в командах, деловая, дидактическая либо ролевая

игра, проектная деятельность либо тренинг и многое другое.

На сегодняшний день насчитывается большое количество различных видов обучающих игр. Издаются новые пособия, пишутся диссертации, проводятся конференции и семинары. Создана Международная ассоциация по имитационному моделированию и играм ISAGA (International Simulation and Games Association). ISAGA – это международная организация, объединяющая профессионалов со всего мира и по самым различным дисциплинам, которые зани-

маются исследованиями, разработкой и моделированием игр и связанных с ними методов. Она проводит ежегодные конференции и семинары, в которых принимают участие представители из университетов России, США, Германии, Великобритании, Японии, Израиля, Австралии. Существуют также дочерние организации в Северной Америке (NASAGA), Нидерландах (SAGANET), Индии (INDsaga), Японии (JASAGA), Швейцарии (SAGSAGA), Сингапуре (SSAGSg) и других странах [1].

В практике высшего образования очень распространенным стало использование ролевых игр. А в учебных программах университетов западных стран деловые игры являются одним из обязательных элементов.

Анализ публикаций по тематике исследования. Многие исследователи рассматривали в своих работах процесс организации ролевых игр как методику активного обучения [2–7].

А. П. Панфилова в своей работе рассматривает историю возникновения и современное многообразие технологий игрового моделирования, их специфику, функции, принципы и условия применения в учебном процессе и предлагает конкретные практические и методические советы по организации, применению и анализу этих технологий [4].

В исследовании И. В. Шевчук [8] отмечается, что ролевые игры оказывают влияние на формирование интереса к профессиональным знаниям, улучшение их усвоения, активизацию влечения к самообразованию и саморазвитию, самоконтроль, а также способствуют становлению личностной и профессиональной самооценки студентов. Кроме того, автор обращает внимание на то, что «ролевые игры являются способом сокращения адаптационного периода студентов первого курса и повышают их учебную успеваемость, направляют к самообразованию и проявлению креативности» [8, с. 22].

Цель статьи – изучение особенностей некоторых ролевых игр, их моделирование и использование на занятиях по компьютерным дисциплинам.

Изложение основного материала. Ролевые игры в обучении преимущественно используются в целях моделирования реальных ситуаций, в которых могут оказываться люди. Такой метод обучения способствует повышению активности студентов, позволяет увидеть реальные условия, задачи и рамки, в которые поставлена определенная роль.

Этот подход является достаточно популярным в преподавании таких дисциплин, как менеджмент, история, политология и т. д. Однако и в преподавании компьютерных дисциплин

есть множество вопросов, при изучении которых этот метод оказался бы весьма эффективным. Здесь ролевые игры помогут студентам понять сложные абстрактные понятия (алгоритм, класс, наследование и прочее), принципы работы той или иной технологии (передача пакета по сети, возникновение коллизии и т. д.) или проверить свои возможности в профессиональном плане.

Ролевые игры в обучении студентов специальности «Информатика» целесообразно использовать уже на первых курсах, например, на занятиях по дисциплине «Введение в специальность».

У студентов Крымского инженерно-педагогического университета уже есть небольшой опыт участия в таких играх. В качестве примеров можно привести игры «IT-фирма» и «Суд».

Целью игры «IT-фирма» является ознакомление с одной из возможных структур фирмы, изучение особенностей каждой должности. Игра способствует развитию познавательного интереса студентов, их коммуникабельности, смелости в выдвижении собственных идей; воспитывает ответственность за каждого участника своей команды, целеустремленность в достижении общей цели. На подобном занятии активизируется деятельность и логическое мышление всех участников, что способствует самоутверждению каждого студента в коллективе.

После получения задания студенты делятся на команды, каждая из которых создает структуру своей IT-фирмы. Предлагаемые должности – президент фирмы, менеджер, программисты, тестировщики и компьютерные дизайнеры.

Главной целью каждой команды является представление своей фирмы и полученных разработок с помощью презентации в конце занятия, а также объективная оценка работы команды конкурентов. Поэтому после распределения должностей и обдуманного выбора создаваемого программного продукта фирмы каждый получает конкретные задания.

Как показано на рис. 1, президент контролирует весь процесс разработки. Программисты описывают свой программный продукт, выбирая соответствующие языки программирования и среду разработки. С ними взаимодействуют тестировщики, они проверяют качество разрабатываемого продукта.

Компьютерные дизайнеры работают над графическим оформлением результатов деятельности программистов, получая от них информацию о продукте для создания его эмблемы, а также придумывают логотип своей фирмы. PR-менеджеры по рекламе продукта, в свою очередь, получают всю необходимую информа-

цию от программистов и компьютерных дизайнеров, так как их задачей является наилучшее представление программного продукта своей фирмы. Для этого они могут создать рекламный

ролик либо презентацию с использованием уже разработанного логотипа фирмы, эмблемы продукта и его описания, а также включить в него фотографии рабочего процесса.

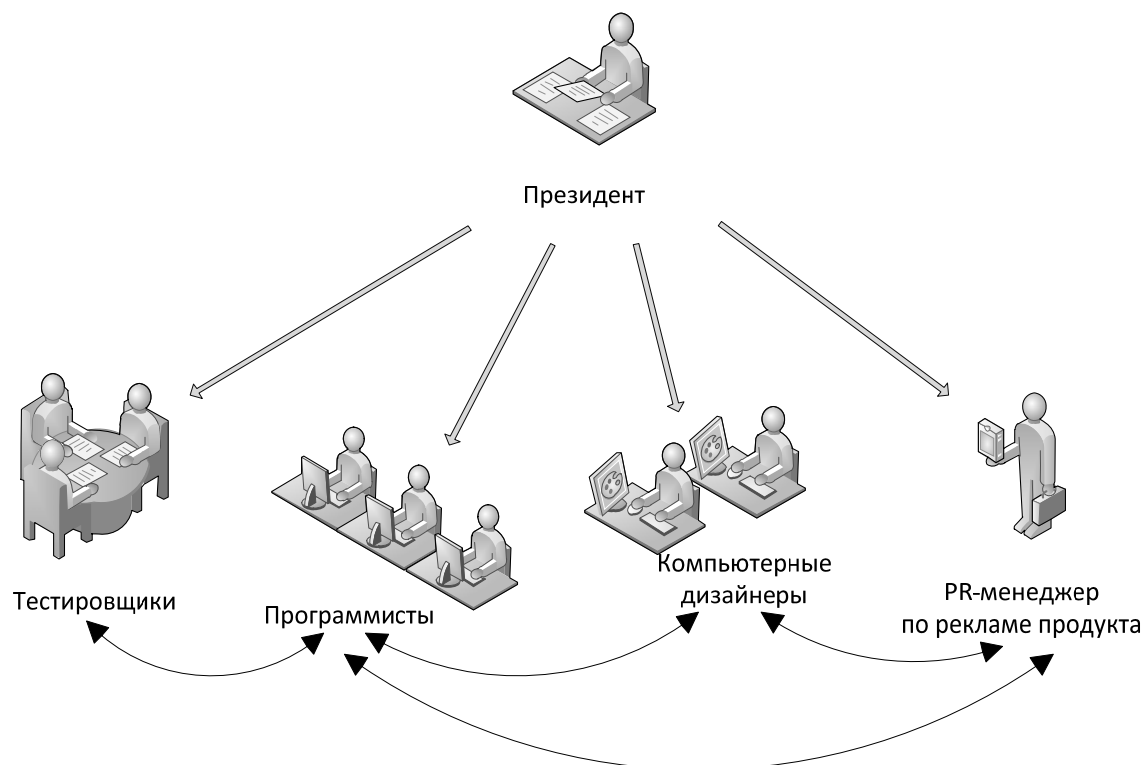


Рис. 1. Структура IT-фирмы.

Проведение игры включает в себя следующие этапы:

- 1) распределение должностей;
- 2) получение каждой командой инструкций;
- 3) обсуждение командами дальнейшего плана действий;

- 4) распределение заданий для выполнения;
- 5) выполнение каждой группой своих задач;
- 6) презентация программного продукта.

Процесс работы каждой из команд отображен на рис. 2.

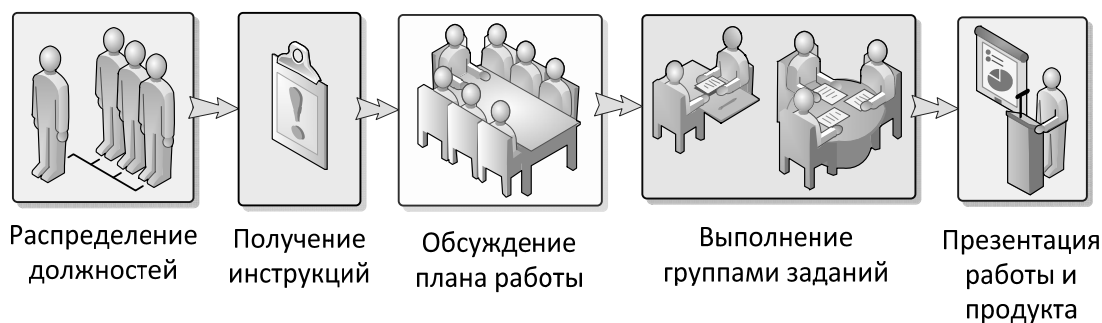


Рис. 2. Процесс работы каждой команды.

Завершающим этапом работы над проектами является презентация каждой командой своей IT-фирмы с помощью созданного видеоролика. С презентацией выступают президенты каждой компании, и помимо описания продукта, они также рассказывают о работе группы тестировщиков, программистов, компьютерных дизайнеров и менеджеров.

После завершения игры и подведения итогов работы, проделанной каждой командой,

проводится ее анализ, оговариваются возникшие сложности, а также обращается внимание на качество выполненной работы каждым сотрудником обеих IT-фирм.

Существует ещё одна интересная игра «Суд», которая проводится на первом курсе специальности «Информатика». Студенты делятся на команды, каждая из которых выполняет одну из следующих предложенных ролей: судьи, прокуроры, адвокаты (рис. 3).

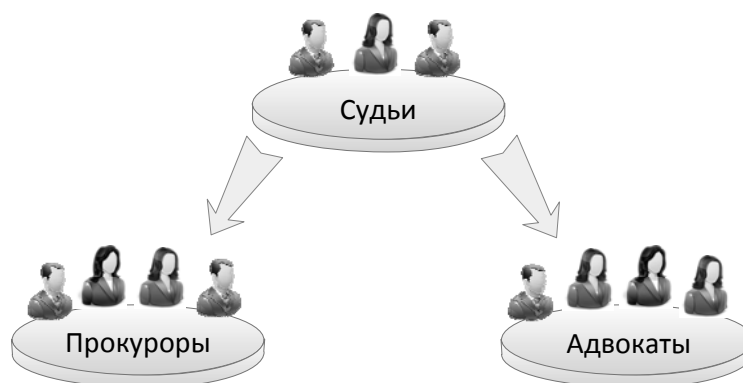


Рис. 3. Структура игры «Суд».

В электронной экономико-правовой библиотеке приводятся этапы судебных заседаний [9]:

- 1) подготовительная часть;
- 2) рассмотрение дела по существу;
- 3) постановление и оглашение решения.

Первый этап как творческое домашнее задание дается студентам-прокурорам: подготовить обвинения против ведущих IT-компаний Apple и Microsoft. Остальные этапы проводятся в ходе аудиторного занятия.

В начале занятия суд заслушивает первое обвинение прокуроров к указанным компаниям. Студенты, участвующие в деле, могут задавать друг другу вопросы. Выслушав обвинение, судьи предлагают выступить адвокатам в защиту компаний. После выступлений обеих сторон суд исследует предъявленные обвинения, рассматривает доказательства (лицензионные соглашения и пр.) и после совещания оглашает обоснованное решение, защищающее права компаний. Этот процесс повторяется для каждого из подготовленных обвинений.

Интересный пример использования ролевой игры для введения в объектно-ориентированное программирование предлагается в разработках Дэвида Левайна [10].

Предусмотрено 3 роли: калькулятор, ленивый калькулятор и пользователь. Роль пользователя самая простая и заключается в том, что он обращается к двум другим ролям и называет числа. Калькулятор может выполнять действия сложения, вычитания и умножения. Любое из них производится по следующей схеме. Игроку-калькулятору дают два числа и просят произвести их сложение. Игрок сообщает результат. При этом действие можно производить только с двумя числами, не меньше и не больше.

Ленивый калькулятор может, к примеру, производить сложение двух чисел, которые дал ему пользователь. Для этого ленивый калькулятор обращается к калькулятору, узнает результат сложения и сообщает его. При этом он «умеет» складывать больше двух чисел: если дали

три числа, то сначала ленивый калькулятор спрашивает у калькулятора результат сложения первых двух чисел, а потом – результат сложения полученной суммы и третьего числа. И так далее для любого другого количества чисел больше двух. Остальные операции выполняются ленивым калькулятором по той же схеме.

Ещё один пример использования ролевой игры в обучении будущих программистов – изучение структур данных и алгоритмов. Такой подход как нельзя лучше подходит для объяснения понятий массив и список, их отличий и операций над этими структурами. Для демонстрации массива всем участникам раздают одинаковые роли – элементы массива. Чтобы обратить внимание студентов на то, что элементы как массива, так и списка должны быть непременно однотипными, можно привлечь для исполнения ролей только девочек или только мальчиков. Ячейками памяти, где должны располагаться элементы массива, в этой игре могут служить стулья (что также демонстрирует заранее известную и постоянную длину такой структуры, как массив). Задача исполнителей ролей – выполнить основные алгоритмы и продемонстрировать критические моменты, на которые следует обратить внимание студентов. Уже имеющийся опыт использования такого подхода свидетельствует о его привлекательности и понятности для студентов по сравнению с написанием алгоритмов на доске или показом на слайдах при помощи проектора.

Выводы. Ролевые игры в преподавании компьютерных дисциплин представляются интересным и эффективным подходом. Этот подход позволяет не только понятно, доступно объяснить сложные понятия и способствует повышению познавательной активности студентов.

Применение игры дает возможность интереснее и эффективнее изучить теоретический материал, и он хорошо и надолго запоминается. Заинтересовавшись, студенты сами попытаются придумать ролевую игру для какой-либо заданной им задачи. Ведь нет способа лучше разо-

браться, например, с алгоритмом, чем пройти его самому (в виде игры) и объяснить другому. Кроме того, в ходе игры студенты активнее изучают деятельность ведущих фирм, узнают возможные проблемы, с которыми может столкнуться любая IT-компания.

Положительными аспектами в командной игре являются защита своих прав, ответственность за совместно принятые решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Международная ассоциация по имитационному моделированию и играм ISAGA [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.isaga.info/>.
2. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / Клаус Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 400 с.
3. Фопель К. Технология ведения тренинга / Клаус Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 272 с.
4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие для студ. высших учебных заведений / А. П. Панфилова ; [под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
5. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
6. Игровые и активные методы обучения в педвузе : сборник трудов / под ред. В. А. Трайнева. – М. : Прометей, 1991. – 182 с.
7. Ананьева Е. Г. Методологические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр / Е. Г. Ананьева, В. Е. Алексеев, С. Ю. Губенков. – М. : Просвещение, 1991. – 259 с.
8. Шевчук І. В. Студентська академічна група як об'єкт виховання на початковому етапі навчання у вищих економічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ірина Володимирівна Шевчук. – К., 2010. – 23 с.
9. Кананович И. В. Как проходит судебное заседание арбитражного суда? // Арбитражный процесс. – 2007 [Электронный ресурс] / И. В. Кананович. – Режим доступа : <http://www.vuzlib.net/beta3/html/-1/17321/17411/>.
10. Levine D. APCS: Role-Playing in the Classroom [Электронный ресурс] / D. Levine. – Режим доступа : <http://apcentral.collegeboard.com/apc/members/homepage/10292.html>.

УДК 378.147:004.75

Сейдаметова З. С., Темненко В. А.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СРЕДЫ ОНЛАЙНОВОГО ОБУЧЕНИЯ

У статті розглянута проблематика онлайн навчання (e-learning). Представлені педагогічні аспекти побудови e-learning систем. Наведені приклади e-learning. Представлена use case діаграма e-learning системи.

Ключові слова: середовище онлайн навчання, e-learning, LMS, SCORM.

В статье рассмотрена проблематика онлайн обучения (e-learning). Представлены педагогические аспекты реализации систем e-learning. Приведены примеры популярных e-learning систем. Представлена use case диаграмма e-learning системы.

Ключевые слова: среда онлайн обучения, e-learning, LMS, SCORM.

We discuss the problems of the online learning (e-learning) in the article. We present the pedagogical aspects of the e-learning implementing. We provide examples of the famous LMS. We present e-learning system's use case diagrams.

Key words: online learning environment, e-learning, LMS, SCORM.

Постановка проблемы. С появлением Интернета системы онлайн обучения (e-learning) стали активно использоваться не только в системе среднего и высшего образования, но также и в бизнесе для получения навыков, необходимых для работы на предприятии. Кроме того, системы онлайн обучения используются в рекламном бизнесе, для подготовки к сертификационным экзаменам, при сдаче тестов и др.

В современных e-learning системах могут использоваться и используются такие технологии, как блоги и wiki, используемое совместно

многими пользователями программное обеспечение, дискуссионные форумы, виртуальные классы и лаборатории, системы групповой поддержки, системы управления обучением, учебный контент, компоненты сервиса, онлайн-оценивание.

Разработка e-learning систем представляет собой сложную, но важную проблему образования. Решение этой проблемы приблизит образование к формам и стилю виртуального общения, привычным для современной молодежи, сделает получение образования не только вынужденным жизненным этапом, но и привлекательным заня-

тием для молодых людей. Кроме того, усилия в направлении решения этой проблемы, позволят удержать в преподавательском социуме талантливую молодежь, которую тяготит архаичная модель преподавательской деятельности.

Анализ литературы. Изучением, разработкой систем онлайн-обучения занимаются исследователи разных стран мира. В частности, рассматриваются вопросы, связанные с платформами для e-learning систем [1]; предлагаются новые структуры для поддержки профессионального изучения [2; 3]. Также рассматриваются педагогические аспекты онлайн-систем, стратегии изучения [4–7], разработка контента [8; 9].

Имеются исследования, посвященные проектированию и реализации программных систем для e-learning [10–12]; в [13; 14] представлены варианты организации синхронных виртуальных классов и распределенных виртуальных лабораторий в дистанционном обучении.

Цель статьи – обсудить педагогические аспекты реализации среды онлайн-обучения, представить этапы проектирования и use case модель e-learning системы, разрабатываемой в настоящее время кафедрой информационно-компьютерных технологий Крымского инженерно-педагогического университета.

Изложение основного материала. По данным аналитической компании Bersin&Associates [15], последние десять лет отмечается тенденция снижения затрат на образование, что влечет увеличение спроса на e-learning системы.

С 2006 г. все разработки в области e-learning, проводимые в США, по предписанию Министерства обороны должны соответствовать требованиям SCORM [16]. SCORM (Sharable Content Object Reference Model) представляет собой упорядоченное множество (коллекцию) стандартов и спецификаций для веб-ориентированных e-learning систем. Эта коллекция определяет коммуникации между контентом на стороне клиента и хост-системой, представляющей собой виртуальную машину RTE (run-time environment) для реализации системы управления обучением (LMS – learning management system). SCORM использует стандарт XML. С 2009 г. действует SCORM 2004, 4-я редакция.

Приведем некоторые LMS системы, совместимые со SCORM:

- Moodle (<http://moodle.org>) – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная среда динамического обучения, свободно распространяемая e-learning платформа: на момент написания статьи на базе этой платформы было зарегистрировано почти 72071 сайтов,

обслуживающих более 57 миллионов пользователей и 5,8 миллионов курсов [17];

- ILIAS (<http://www.ilias.de>) – Integriertes Lern- Informations- und Arbeitskooperations-System – одна из первых свободно распространяемых LMS систем, используемых в университетах, которая базируется на Apache, PHP, MySQL, XML;
- Sakai (<http://www.sakaiproject.org>) – сообщество академических институций, коммерческих организаций и индивидуумов, которые совместно разрабатывают среду сотрудничества и обучения (CLE – Collaboration & Learning Environment), предоставляет бесплатную образовательную java-ориентированную платформу;
- SharePointLMS (<http://www.sharepointlms.com>) – LMS-система, базирующаяся на платформе Microsoft Office SharePoint Server 2007 & WSS3.0, является .Net приложением;
- Blackboard (<http://www.blackboard.com>) – виртуальная обучающая среда с открытой архитектурой, позволяет интеграцию с другими студенческими информационными системами.

Структура учебных блоков и пакетов контента e-learning системы описана в части стандарта «The SCORM Content Aggregation Model» [18].

Учебные блоки содержат файлы с учебным материалом, а пакет – xml-файл с описанием структуры пакета, называемый манифестом. Манифест включает метаданные, порядок расположения компонентов, ссылки на файлы пакета, субманифесты с описанием отдельных частей пакета.

Блоки учебного материала могут быть двух типов Asset (элемент, который не взаимодействует с сервером e-learning системы) и Sharable Content Object (SCO – элемент, взаимодействующий с системой).

В традиционном образовании используется технология Face-to-Face (F2F) – «лицом к лицу с обучаемым». С развитием информационно-коммуникативных технологий F2F первоначально не используется в появившихся веб-ориентированных технологиях обучения, но в последнее время она активно преобразуется в интернет-версию F2F (iF2F) и применяется ее интерактивный аналог в виде инструментария онлайн-общения.

К такому классу программных продуктов относятся Aceledge (<http://www.aceledge.com>), Piazza (<http://www.piazza.com>), Coursekit (<http://www.coursekit.com>).

Системы онлайн-обучения (e-learning systems) могут зависеть от двух составляющих –

места и времени. В зависимости от значений, которые принимают эти переменные, возможны четыре варианта реализации таких систем:

- 1) в одном и том же месте, в одно и то же время возможно взаимодействие, называемое «лицом к лицу»; этот вариант требует применения системы групповой поддержки для решения задач на занятии под руководством преподавателя (инструктора); также в этом случае предполагается взаимодействие инструктора со студентами, студента со студентом в режиме реального времени;
- 2) синхронное взаимодействие лиц, находящихся в разных местах, с системой; примером использования этого варианта может быть видеотрансляция по сети лекции или проведение практического занятия со студентами, распределенными по нескольким аудиториям, возможно в разных географических местах;
- 3) асинхронное взаимодействие лиц, находящихся в одном и том же месте; дает возможность использования в классе системы групповой поддержки в любое удобное для студента время;
- 4) асинхронное взаимодействие лиц, находящихся в разных местах, с системой; в данном случае подразумевается, что учебный материал доставляется в разное время, возможно, по требованию студента (табл. 1).

Таблица 1.

Пространственно-временные варианты реализации среды e-learning.

	Одно и то же время	Разное время
Одно и то же место	Взаимодействие «лицом к лицу» (face-to-face – F2F)	Асинхронное взаимодействие
Разные места	Синхронизированное распределенное взаимодействие	Асинхронное распределенное взаимодействие

Более подробно взаимодействие клиентов онлайн-системы представлено в табл. 2.

Таблица 2.

Ключевые факторы и атрибуты среды e-learning.

Ключевые факторы	Атрибут	Значение	Пример
Синхронность	Асинхронный	Доставка контента происходит в разное время	Лекционный материал доставляется по электронной почте
	Синхронный	Доставка контента осуществляется в одновременно всем студентам	Лекция транслируется с помощью web cast
Местоположение	В одном и том же месте	Студенты используют приложение в одном и том же месте с другими студентами и/или инструктором	Использование системы групповой поддержки GSS (Group Support System) для решения задач в классе
	Распределенный	Студенты используют приложение, находясь в разных местах, отдельно от других студентов и инструктора	Использование системы групповой поддержки GSS (Group Support System) для решения задач с разных мест
Независимость	Индивидуальный	Студенты работают независимо один от другого для завершения заданий, которые они изучают	Студенты заканчивают модули e-learning автономно
	Совместный	Студенты работают совместно для завершения заданий, которые они изучают	Студенты участвуют в дискуссионных форумах, обмениваются идеями
Форма	Электронный	Весь контент доставляется электронным образом, не используется face-to-face компонента	Электронная версия дистанционного курса
	Смешанный	Электронное обучение используется в дополнение к традиционным занятиям в классе	В аудитории лекции усиливаются использованием компьютерных упражнений

Учитываются четыре ключевых фактора: синхронность, местоположение, независимость и форма. Каждый из этих ключевых факторов имеет два атрибута. Так, фактор «синхронность» может иметь два атрибута – асинхронный и синхронный варианты; фактор «местоположение» – варианты в одном и том же месте и распределенное местоположение; фактор «независимость» – индивидуальный и совместный (командный) варианты; фактор «форма» – электронный и смешанный варианты. В табл. 2 описаны значения всех значений атрибутов, а также приведены примеры.

Среда онлайн-обучения (Online learning environment – OLE) существенным образом использует информационно-коммуникативные технологии для изучения и обучения. В проектировании структуры OLE учитывается профессиональная и предметная область, а также интеграция изучающего сообщества и формы, со-

держания курсов для увеличения мотивационной и «изучательной» эффективности. Главными компонентами такой системы являются Студент (Learner), Преподаватель (Instructor), Курс (Course), Администратор курсов (Team Administrator), Системный администратор (System Administrator) и Интернет (как шина, позволяющая всем участникам/компонентам взаимодействовать). При современной разработке OLE-среды конструируются трехуровневыми – Сообщество (Community), Классная комната (Classroom), Студия (Studio). Уровень «Сообщество» предоставляет открытую площадку для взаимодействия и обмена данными. Уровень «Классная комната» содержит различные курсы, а «Студия» – коммуникационный инструмент для проектирования деятельности на этом уровне.

На рис. 1 представлены фазы разработки системы онлайн-обучения (e-learning система).

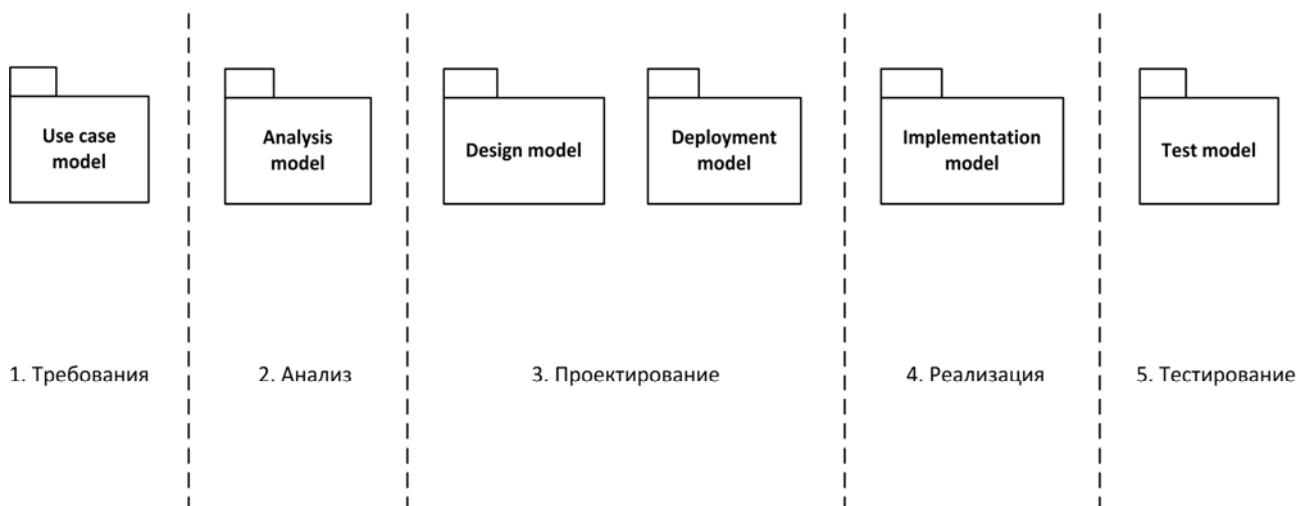


Рис. 1. Фазы разработки e-learning системы.

Как и любой процесс разработки, она состоит из пяти фаз.

Первая фаза – это сбор требований для проектирования качественной системы с учетом всех пожеланий пользователей этой системы; итогом фазы является созданная диаграмма вариантов использования.

Результатом второй фазы, называемой «Анализ», является модель анализа, которая определяет, каким образом наша система будет реализована. Она может быть как временным компонентом, постоянно изменяющимся в ходе разработки, так и постоянным артефактом.

Третья фаза «Проектирование» содержит две модели системы – проектирование и разворачивание. Модель проектирования представляет собой объектную модель, описывающая реализацию системы; модель разворачивания служит абстракцией модели реализации и исходного кода. Эти две модели являются базисными для моделей

реализации и тестирования, они используются для описания и документирования дизайна программной системы.

Четвертая фаза «Реализация» содержит модель реализации, включающую описание каталогов и файлов, исходных кодов, данных и исполняемых файлов.

Пятая фаза – фаза тестирования – включает в себя план тестирования (ручного и автоматического), тестовые кейсы, которые в процессе разработки могут изменяться.

Общая диаграмма вариантов использования проектируемой системы e-learning представлена на рис. 2. Диаграммы созданы в модуле проектирования программного продукта Microsoft Visual Studio 2010 (Ultimate edition). Лицензионная версия этого продукта предоставляется студентам и преподавателям факультета информатики РВУЗ «КИПУ» бесплатно в рамках программы MSDN Academy Alliance.

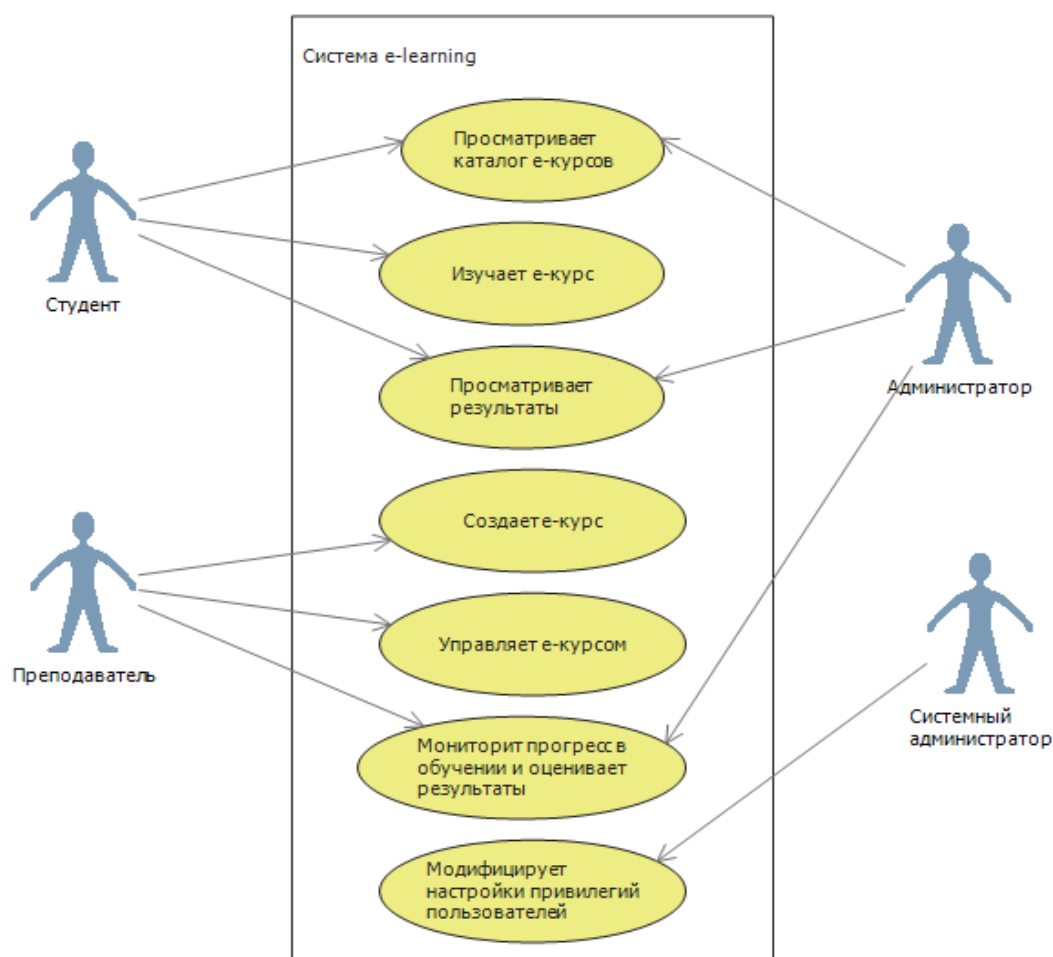


Рис. 2. Общая диаграмма вариантов использования.

Система e-learning содержит четыре главных действующих субъектов – *актеров (actors)*. Это студент, преподаватель, администратор, системный администратор.

Каждый актер выступает в *роли (role)* и выполняет *действия (activities)* и *функции (functions)*. Глоссарий с описанием актеров представлен в табл. 3.

Таблица 3.

Глоссарий системы e-learning.

Актер	Определение
Студент	Человек, который хочет изучать или изучает e-курс
Преподаватель	Человек, который создает e-курс и сопровождает e-изучение
Администратор	Человек, который наблюдает за процессом e-обучения и координирует работу
Системный администратор	Человек, который отвечает за работу системы и модифицирует настройки привилегий остальных актеров

Выводы. На кафедре информационно-компьютерных технологий Крымского инженерно-педагогического университета в рамках исследований аспирантов и преподавателей проводится разработка и реализация онлайн-среды обучения, подготовлена дорожная карта разворачивания виртуальных классов и лабораторий.

E-learning система представляет собой эффективную образовательную технологию, она позволяет заменять некоторые традиционные программы обучения, уменьшать затраты на обучение, а также интенсифицировать сам процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kozaris I. A. Platforms for e-learning / I. A. Kozaris // Analytical Bioanalytical Chemistry. – 2010. – V. 397. – № 3. – P. 893–898.
2. Chen W. A New Structure of Online Learning Environment to Support the Professional Learning / W. Chen, Y.-H. Lin // UAHCI'11 Proceedings of the 6th international conference on Universal access in human-computer interaction: applications and services. – Berlin ; Heidelberg : Springer-Verlag, 2011. – Volume 6768. – Part IV. – P. 530–537.
3. Johnson S. D. An Instructional Strategy Framework for Online Learning Environments / S. D. Johnson, S. R. Aragon // New directions for adult&continuing education. – 2003. – № 100. – P. 31–43.

4. Wagner N. Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis / N. Wagner, K. Hassanein, M. Head // Educational Technology & Society. – 2011. – № 11(3). – P. 26–36.
5. The future of higher education: How technology will shape learning / A Report from the Economist Intelligence Unit. – London : The Economist, 2008. – 27 p.
6. Ellis R. A. E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study / R. A. Ellis, P. Ginns, L. Piggott // Higher Education Research & Development. – 2009. – V. 28. – № 3. – P. 303–318.
7. A blended learning approach to teaching foreign policy: Student experiences of learning through face-to-face and online discussion and their relationship to academic performance / [A. M. Bliuc, R. A. Ellis, P. Goodyear, L. Piggott] // Computers & Education. – 2011. – № 56(3). – P. 856–864.
8. Shi H. Developing E-Learning Materials for Software Development Course / Hao Shi // International Journal of Managing Information Technology (IJMIT). – 2010. – V. 2. – № 2. – P. 15–21.
9. Arman N. E-learning Materials Development: Applying and Implementing Software Reuse Principles and Granularity Levels in the Small / Nabil Arman // International Journal of u- and e-Service, Science and Technology (IJUNESST). – 2010. – V. 3. – № 2. – P. 31–42.
10. Jabr M. A. Design and Implementation of E-Learning Management System using Service Oriented Architecture / M. A. Jabr, H. K. Al-Omari // World Academy of Science, Engineering and Technology. – 2010. – № 64. – P. 59–64.
11. Mukhopadhyay S. Object Oriented Design of E-learning System for Distance Education / S. Mukhopadhyay, S. Dan, A. K. Singh // International Journal of innovative technology & creative engineering. – 2011. – V. 1. – № 1. – P. 27–30.
12. Ghoniemy S. A Dedicated Web-Based Learning System / S. Ghoniemy, A. Fahmy, S. Aljahdali // Universal Journal of Computer Science and Engineering Technology. – 2010. – № 1(2). – P. 84–92.
13. Koppelman H. Experiences with a Synchronous Virtual Classroom in Distance Education / H. Koppelman, H. Vranken // ITiCSE'08, Madrid, June 30 – July 2, 2008. – Madrid, 2008. – P. 194–198.
14. A distributed virtual computer security lab with central authority / [J. Haag, T. Horsmann, S. Karsch, H. Vranken] // CSERC'11: Computer Science Education Research Conference, Netherlands, 7–8 April, 2011. – Netherlands, 2011. – P. 89–95.
15. Learning Leaders® 2011: Lessons from the Best / Bersin & Associates report. – USA : Oakland, CA, 2011. – 169 p.
16. SCORM best practices guide for content developers / Learning System Architecture Lab @ Carnegie Mellon University. – USA : Pittsburg, PA, 2004. – 80 p.
17. Moodle Statistics [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://moodle.org/stats>.
18. Advanced Distributed Learning (ADL), Sharable Content Object Reference Model (SCORM®) Content Aggregation Model Version 1.3. – USA : Alexandria, VA, 2004. – 259 p.

УДК 378.094:004.92

Сейдаметова С. М., Маламан А. Ф.

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Розглянуто навчання комп'ютерної графіки з позиції системності утворених зв'язків, їхньої ієрархії та організаційних структур, підтримуючи постійний синтез теоретичної та практичної діяльності, визначивши сукупність стійких зв'язків та цілісність системи професійної освіти. З'ясовано, що формування знань і навичок студентів відбуваються з застосуванням дистанційних технологій.

Ключові слова: творчість, мислення, проблемне викладення знань, частково-пошуковий метод, дослідницький метод, інтелектуальна свідомість.

Рассмотрено обучение компьютерной графики с позиции систематичности созданных связей, их иерархии и организационных структур, поддерживая постоянный синтез теоретической и практической деятельности, определив совокупность устойчивых связей и целостность системы профессионального образования. Выяснено, что формирование знаний и навыков студентов происходит с использованием дистанционных технологий.

Ключевые слова: творчество, мышление, проблемное изложение знаний, частично-поисковый метод, исследовательский метод, интеллектуальное сознание.

The article analyses the technique how to achieve studying of computer graphics with position of systematic creating connections, their hierarchy and organization structures, keeping constant synthesis of theoretical and practical activities, determined aggregate of constant connections and unity of the system of professional education. It has been found that forming of knowledge and skills of students occurs with using of distance technology.

Key words: creating, consciousness, problem setting of knowledge, partly-researching method, re-searching method, intellectual consciousness.

Постановка проблеми. Під час роботи всі ми задумуємось над одним і тим же питанням: що таке творчість, як її виявити на перших етапах навчання і яким чином направити вектор роботи викладача, щоб не втратити промінь творчості студента, який виявлено на першій же парі предмету.

Творчість – одне з найскладніших явищ людського життя, їй притаманні знання, фантазія, сумлінність. Наука розглядає творчість як діяльність, що народжує якісно нове і відзначається неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю [1, с. 177].

За останній час більшість викладачів зіштовхується практично з одними і тими ж самими проблемами. І при яких умовах не зустрілись би викладачі, завжди виникають та обговорюються одні і ті ж самі питання: а що сучасний викладач *зараз* спостерігає на парах? Як він планує *свою* роботу? Та як удосконалити методологію таким чином, щоб покращити рівень знань, вмінь та навичок студентів? На сьогоднішній день ми практично всі спостерігаємо незадовільні знання студентів, які цілком ґрунтуються не на мисленні, а на сухому зазубрюванні матеріалу.

На превеликий жаль, за останній час студенти «гоняться» не за знаннями, а за оцінками. Їх не цікавить знання матеріалу, не цікавить *осмислення* поставленої задачі, оскільки вони поспішають отримати позитивну оцінку для того, щоб набрати певну кількість балів для полегшеного доступу до заліку чи іспиту. Нас всіх так затягнула швидкоплинність методичної роботи, заснованої на нових вимогах Болонського процесу, що ми самі ледве спроможні озирнутись назад і задати запитання – а чи вірно ми власне побудували свою роботу, щоб студент не просто зазубрював факти, а *мислив* над *тим, що* зазубрює? Як раціонально задати степінь самостійної роботи студента при постановці та вирішенні заданих проблем?

Аналіз публікацій. З результатів дослідження П. А. Рудика [2], інтелектуальна особистість залежить від ступеня пізнавальної і професійної спрямованості успіху людини в навчанні і виробничій діяльності; з трактувань Б. Ц. Бадмаєва [3] впливає, що сучасні умови професійної діяльності, поведінки і вирішення нестандартних нетипових проблем потребують від слухачів творчого застосування наявних знань і досвіду; К. Д. Ушинський [4] зазначав, що тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тому розвиток творчої уяви у слухачів – важливе дидактичне завдання та й виховна проблема; за твердженнями В. Я. Яблонка [1], важливу роль педагогічного завдання відіграє цілеспрямоване оволодіння слухачами в

процесі їхнього навчання операціями мислення та вироблення в них необхідних якостей розуму.

За класифікацією І. Я. Лернера [5] та М. Н. Скаткіна [6] ці методи визначаються як проблемне викладення знань, частково-пошуковий метод та дослідницький метод. А базовими векторами в структурі цих методів являється *логіка* пізнавальної діяльності, яка направлена на розв'язання проблеми, але треба враховувати, що системи прийомів *викладача* та *студентів* при використанні кожного з них *різні*.

Мета статті – дослідження змісту та технології інформаційної підготовки студентів будівельних спеціальностей, розгляд навчання з позиції системності утворених зв'язків, їхньої ієрархії та організаційних структур, підтримуючи постійний синтез теоретичної та практичної діяльності, визначивши сукупність стійких зв'язків та цілісність системи професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Впровадження нових технологій, автоматизація, інтеграція в науці, техніці та виробництві здійснюють великий вплив на цілі та зміст професійної освіти. Праця спеціалістів в промисловій області розділяється на *інноваційну* діяльність (дослідження, розробки, проектування), *виробничу* діяльність (участь в виробництві) та *обслуговуючу* діяльність (маркетинг, застосування обладнання, виробництво досліджень та вимірювань). Така класифікація визначає диференційований підхід до змісту та направленості професійного навчання спеціалістів [7].

Причому, якщо професійну підготовку направити лише в технічну сторону, то у спеціаліста сформується вузька свідомість, оскільки необхідно виховувати людину, яка нестандартно творчо міркує. Потрібно направити навчання на формування умінь і здатність отримувати нові знання. Тому важливим вектором професійного навчання являється формування сприйняття самовизначення особистості, професійної компетентності випускника, яка забезпечить йому конкурентоспроможність та гнучку адаптацію в умовах сучасного ринку.

Дані дослідження в області професійної освіти дозволяють виділити наступні напрямки дослідження проблеми підвищення якості педагогічної освіти інженерів-будівельників:

- предметний зміст освіти, який розглядає розв'язок дослідження в науковому збагаченні навчальної дисципліни, в підсиленні методичних основ його викладання та підтримки його з практичністю та науковістю в прикладному характері застосування;
- пошук шляхів підсилення міжпредметних зв'язків, виявлення можливостей для створення інтегрованих модулів, сприяючи фор-

муванню світогляду, означення власних особистісних та професійних цілей;

- усвідомлення професійної діяльності і володіння способами самовизначення та аналізом власної професійної діяльності, розкриваючи особливості повсякденної практичної діяльності дисципліни [8].

Сумісне забезпечення підприємств будівельної галузі сучасними комп'ютерами і програмним забезпеченням обумовлює використовувати системи комп'ютерної графіки при розв'язку складних інженерно-графічних задач. Значить, комп'ютерну графіку майбутні інженери-будівельники повинні вчити ще у вузі. Тому теоретичне обґрунтування цілей навчання дисциплінам комп'ютерної графіки в Миколаївському будівельному коледжі є одним із видів педагогічного прогнозування, яке дає змогу виділити необхідні компоненти відповідної підготовки для певної спеціальності. Важлива складова процесу навчання – одержання інформації.

Логіка теорії і практики професійно-цільового навчання складається з того, що чітко і детально висловлені цілі підсумків навчання; визначені цілі навчання до цілей спеціальних дисциплін, від них до загальноінженерних, загальнотехнічних, далі до загальнонаукових тощо. Зрозуміло, що якби в коледжі була більшість тих студентів, які переконані в тому, що навчання саме в цьому вузі і одержання відповідної професії – їх покликання, багато навчально-виховних проблем було б знято, оскільки такі студен-

ти вступають до вузу з певною мотивацією до навчання. Як правило, від прямого примушування людини до чого-небудь високої ефективності наслідків його діяльності чекати неможливо, оскільки такий підхід суперечить одному з основних принципів психології – принципу єдності свідомості і діяльності, суть якого полягає в тому, що свідомість обумовлює поведінку і діяльність індивіда [9].

Тому на заняттях передусім ставиться мета виховання і розвиток інтелектуальної свідомості. Для цього в навчальному процесі коледжу розроблено складний комплекс заходів, спрямованих на формування його особистості, внаслідок чого у нього мають бути вироблені глибоко обґрунтовані й особисто переконливі мотиви. Мотиви можуть мати різноманітні причини і бути різними за своїм проявом. Професійно-цільове навчання створює передумови до появи мотивів у навчальній діяльності тих, кого навчають, які мобілізують пізнавальні можливості, ставлять цілі конкретних дій [10].

Щоб подолати пасивність, надмірний раціоналізм та скептицизм студентів в коледжі навчально-методична робота побудована за допомогою нових форм стосунків і спілкування, розкріпачення особистості, закріплення за нею права на пошук і власну думку, звільнення від страху перед помилкою та створення ситуації вільного вибору спілкуванням on-line через сайт Миколаївського будівельного коледжу www.mbk.mk.ua (рис. 1).

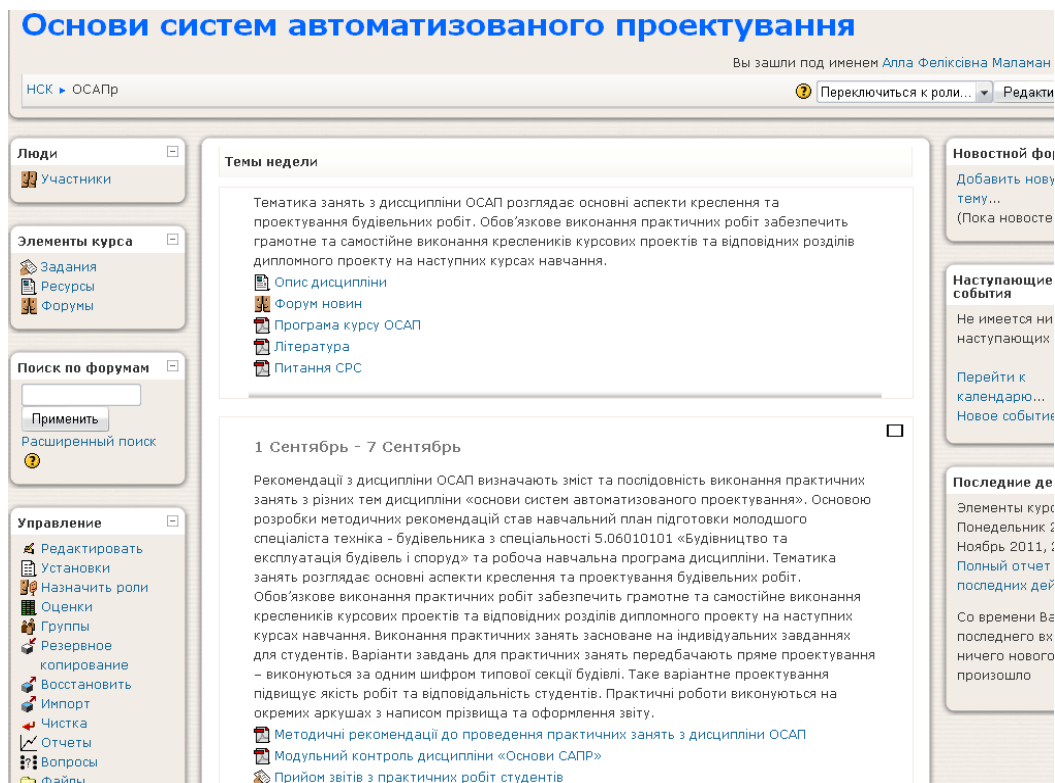


Рис. 1. Вікно стартової сторінки дисципліни «Основы систем автоматизированного проектирования».

Дане програмне забезпечення виступає не лише методом і засобом навчання, а й інструментом навчання для вивчення комп'ютерної графіки в вищих навчальних закладах другого рівня акредитації і забезпечує системний, інтегровано-модульний та професійно-технологічний підходи для вдосконалення дидактичної системи навчання курсу комп'ютерної графіки.

Зрозуміло, що засоби у навчанні не виключаються, але їх не можна вважати вирішальними в досягненні активного ставлення студентів до навчання. Кожен викладач постійно шукає шляхи удосконалення методичної роботи шляхом створення якісного методичного забезпечення, залучення до роботи сучасного програмного забезпечення, шляхів підвищення якості успішності студентів, пошук наукових досліджень, проведення консультацій щодо питань тестування ECTS, визначення результативності студентів, спираючись на певні закономірності і орієнтацію на спеціально-ціннісне ставлення особистості; визнання індивідуальних професійних рис та якостей студента. Якщо технічне вдосконалення

обчислювальної техніки здійснюється досить інтенсивно у часі, то виховні і навчальні заходи, спрямовані на формування певної свідомості, повинні йому відповідати [11].

Але проявляються такі моменти, коли студент при індивідуальному виконанні завдань зіштовхується з проблемою невизначеності та нерозуміння отримання чіткого результату з заданої мети. Принципово нове, з чим зустрічається студент при застосуванні комп'ютерної техніки, полягає у стрімкому прирості продуктивності праці за рахунок її застосування, але при цьому суттєво змінюються і форми трудової діяльності.

Викладачу доводиться від звичайних форм діяльності переходити не тільки до незвичайних, й до таких, які вимагають на початковому етапі суттєвих витрат сили на перебудову. Для цього необхідна відповідна мотивація, передумовою якої можуть бути лише чітко визначені цілі, що їх добре «бачать» ті, кого навчають. І це спілкування відбувається через сайт коледжу шляхом обміна думок, робіт, порад, звітів тощо (рис. 2).

Учасники Блоги Заметки

Показать пользователей, которые были неактивны более чем

Спл

Текущая роль

Все участники: 25

(Пользователи, не появляющиеся на курсе больше, чем 60 дней, автоматически исключаются)

Имя : [Все](#) [А](#) [Б](#) [В](#) [Г](#) [Д](#) [Е](#) [Ж](#) [З](#) [И](#) [К](#) [Л](#) [М](#) [Н](#) [О](#) [П](#) [Р](#) [С](#) [Т](#) [У](#) [Ф](#) [Х](#) [Ц](#) [Ч](#) [Ш](#) [Щ](#) [Э](#) [Ю](#)
 Фамилия : [Все](#) [А](#) [Б](#) [В](#) [Г](#) [Д](#) [Е](#) [Ж](#) [З](#) [И](#) [К](#) [Л](#) [М](#) [Н](#) [О](#) [П](#) [Р](#) [С](#) [Т](#) [У](#) [Ф](#) [Х](#) [Ц](#) [Ч](#) [Ш](#) [Щ](#) [Э](#) [Ю](#)

Страница: 1 2 (Далее)

Изображение пользователя	Имя / Фамилия	Город	Страна	Последний е
	Алла Феліксівна Маламан	с. Пересадівка	Украина	7 сек
	Елена Пурдик	Николаев	Украина	4 ч 12 мин
	Анастасия Токарева	Николаев	Украина	1 день
	Поліна Шмончева	Миколаїв	Украина	1 день 5 ч
	Давид Федоров	Николаев	Украина	2 дни 1 ч
	Владимир Гонта	Николаев	Украина	2 дни 3 ч
	Саша Бойко	Николаев	Украина	8 дни 2 ч
	Кирилл Крылевский	Николаев	Украина	9 дни 9 ч
	Денис Гагарин	Николаев	Украина	13 дни 19 ч

Рис. 2. Сторінка студентів-учасників.

Під час індивідуальної роботи студенти виконують те чи інше самостійне чи індивідуальне

завдання, складають письмовий звіт про його результат і відсилають його на корекцію (рис. 3).

Задания ▶ Прием звітів з лабораторної роботи №3 ▶ Ответы

Рис. 3. Прием звітів практичних робіт.

Головну особливність самостійної форми організації навчання є те, що процес навчання відбувається творчо і паралельно у спільній діяльності з викладачем.

Акцент навчання при цьому переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість того, хто викладає, і того, кого навчають. Результати застосування цієї форми є не тільки знання, а й навички професійної діяльності. Індивідуальні завдання

складаються за певними правилами, в яких розробляється модель конкретної ситуації, що сталась в реальному житті, і відображається той комплекс знань і практичних навичок, які потрібні студентам. Між викладачем та студентами постійно підтримується тісний зв'язок (рис. 4): студент в любий момент часу, виконавши індивідуальне завдання практичної роботи, відсилає її на сайт і отримує за це рецензію викладача, пораду щодо виконаної роботи, або оцінку.

[-]	Имя / Фамилия ↓	Оценка [-]	Отзыв [-]	Последнее изменение (Студент) [-]	Последнее изменение (Учитель) [-]	Статус [-]	Финальная оценка [-]
	Maksim Timoshevskiy	-		Черновик: Laboratornaja_rabota_No3.rar Воскресенье 6 Ноябрь 2011, 10:57		Оценка	-

Рис. 4. Рецензія звіту студентів з практичних робіт.

Діяльність студентів направлена на пізнавальний аналіз, на пошук шляхів розв'язку творчих завдань, використовуючи проблемний підхід. Зміст цих завдань поставлений таким чином, щоб студенти використовували для їх вирішення всі можливі способи креслення і побудови на основі типології задач створення інтегрованих способів їх розв'язку. Причому завдан-

ня розділенні на визначення елементів, визначення кількості та габаритів креслення (для використання певного масштабу), розрахунку масштабу та елементів креслення, задачі на побудову алгоритмів певних класів проектних задач, та задачі на встановлення взаємозв'язку між системами всередині креслення та міжпредметного зв'язку (рис. 5).

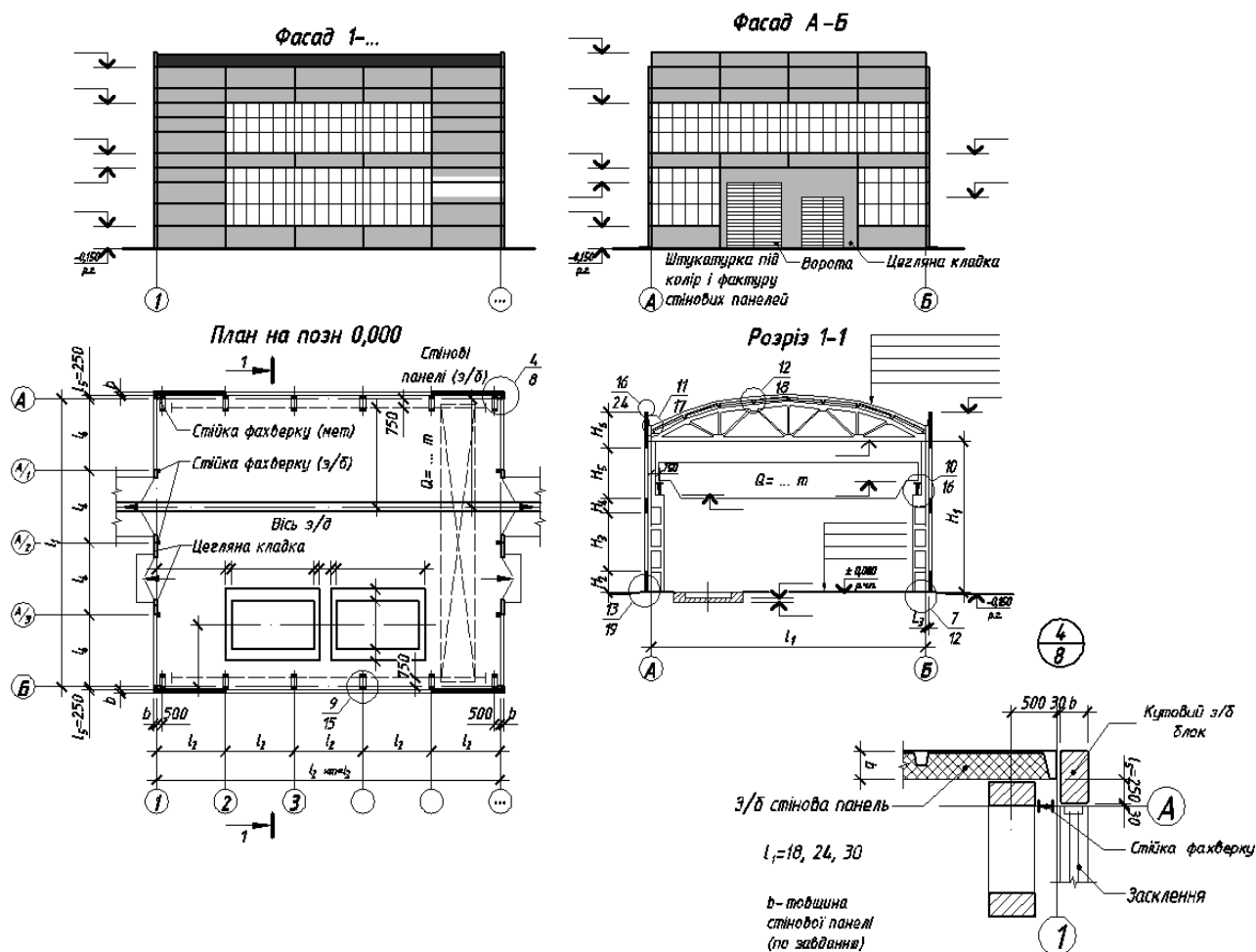


Рис. 5. Приклад завдання практичної роботи «Креслення професійного виду».

Зміст інтегрованого курсу «Основи систем автоматизованого проектування» забезпечує технологічну послідовність проектувально-конструкторських знань, умінь і навичок за допомогою програми AutoCAD, творчого технічного мислення. Навчальний матеріал побудовано на основі ієрархії, логіки і послідовного засвоєння змістовних модулів та навчальних елементів програми, які забезпечують цілісність змісту, технологічного процесу формування конструкторсько-проектних вмінь та оберненого зв'язку в спілкуванні.

Здійснення оберненого зв'язку стосовно до навчального процесу припускає рішення двох задач:

- 1) визначення змісту оберненого зв'язку – виділення сукупності контролюючих характеристик на основі цілей навчання і психологічної теорії навчання, яка приймається за базу при складанні навчальних програм;
- 2) визначення частоти оберненого зв'язку [4, с. 234].

Для організації процесу навчання комп'ютерної графіки застосовуються методи, які забезпечують репродуктивну діяльність студентів і методи, які забезпечують пошуково-репродуктивну діяльність.

Висновки. Багатогранність методів і засобів навчання характеризуються різними підходами до процесу навчання. Навчальний матеріал побудовано на основі ієрархії, логіки і послідовного засвоєння змістовних модулів та навчальних елементів програми, які забезпечують цілісність змісту і технологічного процесу формування конструкторсько-проектних вмінь.

Діяльність студентів направлена на пізнавальний аналіз, на пошук шляхів розв'язку творчих завдань, використовуючи проблемний підхід. Тобто, якщо проект майбутньої дидактичної системи навчання створений вірно, то викладач зможе переходити з одного рівня проектування на інший, здійснювати взаємозв'язок між окре-

ми компонентами педагогічного процесу, враховуючи ті характеристики, в яких відображаються інформаційні процеси. Отже технологія повинна бути керуючою, ефективною та відтворюваною.

Подальшого дослідження потребують складові освітньої компетентності в залежності від будівельного профілю навчання та створення інформаційного ресурсу електронного навчання в Миколаївському будівельному коледжі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості : навч. посібник / В. Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.
1. Рудик П. А. Психология / П. А. Рудик. – М. : ФиС, 1976. – 239 с.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в шести томах / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 527 с.
4. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО, 1992. – Ч. 1. – 169 с.
5. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1984. – 504 с.
6. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – [изд. 5-е., испр.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 541 с.
1. Аизов Е. Г. Словарь методических терминов / Е. Г. Аизов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 264 с.
2. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 376 с.
3. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое общество, 2000. – 320 с.

УДК 371.041+681.3.07

Сейтвелиева С. Н.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (CLOUD COMPUTING)»

Представлені основні онлайн-сервіси на основі cloud computing, що надаються Google для навчальних закладів. Представлено досвід проведення лабораторних робіт з дисципліни «Хмарні технології» у майбутніх інженерів-програмістів з використанням cloud computing рішення провідних постачальників хмарних сервісів.

Ключові слова: Cloud computing, Google Apps, PaaS, SaaS, хмарні обчислення, хмарні технології.

Представлены основные онлайн-сервисы на основе cloud computing, предоставляемые Google для учебных заведений. Представлен опыт проведения лабораторных работ по дисциплине

«Облачные технологии» у будущих инженеров-программистов с использованием cloud computing решения ведущих поставщиков облачных сервисов.

Ключевые слова: Cloud computing, Google Apps, PaaS, SaaS, облачные вычисления, облачные технологии.

Submitted on-line services based on cloud computing, provided by Google to educational institutions. Experience of laboratory work on discipline «Cloud Technology» at the future of software engineers using cloud computing solutions leading provider of cloud services.

Key words: Cloud computing, Google Apps, PaaS, SaaS, cloud technology.

Постановка проблемы. В учебных планах РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» время, отводимое под лабораторный практикум по дисциплине «Облачные технологии (Cloud Computing)», составляет 50% от общего объема аудиторных занятий по данной дисциплине. Данные цифры свидетельствуют о том, что в инженерно-педагогическом образовании лабораторный практикум является важным элементом, без которого невозможна подготовка востребованного на рынке труда ИТ-специалиста. К тому же, cloud computing как новое направление в компьютеринге ставит перед преподавателями и студентами специальности «Информатика» следующие вопросы:

- Чему и как следует учить будущего инженера-программиста в контексте новой облачной ИТ-парадигмы?
- Что должен непременно знать современный ИТ-специалист и для чего?

Анализ исследований и публикаций. Рекомендации эффективного применения cloud computing в высших учебных заведениях даны в техническом отчете исследовательской группы университета Калифорнии в Беркли [1], в работе [2] описан опыт использования Google Apps Education Edition в образовательном процессе.

Попытки организовать обучение по дисциплине «Облачные технологии» у специалистов и магистрантов специальности «Информатика» изначально вызывали немало трудностей, связанных с необходимостью реализации лабораторных занятий на базе облачных вычислений. Здесь стоит отметить, что работа с облачными продуктами подразумевает арендную плату поставщику облачных услуг за используемые ре-

сурсы (веб-приложения, платформу, аппаратное обеспечение). Если SaaS-предложения Google Docs или Office Web Apps от Microsoft имеют бесплатный доступ, то для работы по модели PaaS, например, с платформой Microsoft Windows Azure необходима оплата за те мощности, которые реально используются.

Цель статьи – представить опыт проведения лабораторных работ по дисциплине «Облачные технологии» у будущих инженеров-программистов с использованием cloud computing решения ведущих поставщиков облачных сервисов.

Изложение основного материала. Для проведения лабораторных работ с использованием подхода SaaS (Software as a service) [3, с. 433] нами выбран бесплатный облачный хостинг Google Sites [4]. Google Sites – это онлайн-инструмент (сервис), предназначенный для создания шаблонных сайтов на базе технологии wiki. Сервис может использоваться как часть описанной нами в работе [2] облачной платформы Google Apps, которая предоставляет средства для совместной работы.

Пользователи сайта могут работать вместе, добавлять информацию из других приложений Google, например, Google Docs, Google Calendar, YouTube, Picasa и т. д. Существует ограничение на размер сайта – не более 100 Мб, но такого объема достаточно для создания учебных онлайн-сервисов по технологии SaaS.

В качестве примера студенческой работы, выполненной с помощью Google Sites, можно привести сайт, содержащий страницу-список (рис. 1), файловый менеджер (рис. 2), страницу с формой опроса (рис. 3).

Дисциплина	Преподаватель	Итоговый контроль
Сортировать ▼	Сортировать ▼	Сортировать ▼
Облачные технологии	Сейдаметова З.С.	экзамен

Рис. 1. Страница-список.

+ Добавить файл 📁 Переместить в ▼ 🗑 Удалить ✉ Подписаться на уведомления об изменениях					
☐		Начало работы	Обучающее видео		минуту назад
		Просмотр			
☐		S653V_cloud_computing.ppt	презентация	8687 кб версия 1	минуту назад
		Просмотр	Загрузить		

Рис. 2. Файлообменник.

[Главная страница](#) > [Дисциплины](#) >

Опрос

Опрос №1

Облачные вычисления

* **Обязательно**

Знаете ли Вы, что означает Cloud Computing *

☐ Да

☐ Нет

☐ Догадываюсь

Рис. 3. Страница с формой опроса.

При этом вся информация, загружаемая на сайт, хранится в гугл-облаке. Информационная страница состоит из так называемых «гадже-

тов», то есть вставок из других служб Google. На рис. 4 представлена карта проезда к учебному заведению.

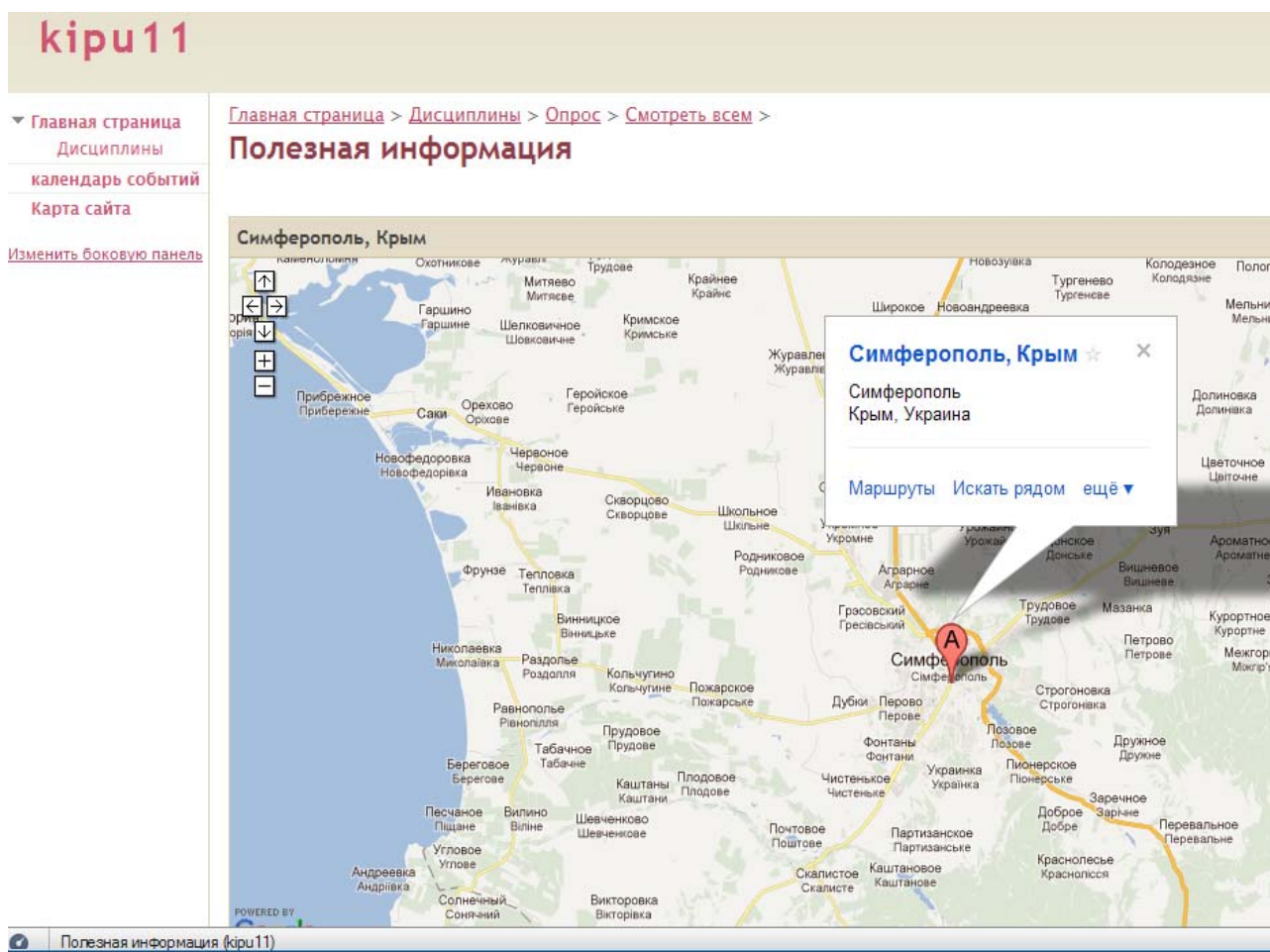


Рис. 4. Информационная страница.

Для начала работы с облачным сервисом Google Sites необходимо войти в свой аккаунт Google.

Отметим, что на протяжении нескольких последних лет все студенты и преподаватели специальности «Информатика» полноценно используют онлайн-сервисы на основе облачных вычислений, предоставляемые для учебных заведений Google, Gmail и Google Groups. Поэтому для входа в аккаунт для работы с Google

Sites студентам достаточно использовать имя пользователя (часть электронного адреса до символа @) и свой пароль для почты. Однако если у студента не оказалось электронного ящика на Gmail, то он достаточно просто создается на странице поиска Google (в верхней части страницы ссылка Gmail).

Наличие аккаунта Google даёт возможность пользоваться целым пакетом бесплатных веб-служб:

- Google Sites – конструктор сайтов с возможностью публикации видео, изображений, документов;
- Google Docs – бесплатный набор веб-сервисов в форме программное обеспечение как услуга (SaaS), а также интернет-сервис облачного хранения файлов с функциями файлообмена, разрабатываемый Google;
- iGoogle – индивидуальная страница с играми, новостями и др.;
- Google Analytics – инструмент для анализа сайта;
- Google Webmaster Tools – инструмент для вебмастеров;
- Google AdSense – рекламная программа контекстных объявлений;
- Gmail – это полнофункциональный почтовый клиент с обменом мгновенными сообщениями, голосовым и видеочатом, мобильным доступом, а также защитой от спама и вирусов; основной особенностью данного почтового сервиса, по мнению разработчиков

Gmail, является мощный алгоритм поиска по почтовой корреспонденции;

- Google Видео – сервис, совмещающий видеохостинг пользовательских видеороликов и поисковую систему по ним; с помощью этого сервиса видеоролики можно безопасно размещать и просматривать;
- Google Groups – инструмент групповой работы на основе модулируемых форумов и списков рассылки.

В современном образовании на первый план выходит работа с сетевыми технологиями, совместная деятельность, умение вести проекты и исследования, используя Интернет-среду для обучения. Нами и студентами специальности «Информатика» сервис Google Groups используется как инструмент информирования всех участников образовательного процесса, для совместной работы, для общения и консультирования.

На рис. 5 представлен скриншот веб-страницы Google Groups для каждой студенческой группы факультета информатики РВУЗ «КИПУ».

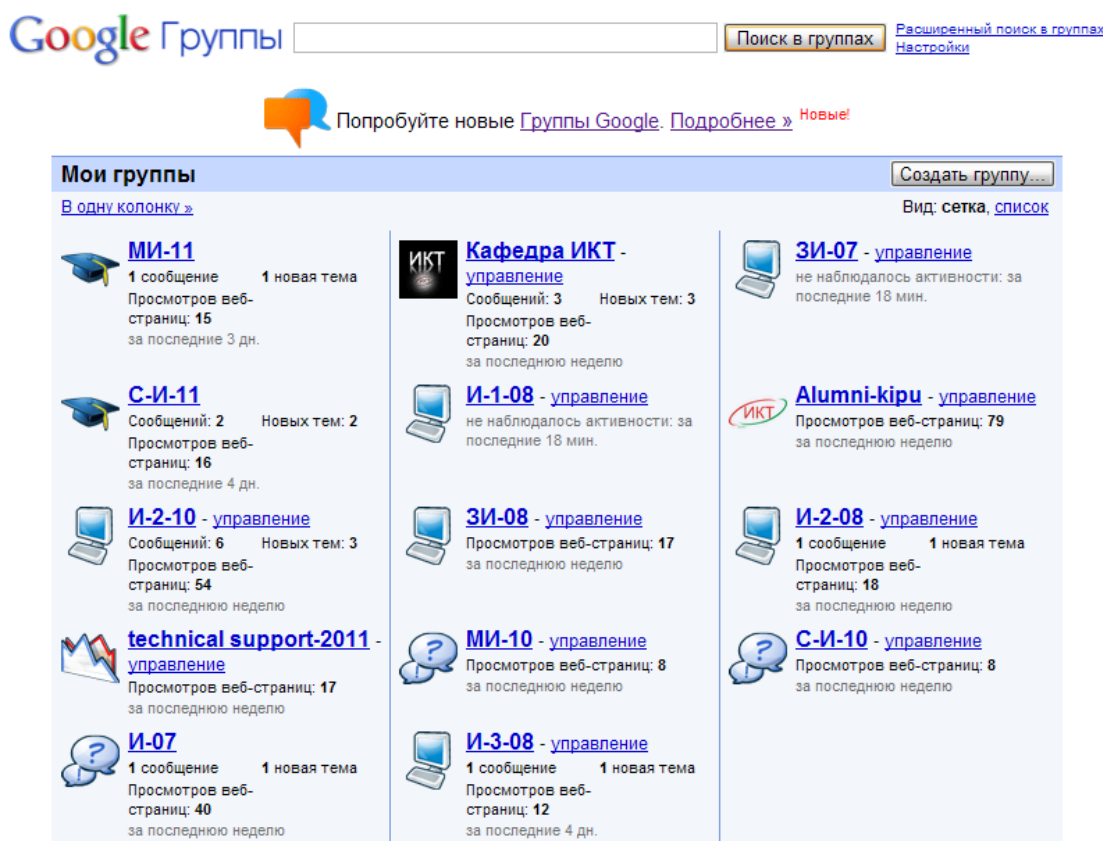


Рис. 5. Веб-страница службы Google Groups кафедры информационно-компьютерных технологий РВУЗ «КИПУ».

Для будущих инженеров-программистов одним из значимых навыков работы в современной ИТ-инфраструктуре является работа в облачной инфраструктуре и на базе облачной платформы. Безусловно, Google App Engine позволяет получить необходимые навыки выполнения веб-приложений в инфраструктуре

Google. Приложения App Engine легко создавать, поддерживать и усовершенствовать по мере увеличения трафика и хранилища данных. Однако для полного представления о предоставлении платформы как сервиса (облачная модель PaaS) как нельзя лучше подходит публичное облако компании Microsoft – платформа Windows Azure.

Windows Azure Platform – платформа Microsoft для разработки и выполнения облачных сервисов, реализующая модель Platform As A Service (PaaS) и состоящая из следующих компонентов:

- Windows Azure – эластичной, масштабируемой, безопасной и доступной операционной системы в облаке;
- SQL Azure – реляционной базы данных, доступной как сервис;
- Windows Azure AppFabric – программных модулей (сервисов) для обеспечения коммуникаций (Service Bus) и контроля доступа (Access Control).

С техническими возможностями платформы Windows Azure и ее ключевыми компонентами – операционной системой как сервисом, реляционной базой данных как сервисом и платформенными компонентами для обеспечения коммуникаций и контроля доступа – студенты могут ознакомиться только в результате реальной работы с данными облачными сервисами. Но это оказывается не всегда возможным, даже в случае эмуляции работы с платформой. В режиме эмуляции необходимо подготовить рабочее место, установив нужное для выполнения работы программное обеспечение, как, например, предлагает А. О. Савельев, автор курса «Введение в облачные решения Microsoft» [5]. Он советует подготовить рабочее место, прежде чем начать использование облачных сервисов. Подготовка такого рабочего места займет время и потребует

привлечения к работе лаборантов для установки в аудитории необходимого ПО, а также окажется трудноисполнимым заданием в случае несовместимости программного и аппаратного обеспечения или уже установленной на компьютер операционной системы.

Для решения подобных проблем нами во время проведения лабораторных работ по дисциплине «Облачные технологии» используется виртуальная лаборатория от Microsoft [6]. Представители Microsoft считают, что подобные виртуальные регулярно обновляемые лабораторные работы, помогут освоить новые возможности новых приложений. На выполнение каждой из таких работ потребуется компьютер с практически любыми системными требованиями, при этом пользователям не потребуется устанавливать на свой компьютер никакого дополнительного программного обеспечения, за исключением компактного элемента управления Active-X.

В результате подключения через Интернет к виртуальной лаборатории студенту предоставляется в пользование виртуальная машина с гостевой операционной системой и необходимым программным обеспечением, на которой и выполняется задание лабораторной работы. На рис. 6 изображён удалённый рабочий стол с открытым окном, представляющим свойства виртуальной машины, предоставленной пользователю для выполнения лабораторного практикума по отладке приложений в Windows Azure.

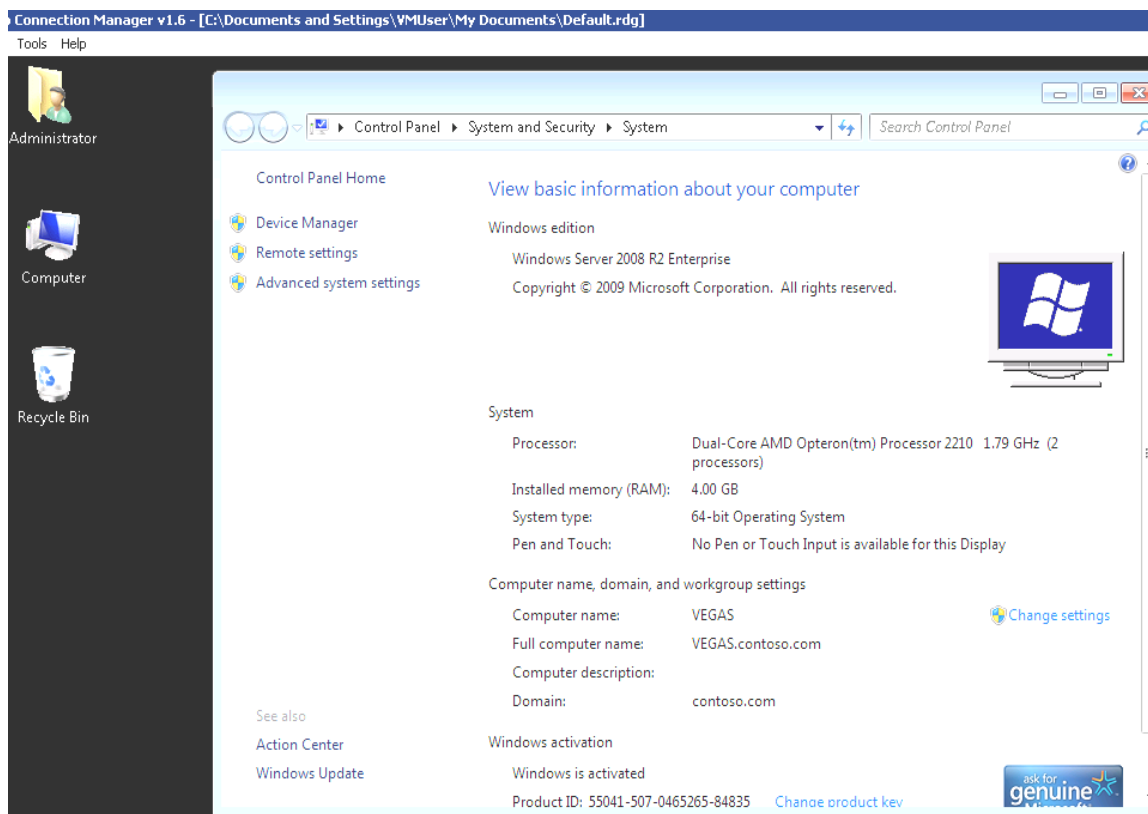


Рис. 6. Удалённый Рабочий стол.

Выводы. Бесплатные облачные сервисы, предлагаемые мировыми вендорами, а также виртуальные лабораторные работы позволяют получить теоретические знания и необходимые практические навыки в области облачных вычислений.

В дальнейшем нами планируется при проведении лабораторных занятий по облачным вычислениям использовать предложения и других мировых поставщиков облачных услуг, в частности Salesforce.com, Amazon Web Services, Oracle, а также предложения украинского сектора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Above the Clouds: A Berkeley View of Cloud Computing (Technical Report # UCB/EECS-2009-28) [Электронный ресурс] / [Michael Armbrust, Armando Fox, Rean Griffith, Anthony D. Joseph, Randy H. Katz, et. al.]. – Berkeley : University of California, 2009. – Режим доступа : <http://www.eecs.berkeley.edu/Pubs/TechRpts/2009/ECS-2009-28.html>.
2. Сейдаметова З. С. Облачные сервисы в образовании [Электронный ресурс] / З. С. Сейдаметова, С. Н. Сейтвелиева. – Режим доступа : http://ite.ksu.ks.ua/ru/webfm_send/211.
3. Сейтвелиева С. Н. Облачные вычисления: основные характеристики, сервисные модели и модели развертывания / С. Н. Сейтвелиева // Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання. – Симферополь ; Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2011. – С. 432–434.
4. Google Сайты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sites.google.com>.
5. Савельев А. О. Введение в облачные решения Microsoft // INTUIT.ru::Интернет-Университет Информационных Технологий – дистанционное образование. 2003–2011 [Электронный ресурс] / А. О. Савельев. – Режим доступа : <http://www.intuit.ru/departments/se/cloudctms/>.
6. Microsoft Virtual Labs – Hyper-V Edition [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cmg.vlabcenter.com/default.aspx?moduleid=b149b7b3-9766-49b3-ab74-a38ae0a1a2c2>.

НАШИ АВТОРЫ

Абляимова Эльзара Изетовна – аспирант кафедры информационно-компьютерных технологий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Амелина Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Волошина Татьяна Александровна – преподаватель кафедры технологии и дизайна швейных изделий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Гаманюк Вита Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и литературы с методикой преподавания Криворожского государственного университета, г. Кривой Рог

Зарединова Эльвира Рифатовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Ильясова Фатиме Изетовна – преподаватель кафедры информационно-компьютерных технологий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Корницкая Лариса Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики трудового и профессионального образования Хмельницкого Национального университета, старший научный сотрудник института ПТО НАПН Украины, г. Хмельницкий

Кропотова Наталья Викторовна – кандидат химических наук, проректор по научной работе РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Литвинов Георгий Александрович – доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Литвинова Елена Витальевна – преподаватель кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Литовченко Елена Валериевна – кандидат педагогических наук, докторант Института проблем воспитания НАПН Украины, г. Киев

Маламан Алла Феликсовна – преподаватель высшей категории ЦК «Информатика, вычислительная техника и электротехника» Николаевского строительного колледжа Киевского национального университета строительства и архитектуры, г. Николаев

Меджитова Лейля Меджитовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-компьютерных технологий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Мустафаева Эдие Сабриевна – старший преподаватель кафедры английского языка РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Олиферчук Оксана Григорьевна – младший научный сотрудник лаборатории содержания профессионального образования и обучения Института профессионально-технического образования Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев

Рашковская Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства, заведующая кафедрой начального обучения РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Резунова Елена Сергеевна – преподаватель кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Салимов Эльдар Рустемович – студент V курса специальности «Психология» психологического факультета Таврического гуманитарно-экологического института, г. Симферополь

Самойлова Мария Васильевна – преподаватель кафедры технологии и дизайна швейных изделий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Сейдаметова Зарема Сейдалиевна – доктор педагогических наук, профессор РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», заведующая кафедрой информационно-компьютерных технологий, г. Симферополь

Сейдаметова Сание Мамбетовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-компьютерных технологий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Сейтвелиева Сусанна Нуриевна – старший преподаватель кафедры информационно-компьютерных технологий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Стукало Елена Анатольевна – преподаватель кафедры филологии Днепропетровского государственного аграрного университета, г. Днепропетровск

Тархан Ленуза Запаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологии и дизайна швейных изделий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Темненко Валерий Анатольевич – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры прикладной математики Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, г. Симферополь

Узунова Людмила Владимировна – кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» г. Симферополь

Шарипова Эльнора Решатовна – старший преподаватель кафедры технологии и дизайна швейных изделий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Шевцова Наталья Пантелеевна – старший преподаватель кафедры дошкольного образования РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Ширшова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, г. Симферополь

Шкарбан Фатима Витальевна – старший преподаватель кафедры информационно-компьютерных технологий РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

*ВЧЕНІ ЗАПИСКИ КРИМСЬКОГО ІНЖЕНЕРНО-
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ*

Випуск 32

Педагогічні науки

(Мовою оригіналу)

Головний редактор Тархан Л. З.
Відповідальні за випуск Кропотова Н. В., Фазилова А. Р.
Коректура та верстка Бахіча Е. А., Сеїтяг'яєва Т. Р.

Підписано до друку 26.12.2011 р. Формат 60×84¹/₈.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Обл.-вид. друк. арк. 12. Об'єм 15 друк. арк.
Тираж 100 прим.

Підготовлено до друку та віддруковано
у редакційно-видавничому відділі Науково-інформаційного центру
Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
95015, м. Сімферополь, вул. Севастопольська, пров. Учбовий, 8